

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Les lycées
L'éducation physique
et sportive



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen, Directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de l'Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-CNRS). Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Jean-François BOTREL, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

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) 46.34.91.61.

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"

ARTICLES

Les lycées

Pierre Merle – Règles de justice scolaire et mesure des compétences aux épreuves du baccalauréat. p. 5

Patrick Rayou – Par-dessus le marché : le modèle du marché et ses limites dans l'approche de l'expérience lycéenne. p. 25

Alain Borredon – Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire. p. 33

L'éducation physique et sportive

Gilles Klein – L'utilité sociale de l'éducation physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs. p. 43

Yvon Léziart – Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Etude de trois périodes significatives. p. 51

André Terrisse – Analyse de la transposition didactique en judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue *EPS* de 1950 à 1993. p. 65

**

Bernard Ernst et Rémi Clignet – Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement. p. 77

Georges Snyders – Les études par l'expérience après les études scolaires : quelles joies ? p. 93

Loïc Chalmel – Jean-Frédéric Oberlin, pédagogue révolutionnaire ? p. 105

NOTE DE SYNTHÈSE

Caroline Golder – La production de discours argumentatifs : revue de questions. p. 119

NOTES CRITIQUES

C. Agulhon – L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ? (V. Troger) p. 135

A. Borredon – Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens (P. Rayou) p. 136

B. Charlot – Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi (P. Champy) p. 137

G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau – A l'école des banlieues (T. Renaud) p. 139

M.-M. Compère – L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit (C. Lelièvre) p. 140

<i>Conseil de l'Europe</i> – EUDISED European Educational Research Yearbook (C. Étévé)	p. 142
F. Dubet – Sociologie de l'expérience (Y. Dutercq)	p. 143
O. Galland (Dir.) – Le monde des étudiants (R. Boyer)	p. 145
J. Gonnet – De l'actualité à l'école : Pour des ateliers de démocratie (L. Porcher)	p. 146
D. Hameline – L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire (L. Raillon)	p. 147
Y. Johannot – Illettrisme et rapport à l'écrit (C. Barré-De Miniac)	p. 149
C. Leray – Ernestine Lorand, dynamique interculturelle et autoformation (J. Dumazedier)	p. 150
Y. Prêteur, M. de Léonardis (Eds) – Éducation familiale, image de soi et compétences sociales (F. Cuisinier)	p. 151
A. Robert – Le syndicalisme des enseignants (P. Rayou)	p. 153
A. Vilbrod – Devenir éducateur, une affaire de famille (T. Renaud)	p. 155
C. Wulf – Introduction aux sciences de l'éducation (J. Houssaye)	p. 156

NDLR. – Le changement de tarif de la revue qui intervient à partir du présent numéro correspond à une augmentation du nombre de pages (160 pages au lieu de 144). Celle-ci devrait permettre de publier un plus grand nombre d'articles et de réduire les délais de publication après l'acceptation des articles par le comité de rédaction.

Rectificatif : Une erreur a été commise dans le sommaire et dans la rubrique « Notes critiques » du numéro 115 de la revue, pages 3 et 143. Le titre de l'ouvrage de Louis Legrand est : **Une école pour la justice et la démocratie.**

Règles de justice scolaire et mesure des compétences aux épreuves du baccalauréat

Pierre Merle

L'organisation du baccalauréat fait l'objet d'une réglementation abondante et complexe dont l'objet est l'élaboration de règles de justice scolaire et la définition des modalités de mesure des compétences lycéennes. Ce cadre formel autorisant l'évaluation des candidats n'acquiert pleinement sa signification que par sa mise à l'épreuve par les professeurs examinateurs. Ceux-ci s'approprient ce cadre réglementaire au cours de commissions — d'élaboration des sujets, d'entente, d'harmonisation — et de délibérations pendant lesquelles ils s'accordent sur ce qu'il est juste ou injuste d'exiger des candidats. Au cours des épreuves du baccalauréat, les compétences exigées des candidats et les règles de justice scolaire mises en œuvre sont tout autant arrêtées par la réglementation en vigueur que par un processus d'intercompréhension des professeurs élaborant des règles internes de décision indissociables de l'activité d'examen des candidats.

Monument symbolique de l'institution scolaire depuis plus d'un siècle et demi, objet de réformes et de polémiques récurrentes, les épreuves du baccalauréat n'ont guère retenu, en tant que telles, l'intérêt des chercheurs à l'exception des travaux de type docimologique (1). Hormis l'intégration de l'épreuve scolaire comme mode de consécration sociale dans le paradigme de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1968 et 1970) (Passeron, 1970), les travaux les plus connus menés sur les modalités de mesure des compétences individuelles n'ont pas abordé la question spécifique de l'examen. On pense notamment à la thèse de la fabrication de l'excellence

scolaire (Perrenoud, 1984), et aux travaux de M. Duru-Bellat et A. Mingat révélant l'importance des biais d'évaluation et d'orientation induits notamment par les rapports sociaux de sexe et de classe (Duru-Bellat et Mingat, 1993). La question de la justice scolaire et celle des normes de compétences — leur construction et leur transformation au cours des trente dernières années — sont certes abordées dans la recherche de J.-L. Derouet (1992) qui s'insère dans le cadre d'analyse plus vaste des formes de justification des activités sociales présenté par Boltanski et Thévenot (1988), mais la question de l'examen est également absente (2).

Comment saisir les modes de construction sociale des règles propres à l'organisation des épreuves du baccalauréat ? La référence à G. Simmel constitue une entrée éclairante : « Tous les grands systèmes et organisations super-individuels ne sont rien d'autre que des moyens de consolider — dans des cadres durables et des figures autonomes — des actions réciproques immédiates qui relient d'heure en heure ou bien la vie durant les individus... [la société] est quelque chose que les individus font et subissent à la fois » (Simmel, 1991, p.90). Pour comprendre les modes de mise à l'épreuve des candidats, il faut tout à la fois analyser la réglementation relative au déroulement des épreuves du bac — celle-ci constitue un cadre irremplaçable pour saisir le sens poursuivi formellement par les membres des instances délibératives propres au bac —, et comprendre les formes d'appropriation professorales de ces cadres réglementaires. Cette compréhension a été entreprise à partir d'un corpus de 32 entretiens semi-directifs menés auprès de professeurs de lycée enseignant en classe de première (professeurs de français) et de terminale (3).

Telle qu'elle est organisée par la réglementation et appréhendée par les entretiens menés auprès des professeurs, l'activité professorale d'examen des candidats est une action « rationnelle dans l'ordre des fins » (Weber, 1922), combinée avec des idéaux qui participent à la définition de règles de justice indissociables des modalités de mesure des compétences individuelles. Ces règles désignent tout à la fois un ensemble de décrets, arrêtés, circulaires, la façon de s'y conformer, et le respect plus ou moins implicite de normes de justice intériorisées par les correcteurs. Elles s'élaborent en amont et parallèlement à l'activité d'évaluation des connaissances des candidats et fondent, pour une part, le niveau de compétences exigé des candidats et la manière de porter un jugement. Leur analyse est ordonnée en suivant la chronologie des épreuves du baccalauréat : le travail des commissions (I), la correction des copies (II), les délibérations (III).

I - LE TRAVAIL DES COMMISSIONS

L'organisation des épreuves du baccalauréat nécessite la mise en place de commissions dont l'étude est essentielle à la compréhension des enjeux sociaux cristallisés autour des épreuves du

bac. Les membres de ces commissions sont en quelque sorte les garants et acteurs de la mise en œuvre de principes de justice scolaire implicitement et explicitement associés à l'examen. Un premier type de commission (une par discipline) a pour objectif l'élaboration des sujets qui seront posés aux candidats. Un second type de commission (commissions dites d'« harmonisation » et « d'entente ») a pour tâche d'établir des barèmes ou des consignes de correction.

Les sujets du baccalauréat

Les dénonciations professorales

Le choix des sujets du bac fait partie intégrante du processus de construction des règles de justice scolaire. En témoignent les dénonciations professorales de ces sujets. Celles-ci engagent un sens commun de la normalité, l'adhésion à une cause, des définitions de l'intérêt général (Boltanski, 1988) qui se rapportent de façon plus ou moins directe à l'idée de justice. Pour ne pas alourdir le texte, les citations sont peu nombreuses. Les propos retenus sont toutefois largement communs.

On choisit des sujets qui ne sont pas faisables (...) Le texte qui avait été donné l'année dernière aux (élèves de) C et D, c'était presque honteux. Les C et D, on leur sort du Nietzsche à tout bout de champ. Et ce texte de Nietzsche, les bons élèves pouvaient en tirer parti, mais un élève moyen ne pouvait pas en tirer parti (...) Moi, je ne sais pas ce qu'on attend des élèves (professeur certifié de philosophie).

Exemple de sujet proposé : « la modernité d'une œuvre littéraire ». Certains professeurs ont eu le courage d'avouer, déjà, le fait de ne pas trouver... de trouver la notion de modernité bien complexe... alors comment ose-t-on présenter à des élèves de première d'affronter un tel sujet ? Je trouve ça inadmissible d'une certaine façon (adjointe d'enseignement de lettres).

Cette dénonciation individuelle, permise par la situation d'entretien, ressortit à la même logique d'action sociale que des actions collectives de dénonciation. Celles-ci restent le plus souvent internes à l'institution éducative, et prennent la forme de lettres ou de pétitions adressées à l'Inspecteur Pédagogique de la discipline. Seules les épreuves du baccalauréat particulièrement contestées laissent des traces écrites et facile-

ment accessibles de contestations professorales collectives. Il en fut ainsi, par exemple, à l'épreuve de mathématiques de la session de juin 1978. Plusieurs membres de jurys ont protesté officiellement et vigoureusement auprès de l'inspection pédagogique (4). Ces doléances professorales sont parfois relayées par des protestations publiques telles qu'elles émanent de commissions dûment mandatées pour étudier quelques problèmes essentiels d'une discipline (Bouveresse J., Derrida J., 1989). De façon fréquente, les sujets sont jugés « mal posés », « hermétiques », « énigmatiques », ou non conformes à « l'esprit » de l'enseignement. La règle de justice scolaire sollicitée de façon plus ou moins implicite est celle d'une sorte d'adéquation entre l'enseignement effectivement dispensé aux élèves et les niveaux d'exigences définis par la difficulté des épreuves de l'examen.

Les dénonciations professorales sont aussi marquées par une interrogation sur leur rôle d'enseignant. Tous les discours sur l'impossibilité de préparer convenablement les lycéens, sur la difficulté de « boucler » le programme, antienne professorale ordinaire des salles des profs, relèvent d'une sorte de sentiment d'impuissance. Celui-ci témoigne d'une incertitude sur la mission même du professeur telle qu'elle est définie par les exigences scolaires attendues par les libellés des sujets : à ne pas savoir ce qui est attendu précisément des élèves, le professeur ne saisit plus ce qui est attendu de lui par l'institution. Le sentiment du « honteux » tient finalement à ce que l'incertitude relative aux contenus exigés des candidats constitue une atteinte à des règles de justice scolaire qui définissent et légitiment tout à la fois le sens de l'examen, la compétence professionnelle de l'enseignant et sa mission scolaire. L'épreuve juste est aussi, dans les propos recueillis, celle qui accorde une juste place à l'enseignement du maître.

Les dénonciations précitées, et les règles de justice scolaire qui les sous-tendent, reposent également sur la notion d'« élève moyen » parfois explicitement mentionnée par les professeurs. Cette abstraction statistique définit le sujet de baccalauréat à partir, non des contenus des programmes dont les interprétations peuvent induire des sujets de difficultés très variées, mais à partir de ce que sont censés connaître une majorité d'élèves jugés scolairement moyens. En ce sens, le sujet dont seuls « les bons élèves peuvent tirer

parti » est jugé « infaisable ». Ce sentiment de l'« inadmissible », expression d'un sentiment de révolte personnelle, illustre la force et la spécificité de l'impératif de justice scolaire éprouvé par une partie des professeurs interrogés : des épreuves de baccalauréat acceptables, justes, doivent être abordables au plus grand nombre et non à une élite lycéenne.

Les dénonciations professorales précitées sont donc en rapport avec une conception spécifique de la justice scolaire. A celle-ci s'oppose, de façon minoritaire, des discours professoraux relevant d'un tout autre registre : « Il y a les profs qui gueulent contre les sujets infaisables. Alors j'ai toujours cherché ce que ça pouvait cacher : est-ce que, vraiment, les sujets étaient infaisables ou est-ce que le prof n'avait pas traité le sujet d'où la réponse facile : c'est infaisable » (professeur certifié d'histoire). Le propos opère une sorte de renversement de la preuve : ce ne sont pas les modes de mesure de la compétence des lycéens qui sont à suspecter, voire à dénoncer, mais la compétence de ceux qui les préparent à l'examen et qui ont failli à leur mission. La mesure de la compétence des candidats est perçue *a priori* comme institutionnellement juste. La justice des procédures d'examen est, en l'occurrence, plutôt mise en péril par l'incompétence professorale.

La réglementation et l'impératif de justice

Toute une réglementation pléthorique et touffue (décrets, circulaires et notes) (5) aborde cette question du choix des sujets du baccalauréat dont l'enjeu est celui de la conformité des épreuves aux règles de justice dont l'examen est investi socialement. Une modification récente de la réglementation a eu notamment pour objet la modification de la procédure de choix des sujets (note de la Direction des lycées du 28 juin 1984). À une *commission de choix* des sujets — les concepteurs construisaient leurs sujets sans concertation et ces derniers étaient choisis sans débat par une commission *ad hoc* — s'est substituée une *commission d'élaboration* des sujets impliquant un travail collectif de mise au point des sujets du bac. Le sens de la nouvelle procédure, *i.e.* la collégialité de l'élaboration des sujets et leur essai par des professeurs « cobayeurs » (selon l'expression consacrée), est de permettre la confrontation professorale des normes de justice scolaire et l'émergence de ce qu'il est possible de nommer, pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot

(1988), une *commune humanité* au fondement de la constitution d'une Cité politique, et en l'occurrence d'une sorte de Cité scolaire. Les dénonciations professorales citées *supra* participent, à leur manière, à l'élaboration de cette « commune humanité » et montrent que celle-ci est une construction sociale en mouvement, dans laquelle se joue, de façon récurrente et parfois conflictuelle, la définition des modes de mesure de la compétence des candidats et, de façon indissociable, des conceptions du juste et de l'injuste.

Outre l'élaboration collégiale des sujets, le mode de sélection des professeurs membres des commissions d'élaboration des sujets témoigne, tel qu'il est prévu par la réglementation, d'un souci de démocratie scolaire en préconisant que « *les professeurs de lycées désignés soient choisis dans des établissements représentatifs, par leur diversité, de l'ensemble du tissu scolaire de l'Académie* » (6). A cette exigence de représentativité professorale est jointe réglementairement la reconnaissance de la diversité des pratiques pédagogiques et la prise en compte de la dispersion des compétences disciplinaires autour de « l'élève moyen ». En français, la réglementation relative à l'élaboration des sujets établit sans détour ce constat de multiplicité des pratiques et les exigences qui en découlent : « *La grande diversité des pratiques pédagogiques* » rend indispensable « *une définition aussi stricte que possible des épreuves* ». La précision des règles institue « *entre candidats et correcteurs un contrat clair, qui limite les malentendus et les écarts dans l'évaluation* » (7). Cette idée du contrat — contrainte réciproque qui engage des personnes — est une dimension de la justice scolaire. La réglementation relative à l'élaboration des sujets n'échappe pas, également en mathématiques, à cette nécessité d'un contrat qui lie moralement les professeurs concepteurs des sujets et « l'élève moyen » : « *On veillera soigneusement à garder aux épreuves une ampleur et une difficulté modérées : un élève moyen (...) doit pouvoir achever l'épreuve dans le temps imparti (...). L'expérience des années récentes a montré que cette disposition n'a pas toujours été respectée, notamment dans les séries C et E* » (8). L'élaboration collégiale des sujets, le souci réglementaire envers l'élève moyen, l'exigence de représentativité des concepteurs du sujet constituent une partie des règles de justice scolaire mises en œuvre lors de la conception des épreuves du baccalauréat.

Des interprétations professorales divergentes de la réglementation

Malgré sa précision et ses injonctions normatives, la réglementation relative à l'élaboration des sujets du bac ne permet pas toujours, de façon non contestable, l'existence de sujets accessibles à l'élève moyen, tout particulièrement dans les disciplines dites littéraires pour lesquelles les dénonciations professorales sont particulièrement marquées. Pourquoi cette impuissance relative de la réglementation ? Quels processus sociaux propres à l'élaboration des sujets autorisent la mise au point de sujets jugés parfois « inadmissibles » par les professeurs ?

Lors de l'élaboration des sujets, outre que les concepteurs des sujets mettent en jeu, face à leurs pairs, leurs propres compétences professionnelles (ce qui n'est pas sans rapport avec la difficulté finale des sujets), une ligne de partage plus ou moins rigide sépare les professeurs des sujets selon deux conceptions de la justice scolaire. À une conception qu'il est possible sommairement de qualifier de « sélective » ou « élitiste » — l'examen doit permettre de ne retenir que les meilleurs — s'oppose une conception qui subordonne l'obtention de l'examen à un niveau de connaissances correspondant à la moyenne des élèves (la moyenne correspond en l'occurrence aux trois quarts des lycéens étant donné le taux de réussite moyen). Cette seconde conception de la justice scolaire n'est pas sans rapport avec l'objectif de l'allongement de la scolarisation suscitée par la loi d'orientation de 1989. Selon la règle de justice scolaire retenue, les modalités de mesure des compétences individuelles diffèrent sensiblement : le sujet sélectif et difficile se substituera au sujet « classique » jugé sans difficultés particulières. Tels qu'ils ont été rapportés par les professeurs interrogés, les débats parfois tendus qui ont lieu dans les commissions d'élaboration des sujets ont pour enjeu cette définition des compétences exigibles et à travers celles-ci la définition de règles de justice : « *En commission [d'élaboration des sujets], j'ai eu des désaccords profonds, à la limite de l'engueulade avec certains collègues qui feraient bien de redescendre sur terre de temps en temps, qui posent des sujets qui ne sont pas de niveau terminale (...). Les exigences de certains collègues étaient complètement démesurées et me semblaient aboutir à des non-sens* » (professeur membre d'une commission d'élaboration de sujets).

Dépendant d'une définition de l'« élève moyen », la construction, parfois conflictuelle, de normes de compétences individuelles est à replacer dans un contexte social spécifique. Ainsi, la compétence exigée en mathématiques au baccalauréat n'est pas différente de celle qui assure la moyenne à une majorité des élèves présents à l'examen. Une finalité indirecte de l'examen national est de favoriser une socialisation en continu des professeurs et la construction de normes de compétences : les professeurs s'inspirent très généralement des annales du bac pour tester en cours d'année les connaissances de leurs élèves et l'existence de celles-ci favorise un resserrement des compétences disciplinaires exigées des candidats (9). Cependant les conditions d'exercice spécifiques des enseignants les amènent à élaborer des interprétations parfois fort divergentes de la notion d'élève moyen (Cf. infra). Autrement dit, le respect formel de la réglementation ne signifie pas forcément l'intercompréhension professorale.

Les commissions d'harmonisation des corrections

La légitimité de l'examen et le principe d'égalité de traitement

La réglementation relative à l'« harmonisation des corrections et des résultats au baccalauréat » est le produit d'une exigence sociale : l'harmonisation des corrections des examinateurs est une nécessité pour préserver « l'image du baccalauréat auprès des élèves et des parents » (10) qui se doit de démontrer l'existence de l'égalité de traitement des candidats face à l'examen, et finalement de construire l'adhésion sociale des parents, des lycéens et des professeurs aux modes d'évaluation des candidats. Cette question de l'« image » du baccalauréat évoquée par la réglementation renvoie de façon plus précise à un problème de maintien de l'ordre scolaire. L'obtention du baccalauréat contribue à assurer des fonctions de légitimation des situations professionnelles, des honneurs, du prestige, et finalement de la grandeur respective des êtres (Boltanski et Thévenot, 1988). C'est à ce titre que la réglementation se fixe comme objectif d'endiguer « l'augmentation sensible, à l'issue de chaque session, du nombre de demandes d'informations et des réclamations formulées par les candidats ». La demande d'informations, voire la réclamation, parentale et lycéenne témoigne d'un

doute vis-à-vis de la justice scolaire (Barré-De Miniac et alii, 1985). Il en est de même des contestations médiatisées : en établissant des rapprochements entre évaluations divergentes concernant les mêmes élèves, les journalistes mettent en œuvre une capacité d'évaluation qui remet en cause la prétention à la légitimité de la Cité scolaire. Celle-ci est finalement tributaire de « tests de validité » ou « épreuves de vérité » auxquels parents, élèves, professeurs, journalistes ont usuellement recours (11). Ainsi, la copie de la lycéenne, deuxième au concours général de philosophie et notée 1 sur 20 dans cette discipline au baccalauréat (12), constitue un test de non-validation de la légitimité de l'activité d'examen des correcteurs, et à ce titre suscite débats et polémiques sur la pertinence du jugement professoral. Le test le plus général de validité est énoncé implicitement par un des professeurs de mathématiques interrogé : « On pourrait considérer, globalement, que c'est une institution [le bac] qui fonctionne bien puisqu'elle ne donne pas lieu à des surprises ».

Les contestations des épreuves du baccalauréat s'appuient plus généralement sur un des fondements juridiques central du modèle de la Cité. Le principe d'égalité de traitement des candidats constitue le moyen légal de mise en cause avec succès des modes de mesure des compétences individuelles devant une juridiction administrative lorsque la preuve de l'inégalité de traitement peut être apportée (13). Le principe d'égalité de traitement et la jurisprudence en vigueur constituent une contrainte forte dans l'organisation du baccalauréat et favorisent une harmonisation des échelles de notation des correcteurs, afin de donner plus de réalité docimologique à la justice scolaire.

L'harmonisation des corrections : la recherche incertaine de l'accord

L'harmonisation des corrections se réalise dans deux types de commissions. La première commission dite d'harmonisation, composée d'« enseignants expérimentés et animée par l'inspecteur pédagogique régional » se réunit pendant ou immédiatement après les épreuves écrites. Les quelques enseignants présents à cette « réunion d'harmonisation » animent ensuite une « réunion d'entente » propre à chaque centre d'examen (14). Cette seconde réunion permet à chaque correcteur de disposer des consignes de correction

prises au point au cours de la réunion d'harmonisation. L'existence de ces deux commissions est une nécessité pratique : la mise au point d'un barème est une opération délicate nécessitant tractations et concessions, i.e. un procès d'inter-compréhension des professeurs. Dans certaines disciplines, en mathématiques et en sciences naturelles notamment, sont introduits des « *bonus* » et des « *malus* », sorte de primes ou de sanctions s'exprimant en termes de points, dont l'objet est de récompenser les qualités particulières d'une copie ou de pénaliser des fautes spécifiques. Dans les autres disciplines du baccalauréat, telles que le français, l'histoire-géographie ou la philosophie, le barème est généralement assez lâche, et se réduit à des directives généralement imprécises. Le déroulement de ces commissions d'harmonisation et d'entente donne lieu assez rarement à des prises de positions professorales publiques dans les réseaux d'informations professionnelles (15). Les positions des professeurs interrogés sur les modes de fonctionnement de ces commissions sont multiformes et complexes et marquées par deux sentiments : le sentiment de l'inutile, la sérénité mêlée de doute.

* Une partie des entretiens a été marquée par une dénonciation parfois vive du fonctionnement des commissions d'harmonisation, tout particulièrement dans les disciplines qui n'élaborent pas de barèmes. Le sentiment de l'inutile domine nettement le propos.

« *C'est bon qu'on se rencontre, mais je pense que ça ne modifie pas la pratique. Surtout que nous, il n'y a pas de barème, donc je pense que ça ne change pas la pratique* » (professeur agrégé de grammaire).

« *Je pense que c'est bien, c'est bien et dérisoire quand même. C'est mieux que pas du tout, mais ça me paraît terriblement dérisoire (...)* Mais il faut s'accrocher de temps en temps pour éviter les angoisses du professeur, parce que c'est son devoir de le faire dans des conditions complètement absurdes » (adjoint d'enseignement de lettres).

« *C'était encore plus bordélique que d'habitude [la commission d'entente]. On n'avait pas d'éléments de corrigé [de la commission d'harmonisation]. On n'a pas été capable de se mettre d'accord sur ce que ça voulait dire « analyser » : certains trouvaient que les élèves pouvaient faire « constat, causes, conséquences », d'autres qu'il ne fallait pas parler des conséquences... Chacun*

est parti de son côté et démerdez-vous ! » (professeur agrégé de sciences sociales). Etc.

Dans la plupart des entretiens qui mettent en doute l'utilité des commissions d'entente, le principe d'une réunion pour tenter de discuter de normes de compétences reste admis. Le problème non résolu est celui des bases d'un accord. Si une minorité d'examineurs souhaiterait la mise en œuvre d'un barème de correction à l'instar des mathématiques, pour la majorité des professeurs interrogés, la reconnaissance de la nécessité virtuelle de la réunion d'entente ne débouche sur aucune proposition pour substituer l'utilité espérée à l'inutilité déclarée. Il existe une sorte d'incommunicabilité professorale sur la définition possible de modes d'évaluation communs applicables lors de la correction des devoirs du baccalauréat ; et la réunion d'entente favorise plus souvent un sentiment d'absurdité ou de perte de temps. Parfois la recherche des fondements pratiques de la justice scolaire est également entachée par les cris de la discorde : « *Personne n'était d'accord, j'ai cru qu'on allait sortir (de la réunion d'entente) avec des yeux au beurre noir* », (professeur certifié de français).

* Plus souvent, les propos des professeurs témoignent d'une certaine sérénité mêlée de doute. « *Ca marche bien [les commissions d'entente], il y a quelqu'un qui est chargé d'expliquer le barème. Il y a pas eu de problèmes particuliers* » (professeur certifié de physique). « *La barème est établi par question. Dans l'ensemble, on est d'accord, je n'ai jamais assisté à des commissions où...* » (professeur agrégé d'histoire), etc.

Cette position de confiance à l'égard du barème et des directives de correction élaborées par la commission d'harmonisation témoigne d'une certaine sérénité à l'égard des règles de justice scolaire : un barème est établi, ce barème est communiqué aux professeurs et ceux-ci l'appliquent. Cette sérénité professorale n'exclut pas cependant le doute, notamment parmi les enseignants précédemment cités.

« *Je sais qu'il y a des gens qui ne suivent pas totalement le barème, qui interprètent le barème à leur façon ; c'est peut-être pour ça qu'une copie examinée par le même correcteur n'obtient pas la même note. Parce qu'ils ne sont pas contents certainement de la façon dont le barème est fait [par la commission d'harmonisation] (16)* » (professeur certifié de physique précité).

« Etant donné les sujets (de bac), on estime qu'il faudra être coulant sur tel ou tel sujet, mais je ne suis pas sûr que les correcteurs en tiennent compte » (professeur agrégé d'histoire précité).

« Les gens (les correcteurs) sont pas d'accord, c'est aberrant ! Pourquoi mettre autant de points sur cette question ? Alors, c'est là que l'on voit le caractère des gens. Ceux qui veulent, à la limite, pas de points sur les questions faciles, et puis ceux qui disent il faut mettre des points sur les questions faciles, sinon, où va-t-on mettre des points ? On voit très bien, d'après les réactions des gens, ceux qui vont noter gentil et ceux qui vont pas noter gentil. Et tout le monde a le même barème... Il y a le barème et l'esprit du barème » (professeur certifié de mathématiques) (17).

Ces deux séries d'entretiens témoignent de l'ambiguïté des positions professorales : la sérénité mêlée de doute. Mais ces deux sentiments ne portent pas en fait sur les mêmes objets : la sérénité renvoie à une adhésion confiante vis-à-vis de la justice scolaire, le doute est souvent justifié par l'« indiscipline » éventuelle d'une partie des pairs lors de l'application du barème. « L'esprit du barème » évoqué par le professeur de mathématiques précité renvoie en fait à l'idée d'une acceptation ou d'un refus professoral du barème. Ce n'est pas tant le barème qui est en cause que les professeurs qui ont la charge de l'appliquer, et plus particulièrement ceux « qui ne peuvent pas travailler avec d'autres », qui font de l'individualisme forcené », « le prof à l'ancienne », « le maître qui donne son savoir ». L'examineur conçoit alors son rôle comme un exécutant du barème, un garant d'un intérêt général auquel il adhère pleinement. « Quand on corrige le bac, il ne faut pas se prendre pour plus qu'on est. On n'est pas là pour rendre sa justice à soi. On est des exécutants. On est des fonctionnaires qui appliquent un barème et rien d'autre. Le jour du bac, il faut avoir un peu de modestie pour s'oublier un peu » (professeur agrégé de mathématiques, huit ans d'ancienneté). Ce principe de justice scolaire produit par l'application consciencieuse du barème tel qu'il a été défini par la commission d'harmonisation est concurrent d'un principe de souveraineté professorale, de justice quasi-régaliennne, « à soi », qui ferait du professeur le seul dépositaire des normes de correction : « le barème, c'est un peu une atteinte à notre liberté » (professeur agrégé de mathématiques, 35 ans d'ancienneté).

Identité sociale du correcteur et règles de justice

La dichotomie professorale opérée entre « les gentils » et les « non-gentils » introduit une concurrence entre deux modalités, déjà présentées, de mesure de la compétence des candidats. Les « gentils » sont favorables à l'objectif ministériel d'une augmentation sensible du nombre de bacheliers ; les « non-gentils » adhèrent davantage à une conception élitiste de l'enseignement, à la nécessité d'une sélection qui serait garante de la valeur scolaire des diplômes attribués, et plus ou moins indirectement à un principe de justice à l'égard des générations précédentes (conformément à l'idée qu'il ne faut pas « brader le bac »). Les premiers (« les gentils ») enseignent plus souvent dans des établissements accueillant un public de « nouveaux lycéens » issus des classes moyennes et populaires, les seconds enseignent plus fréquemment dans les établissements des centres villes accueillant des « héritiers » (Dubet, 1991). Sur cette question, les entretiens mettent parfois nettement en exergue de forts clivages parmi les enseignants. Tels professeurs de mathématiques, plus souvent agrégés, enseignant dans des lycées « cotés », sont parfois mis à l'index par les enseignants de lycées périphériques, et sont perçus par ces derniers comme quelque peu ignorants des possibilités effectives d'une majorité d'élèves (« Ces profs qui vont laisser rien passer, ceux qui pénalisent tout (...) Le monde pourrait s'écrouler, ils ne le verraient pas », professeur certifié de mathématiques, lycée périphérique). Ces professeurs — « Ceux qui pénalisent tout » —, plus souvent enseignants dans des lycées d'excellence, sont plus fréquemment agrégés et d'origine sociale supérieure (18). Encore qu'une telle relation entre les modalités d'interprétation du barème et l'origine sociale du public lycéen du correcteur n'a pas toujours été vérifiée dans les entretiens. La méthode d'investigation retenue est en partie inopérante pour prétendre connaître les déterminants sociaux de la diversité des positions professorales à l'égard des modes d'évaluation des candidats.

Les réunions d'harmonisation et d'entente — deux à trois heures au plus — ont réglementairement pour objet la mise en œuvre de consignes de correction partagées par tous les correcteurs. Les propos recueillis sur les modalités de la concertation professorale indiquent combien un tel projet réglementaire contient une ambition quelque peu

démessurée. Le projet effectif de ce type de commission est-il d'ailleurs tout à fait celui-là ? Il serait faux de considérer que la réunion d'entente, qui aboutit assez souvent à un sentiment d'échec de la concertation professorale, ne produit aucun effet sur les participants. Malgré sa faible utilité, son caractère parfois « *terriblement dérisoire* », l'institution d'une commission d'entente rappelle aux participants la solidarité qui lie les correcteurs, la nécessité réglementaire de s'accorder, l'existence d'une contrainte collective dont l'enjeu est l'« *image* » du baccalauréat telle qu'elle est évoquée dans la réglementation. En ce sens, par ce rappel du rôle à jouer, réaffirmé par l'existence même de la réunion, une sorte d'entente a lieu, en partie sur des pratiques de correction bien que de façon variable selon les disciplines, mais surtout sur l'importance sociale de l'enjeu qui mérite bien de se réunir et d'y passer un peu de temps. Comme l'indique un professeur, la présence obligatoire de tous les examinateurs à la commission d'entente « *rappelle certains à la réalité* ». Les termes utilisés par la réglementation montrent que les autorités réglementaires sont animées du même souci : « *Le baccalauréat est un examen, un examen sérieux* » (19). Les réunions d'harmonisation et d'entente rappellent le sens social des épreuves du baccalauréat, *i.e.* l'existence nécessaire, au moins à un niveau symbolique, de règles de justice. L'analyse des modalités concrètes de correction des copies montrent que ces réunions orientent aussi les pratiques de notation des candidats.

II - LA CORRECTION DES COPIES

L'apprentissage du barème : un processus d'appropriation des normes de compétences

Armé d'un barème ou de directives de correction, le correcteur ne semble guère dès la lecture de la première copie être capable d'attribuer une note. Les procédures de correction mises en œuvre par les professeurs sont voisines les unes des autres quelle que soit la discipline : une sorte de « *rodage* » du barème est nécessaire. « *Les premières copies, je ne sais pas combien mettre : je mets une note au crayon, le temps de pouvoir évaluer ma fourchette, et une fois que j'ai évalué une fourchette possible, quand j'ai assuré une correction de base au bout de*

quelques copies, il y a une étape de franchise et je mets mes notes directement. Et alors là, j'assure ma vitesse de croisière (professeur certifié de français).

Cette période d'apprentissage ne correspond pas seulement à une mémorisation des points ou demi-points à accorder à chaque question lorsqu'un barème existe mais aussi, et simultanément, à la mise au point des significations concrètes, par rapport aux contenus des copies, de ces points ou demi-points du barème décidé par la commission d'harmonisation. Cette mise à l'œuvre du barème dépend notamment de l'adhésion ou des réserves de l'examinateur à l'égard des consignes de correction. Peu nombreuses, les réticences ont souvent été exprimées avec prudence notamment parce qu'elles constituent des positions non réglementaires incompatibles avec les formes légitimes de justification de l'activité d'examen. « *Les directives nous disent maintenant de ne pas pénaliser l'orthographe, ni l'expression et tout ça, tu ne dois pas enlever plus de quatre points. Il n'empêche que lorsque tu as une copie sans accent, bourrée de fautes, illisible, etc, bon et bien même moi, je ne suis pas d'accord pour mettre la moyenne à une copie comme ça (...). Moi, j'agis dans ce sens : une copie bourrée de fautes, pas d'accents, mal écrite, que je dois lire trois fois pour comprendre, je t'assure qu'elle n'a pas la moyenne. Il y a peut-être dans d'autres bahuts, des collègues qui mettent la moyenne, je crois que à C... (nom de son établissement), il n'y en a certainement pas beaucoup (...). Les textes nous obligerait à être moins sévères, et moi, je crois que c'est pas une question de sévérité* » (professeur certifié de français, enseignant dans un lycée à forte proportion d'élèves d'origine supérieure). Ce professeur dénonce par ailleurs « *le démagogisme des textes* » relatifs à la correction des copies du baccalauréat. Le non-respect des consignes se construit parfois sur la fidélité à des consignes antérieures auxquelles le locuteur continue d'adhérer (*Les directives nous disent maintenant...*). Les formes légitimes de justification du jugement professoral sont des produits historiques et, à ce titre, se caractérisent par une certaine stabilité.

Le barème ou les consignes de direction sont en fait deux fois l'objet d'interprétation et d'apprentissage : d'abord lorsque le professeur rend opérationnel le barème au cours des corrections des premières copies, ensuite par la liberté que le cor-

recteur se donne explicitement. Cette liberté se manifeste parfois par des entorses dans l'application du barème qui n'ont pas pour objet direct sa non-application mais la facilité de la correction et le retour aux habitudes de notation du correcteur : globalisation du barème (notation par question et non par point ou demi-point), non prise en compte des « malus » et « bonus », (difficiles à établir dans la mesure où ces bonus et malus concernent un nombre réduit de copies), etc. Ces libertés professorales à l'égard du barème sont notamment en rapport avec la contrainte de temps qui pèse sur les correcteurs. Assurer une correction assez rapide est une nécessité réglementaire : les professeurs disposent en effet de huit jours pour corriger de 80 à 100 copies, (les professeurs de philosophie — un seul par jury — doivent assurer la correction de près de deux cents copies en deux semaines environ). Les professeurs assurent leurs corrections en assurant, en fait, un arbitrage entre une contrainte de temps et une contrainte de justice scolaire telle qu'elle est définie par l'application des règles de correction. A celles-ci s'ajoute éventuellement un principe de justice inter-générationnelle déjà évoqué (l'idée de ne pas « brader le bac ») subjectivement perçu comme pas toujours compatible avec la contrainte de justice produite par l'application des règles de correction...

A ces deux voire trois contraintes s'ajoute une contrainte spécifique. Les professeurs doivent intégrer aussi dans leur correction un critère de notation plus ou moins explicite. *« On module : il est évident que le barème établi le jour de la première réunion, il est fait sans copie. A partir du moment où on a corrigé une vingtaine, une trentaine de copies, on s'aperçoit si le barème tient la route ou pas, parce que l'on a quand même des consignes qui sont d'avoir une moyenne générale qui tourne autour de 10. Il faut bien finalement qu'il y ait au moins 70 % de réussite en gros, sur l'ensemble des jurys. Donc, je pense que les profs d'eux-mêmes, rectifient légèrement le barème, de manière à rentrer dans la fourchette qui est donnée au départ pour avoir une moyenne autour de 10, si le barème a vraiment des défaillances »* (professeur de sciences naturelles). La copie ne mérite pas une note dictée uniquement par les exigences disciplinaires associées à l'examen. Une majorité de candidats doit nécessairement être reçue, une minorité ajournée. Le barème ou les consignes de correction ne prennent leur sens pratique, dans l'exercice de correction, qu'en se

conformant approximativement à cette exigence supérieure formulée en filigrane. La façon dont les correcteurs intègrent l'exigence d'un taux de réussite minimum est forcément variable puisque les correcteurs ont à respecter deux contraintes éventuellement contradictoires. La première est de respecter les consignes de correction ; la seconde est de parvenir à des moyennes de notes qui permettent un pourcentage de reçus au baccalauréat à peu près conforme aux taux habituels de réussite (20). Certains professeurs, par une notation indulgente, vont « ajuster » sensiblement le barème si celui-ci s'avère vraiment « défaillant », d'autres vont davantage le respecter malgré les mauvaises notes qu'ils vont attribuer.

Les formes collectives de correction : des instances de contrôle de l'application des règles

Le quotidien de la correction n'est pas, contrairement à l'idée qu'il est possible de s'en faire, un exercice totalement solitaire. Outre la mise en œuvre de consignes de correction qui lient plus ou moins l'examineur, tout au long de sa correction, aux décisions élaborées en commission d'harmonisation, quatre formes de communication des correcteurs entre eux ont retenu notre attention : les permanences téléphoniques, le recours au service du minitel, les communications informelles, la pression des pairs.

— La réglementation fait état de « permanences téléphoniques » assurées par les membres de la commission d'harmonisation qui ont assuré l'élaboration des consignes de correction sous l'autorité de l'Inspecteur pédagogique régional (21). Ces permanences ont pour fonction de répondre « individuellement aux questions des correcteurs », de donner « avis et conseils », et peuvent « alerter les responsables académiques en cas de difficultés inattendues survenues en cours de correction ». La réglementation précise que les correcteurs ont été « très nombreux » à faire appel à ces permanences téléphoniques. Quelles significations sociales donner à ces nombreuses demandes de renseignements ?

Ce recours des correcteurs aux permanences téléphoniques constitue une manifestation de l'adhésion professorale aux normes d'évaluation des candidats : les questions concernant la façon de corriger telle ou telle copie indiquent l'existence

possible d'une correction idéalement juste qu'il faut trouver auprès de ceux qui ont défini les consignes de correction. La note n'est pas, en l'occurrence, le résultat d'une justice à soi, liée à des interprétations personnelles des directives de correction. Cependant, le recours aux permanences téléphoniques témoigne aussi de la difficulté à construire des normes de compétences des candidats qui ne soient pas intrinsèquement objet de doute quant à leur signification évaluative. Le doute évaluatif semble produit par la situation de face à face provoquée par la réunion de la commission d'entente, et la nécessité de négocier des modalités communes d'évaluation : « Pendant longtemps je l'ai pensé [que notée par un autre professeur, une copie aurait la même note], avant que ces réunions n'apparaissent vraiment » (professeur certifié de philosophie, 30 ans d'ancienneté). Chercher à concrétiser collectivement des normes de compétences semble finalement affaiblir la confiance évaluative des examinateurs, et déplacer le pouvoir d'évaluation de la personne du correcteur à un collectif de juges.

— Dans les académies ne disposant pas de permanence téléphonique, un service minitel est, dans certaines disciplines, mis à la disposition des correcteurs. Ceux-ci peuvent rentrer, en cours de correction, les notes qu'ils attribuent aux copies qu'ils corrigent. Les renseignements disponibles sur ce service témoignent clairement des attentes administratives. Les examinateurs disposent de la moyenne de leurs notes et de la moyenne générale des notes déjà rentrées par les correcteurs, de la distribution de ces notes sur l'échelle des notes (*i.e.* l'histogramme), et de l'écart-type de la distribution des notes. La question est de savoir comment ce service minitel est utilisé. Les professeurs peuvent être départagés en partisans et sceptiques.

Pour certains enseignants, leur travail est rythmé par l'usage du minitel : « Quand je corrige mon paquet de copies de français, je consulte chaque matin le minitel. Chaque matin : le minitel. J'ai ce qui est rentré en mémoire, j'ai la moyenne des copies des collègues. Ça ne change pas beaucoup ma correction, mais ça m'arrive au bac de remonter, parfois si j'ai 8.25, ça m'arrive de mettre 9, si ma moyenne n'est pas terrible » (professeur agrégé de grammaire). Les partisans de l'utilisation du minitel considèrent les informations disponibles comme une aide à la correction permettant de se situer par rapport aux autres collègues, et

finalement d'interpréter de façon pratique, en termes de moyenne, la signification que les autres correcteurs donnent aux consignes de correction.

Une partie des professeurs interrogés, sans être opposés à l'existence de ce service, manifestent un certain scepticisme envers la signification des informations fournies. « A la limite, je trouve ça absurde, parce que je corrige assez vite après avoir reçu les copies, si bien qu'à ce moment-là, j'ai des notes qui peuvent tout modifier... C'est-à-dire que, l'objectif, c'est d'harmoniser nos notes. Mais entre les premières personnes (correcteurs) qui passent leurs notes et la moyenne définitive, il peut y avoir une évolution de deux points, ça je l'ai constaté sur le sujet de type trois (« la composition française sur un sujet littéraire »). Si, moi, ayant passé mes notes, je modifiais à ce moment en fonction de la moyenne donnée, et bien ça correspondrait pas du tout (avec la moyenne définitive des correcteurs). Donc je transmets, comme ça, je vois un peu comme ça, mais ça n'a pas vraiment d'influence, étant donné que ce à quoi je crois, ce sont les critères » (professeur agrégé de lettres). Un certain nombre d'examineurs ne « croient » pas à cette instance de contrôle de l'application des règles. Le service minitel fonctionne effectivement comme un marché au sens économique du terme : les indications fournies à court terme peuvent être soumises à des aléas conjoncturels. Finalement, le service minitel assure un contrôle de l'application des règles seulement parmi les professeurs recherchant activement un tel contrôle de leur correction, alors même que les informations fournies ne sont pas forcément représentatives de l'ensemble des notes finalement attribuées et des normes de compétences établies par les membres des commissions.

— En l'absence de service minitel, et même si ce service est disponible, les professeurs établissent parfois eux-mêmes une sorte de concertation informelle sur leurs notes, voire sur les difficultés de notation des copies. Assez fréquemment, les correcteurs prennent contact par téléphone avec au moins un collègue examinateur afin d'échanger leurs impressions sur la « valeur » des copies. L'idée que les moyennes attribuées doivent être à peu près voisines pour chaque jury favorise une modification plus ou moins marginale des notes attribuées.

« J'ai envoyé un coup de fil à un collègue parce que j'étais étonné de la faiblesse des copies » (professeur certifié de philosophie).

« J'ai relevé quelques copies pour ne pas avoir une moyenne trop basse, j'arrive à 8.87 de moyenne (...) J'ai téléphoné à pas mal de collègues, c'était aussi dans l'ensemble plutôt mauvais (...). J'ai téléphoné à mon collègue qui est dans le même jury que moi, on est à peu près dans la même moyenne aux alentours de huit-neuf. J'ai eu aussi A.L. au bout du fil, il est beaucoup plus bas. Il était aux environs de huit. B.P. même chose, sur les trente premières copies du sujet un (le premier sujet), elle avait 7.5 de moyenne, elle a remonté (...). Il y a une collègue sur Rennes, qui a plus de 9 (de moyenne), mais elle reconnaît qu'elle note un peu large. Tant mieux pour les élèves qui sont dans ce cas-là. Globalement, apparemment, la moyenne se situe pour la majorité des collègues entre huit et huit et demi. Y.R. est dans ces eaux-là, M.D. est à peu près dans la même fourchette aussi, en gros huit et demi à un dixième de point près, ça me paraît la médiane (professeur certifié de sciences économiques et sociales) (22).

La concertation informelle, difficile à saisir, semble être relativement importante, encore que probablement variable selon les disciplines et notamment selon la fréquence des regroupements disciplinaires en cours d'année qui favorisent l'inter-connaissance des correcteurs. Cette concertation téléphonique informelle a pour objectif un rapprochement des moyennes des correcteurs. La nécessité d'harmoniser les moyennes est l'expression de l'intégration normative du groupe des examinateurs et d'une adhésion à des modalités communes de mesure des compétences des candidats. Ces ajustements évaluatifs sont pratiqués notamment au nom de l'incertitude possible du jugement professoral : « Au lieu de 9, j'ai mis un 10, ce qui fait que ça a remonté un petit peu de trois dixièmes, trois à quatre dixièmes de points ma moyenne. Mais je ne suis pas allé plus loin, parce qu'effectivement, ça ne me semble pas correspondre à la valeur de l'élève. Ceci dit, entre un 9 ou un 10, on n'est jamais sûr, sûr » (professeur de sciences économiques et sociales) (23). Le contact téléphonique et ce sentiment d'incertitude évaluative témoignent d'une intériorisation de l'exigence de justice.

— Dépendante de l'usage de permanences téléphoniques, du service minitel et de la concertation professorale informelle, la notation des copies du baccalauréat est soumise également à ce que plusieurs correcteurs ont appelé « l'air du temps », désignant par cette expression la pression sociale produite par un discours officiel relatif à la nécessité d'augmenter le nombre de bacheliers (24). Cette pression sociale prend la forme d'une condamnation plus ou moins silencieuse des correcteurs dont les moyennes des notes sont parmi les plus basses. Il n'est pas rare que ces professeurs soient considérés comme des « peaux de vaches », comme des correcteurs qui ne respectent pas une norme secrète et indicible de notation qui, quelles que soient les consignes de correction, impose une moyenne minimum. « Actuellement, on tend à..., on sait que la moyenne académique tourne autour de 8, et quel que soit le niveau des copies, secrètement, on se dit attention ! (...) C'est dans l'air du temps. On finit par se sentir un peu coupable de ne pas avoir une moyenne..., presque coupable d'avoir la plus faible moyenne : non, c'est pas possible, c'est pas normal, non, je suis trop vache. Et en revanche, ceux qui ont la moyenne, une bonne moyenne, eux, ont bonne conscience, ça me gêne. Il y a une pression » (professeur certifié de philosophie).

Certains professeurs indiquent qu'ils se sentent perçus comme des « emmerdeurs » et des empêcheurs de tourner en rond parce que leurs moyennes sont faibles. Or ces enseignants indiquent ne guère rechercher cette position de professeurs stigmatisés comme particulièrement sévères, d'autant qu'ils ont le sentiment de naviguer entre Charybde et Scylla, refusant tout à la fois le « démagogisme des textes », l'abandon d'une exigence minimum à l'égard des élèves, et l'élitisme conservateur dont ils se défendent. Mais la pression sociale, la nécessité d'éviter l'exclusion partielle des groupes de pairs, d'être le professeur à qui l'on ne parle pas, les incitent à renoncer partiellement ou totalement à la défense de la notation à laquelle ils adhèrent. Pour éviter d'avoir « le sentiment d'être un vieux râleur », certains correcteurs déclarent préférer se taire et s'aligner en silence sur les positions de la majorité (« Maintenant, je ferme ma gueule »). Cette pression sociale s'exerce éventuellement de façon implicite par l'évitement physique du professeur hors norme, mais aussi de façon tout à fait explicite : « On a eu un problème avec une collègue qui était

plus bas (dont la moyenne des notes était plus basse) (25). Mais on lui a fait comprendre que nous aussi on avait des copies du même genre, on l'a obligée, enfin on ne l'a pas obligée, mais on lui a vraiment fait sentir qu'il fallait qu'elle remonte [ses notes] » (professeur agrégé de philosophie). L'ordre de l'interaction (« on lui a vraiment fait sentir ») qui régule l'activité d'examen des candidats est particulièrement saisi par ces *sanctions diffuses* (Ogien, 1990) auxquelles s'expose le correcteur qui ne respecterait pas les normes de correction et les règles de justice scolaire.

Il faut rompre avec une perception commune du correcteur totalement solitaire face à ses copies et mettre en évidence le construit social que constitue la notation d'une copie de baccalauréat. Cette rupture nécessite un relevé si possible exhaustif des communications qui s'établissent entre les examinateurs pour montrer que ceux-ci intègrent dans leur notation les attentes explicites et implicites de leur administration de tutelle et celles du groupe des pairs telles qu'elles se manifestent au cours des commissions d'harmonisation et d'entente. L'ensemble de ces communications tout à la fois participe à la construction de normes de compétences et manifeste l'adhésion professorale à celles-ci. Cette adhésion est particulièrement présente dans le sérieux que manifestent très largement les professeurs dans leur travail de correction :

« J'ai corrigé les dernières (copies) hier, et je ne savais plus du tout comment noter, des copies tellement médiocres... Mais je note avec attention quand même, je les lis toutes deux fois, deux fois à suivre, je passe beaucoup de temps » (professeur certifié de philosophie).

« Quelquefois j'ai des remords, j'ai le souvenir de... si j'ai un doute (...) je mets la copie de côté et puis une fois que j'ai trouvé une copie étalon, je la reprends (celle mise de côté) » (adjoint d'enseignement de français). Etc.

Même lorsque l'exercice de correction semble perdre une grande partie de son sens en raison de l'inadéquation entre les exigences professorales minimum attendues d'une copie de baccalauréat et le contenu effectif des copies à corriger, l'adhésion professorale à ces normes de compétences permet de poursuivre un travail évaluatif alors même que les critères de correction dont dispose le professeur sont devenus peu opérants (Bouveresse, Derrida, 1989). Ce sérieux évaluatif,

tel qu'il se manifeste par des relectures de copies et par les comparaisons systématiques de copies notées de façon égale, indique le souci de cohérence personnelle des correcteurs et leur attachement à une égalité de traitement des candidats. Cet attachement peut être total, dans la mesure où le correcteur peut penser que le sérieux de sa correction permet d'aboutir à une notation des copies identique à celle d'un correcteur tout aussi sérieux. Cet attachement est parfois plus limité : il renvoie alors à une nécessité personnelle de justice à l'égard de son propre classement des copies, à l'idée que les notes attribuées sont le produit d'une application consciencieuse des consignes de correction telles qu'elles ont été perçues par soi. Le sérieux de la correction témoigne alors d'une sorte de justice personnelle du correcteur, alors que celle-ci n'a qu'un fondement statistique faible (26).

III - LES DÉLIBÉRATIONS

Il existe deux types de délibérations. La première réunit uniquement les présidents et présidents-adjoints des différents jurys de chaque centre d'examen correspondant à une série de bac. Cette réunion a lieu juste avant les délibérations plénières des membres de chaque jury. Cette première délibération n'a pas de pouvoir décisionnel et reste peu connue des professeurs-examinateurs eux-mêmes. Réunissant l'ensemble des professeurs jury par jury, la seconde délibération se fonde sur les résultats des écrits et oraux obligatoires (*i.e.* les épreuves du premier groupe) et a pour objet de déclarer les candidats admis définitivement, ajournés, ou pouvant se présenter aux oraux de « rattrapage » (*i.e.* aux épreuves du second groupe pour lesquelles, chaque soir, ont lieu des délibérations spécifiques) (27).

Les délibérations des présidents et présidents-adjoints de jury

En principe, le premier type de délibération — réunissant présidents et présidents-adjoints — a pour objet de comparer les moyennes attribuées par discipline par les correcteurs de chaque jury, et de connaître les inégalités éventuelles de traitement qu'auraient pu subir les candidats de tel ou tel jury dans telle ou telle matière. Telles

qu'elles nous ont été exposées par des professeurs présidents-adjoints, cette première délibération peut se dérouler schématiquement de deux façons opposées.

La première se caractérise par l'absence de véritable réunion : les présidents de jury, universitaires, et les présidents-adjoints, agrégés du secondaire, échantonnent quelques propos assez vagues sur la nécessité de « racheter » les candidats sans toutefois racheter de façon « excessive », de favoriser par exemple les admis avec mention (en ajoutant des points si nécessaire), et de traiter au mieux les cas particuliers... Les propos échangés se caractérisent par l'absence d'informations réelles concernant la sévérité ou l'indulgence de tel ou tel jury ou correcteur. Ce type de réunion, sans véritables objets, tient alors généralement au fait qu'il n'existe pas de président, institutionnellement désigné, qui aurait pour tâche d'organiser cette réunion des présidents et présidents-adjoints. En l'absence d'informations ou de consignes émanant de cette première réunion à destination des membres de chacun des jurys, chacun se considère alors comme relativement autonome et indépendant des autres modes d'évaluation mis en œuvre par les autres jurys. Se constituent alors des espaces réduits de légitimité, des interprétations locales des règles formelles de l'examen. L'importance de ce processus d'interprétation et d'appropriation de la règle est telle qu'il peut amener l'élaboration de règles internes parfois contraires aux instructions écrites. Par exemple, pour mieux assurer la légitimité de leurs décisions, les membres d'un jury peuvent, après consultation du livret scolaire, décider de baisser une des notes obtenues aux oraux de rattrapage par un candidat très proche de l'admission mais pour lequel une décision d'ajournement a finalement été prise. Le principe mis en œuvre par le jury est qu'il vaut mieux que le candidat soit « collé » à trois ou quatre points qu'à un ou deux points. La règle implicitement sollicitée est que la justice scolaire est mieux rendue si les décisions prises font disparaître l'incertitude pouvant exister entre l'élève compétent (et reçu au bac), et celui qui ne l'est pas. L'élaboration de cette règle interne — contraire aux instructions écrites — n'est pas indépendante, nous semble-t-il, de la nécessaire défense de l'image du bac précédemment évoquée. Mais la mise en œuvre de ce principe ne fait pas forcément l'unanimité : les professeurs qui nous en ont fait part le faisaient parfois sur le registre de la dénonciation.

La seconde modalité de déroulement de cette réunion se caractérise par des comparaisons systématiques entre correcteurs des membres de chaque jury. Ce type de réunion a lieu lorsque l'un des présidents de jury organise le travail de comparaison des résultats de chaque jury.

Un premier type de comparaison — taux d'admis définitifs, d'admis aux épreuves du second groupe et d'ajournés avant les délibérations, pour chaque jury et par rapport à l'ensemble des jurys du centre d'examen — permet de connaître les jurys qui se sont révélés plus sévères ou plus indulgents que les autres et de situer globalement chaque jury par rapport à la moyenne académique. Une telle démarche comparative se fonde sur l'hypothèse que le tri aléatoire des candidats lors de l'élaboration des jurys établit un « niveau moyen » identique pour chaque jury. Cette hypothèse semble *a priori* fondée comme en témoignent les données présentées ultérieurement. De façon globale, les quelques données recueillies auprès des présidents-adjoints de jurys interrogés indiquent que les résultats des différents jurys sont relativement peu dispersés autour de la moyenne académique. Des écarts non négligeables subsistent tout de même. Ainsi, avant les délibérations, d'après les données recueillies par un président-adjoint, le jury n° 7 du centre d'examen X, se caractérisait par un pourcentage élevé d'ajournés dès le premier groupe d'épreuves (18 % d'ajournés à comparer à une moyenne académique de 14 %). Inversement, le jury n° 8 se caractérisait par un pourcentage faible d'ajournés (8 %) (cf. annexe) (28). Ces comparaisons inter-jurys ont pour objet d'inciter les membres d'un jury « sévère » à repêcher plus facilement des candidats théoriquement ajournés avant les délibérations (cas du jury n° 7 précité). La politique de rachat des candidats serait plus restrictive dans le cas inverse (cas du jury n° 8). Les mêmes principes guident les décisions relatives à l'admission.

Un second type d'informations est constitué par la comparaison des moyennes données pour chaque discipline et jury. La répartition des correcteurs ayant les plus basses et les plus hautes moyennes dans les différents jurys valide, en partie, l'idée d'une distribution aléatoire des candidats. Ainsi, dans aucun des jurys pour lesquels nous avons pu recueillir des relevés de moyennes par jury et par discipline, les candidats d'un jury donné n'ont, de façon systématique, quelle que soit la discipline considérée, des moyennes de

notes supérieures ou inférieures aux candidats d'un autre jury. Autrement dit, les membres d'un jury ne sont pas, quelle que soit la discipline, globalement plus sévères ou indulgents que tels ou tels autres jurys (29). Pour un jury donné, dans certaines disciplines, certains correcteurs peuvent cependant avoir des moyennes sensiblement plus faibles. En usant de « tests de validité » spécifiques, quelques professeurs, particulièrement soucieux de la justice scolaire, parviennent à identifier ces correcteurs sévères à partir des notes attribuées à leurs élèves : « *J'ai fait des petites observations : mes élèves étaient dans trois jurys, il y en avait entre 11 ou 12 par jury, répartition très rigoureuse... ils doivent avoir des logiciels de tri assez performants au Rectorat. Bref, mon idée, c'était de faire pour chaque jury et pour chaque élève, l'écart entre sa note du bac et sa moyenne annuelle, donc c'était note du bac moins moyenne annuelle et d'additionner le tout. Alors, dans deux jurys sur trois quand j'additionnais tout ça, j'arrivais à zéro : il y avait autant de points au-dessus qu'au-dessous de la moyenne annuelle. Dans le troisième jury, ils étaient tous en dessous sans exception. J'en conclus que ce jury ne notait pas comme les autres. Quand je dis en dessous : à 2.2 points de moyenne en dessous ! C'est considérable ! (professeur agrégé de mathématiques en terminale S).*

L'usage des informations collectées au cours de cette réunion des présidents et présidents-adjoints est de désigner — en la personne du président de chaque jury ou du président-adjoint — un porte-parole d'une justice scolaire définie par les moyennes des notes données par discipline au niveau du centre d'examen ou de l'académie tout entière. Autrement dit, il s'agit de définir une instance de légitimité supérieure à celle de chaque jury. L'objectif poursuivi est d'inciter les correcteurs des jurys plus indulgents ou plus sévères que la moyenne des correcteurs à se conformer, au cours de leurs délibérations, aux modalités moyennes de jugement des compétences des candidats. Les entretiens menés auprès des professeurs indiquent que ces réunions des présidents et présidents-adjoints de jury ont globalement des effets limités : ici, pour que quelques mentions « assez bien » ou « bien » supplémentaires soient attribuées, les membres du jury ont ajouté 3 à 4 points ou plus à tel candidat jugé « méritant » ; là, le nombre de points accordés pour l'obtention de la même mention n'a pas dépassé deux points,

voire un point. La même diversité des règles internes de décisions s'observe pour l'ajournement définitif (pour les candidats s'approchant de la barre des 8/20 leur permettant de se présenter aux oraux de rattrapage), et pour l'admission définitive dès le premier groupe d'épreuves : des candidats ayant 9.7/20 sont rattrapés et admis après délibérations ; d'autres candidats, ayant 9.8/20, devront se présenter au second groupe d'épreuves et sont parfois finalement ajournés après les oraux. Ces différences de traitement sont rapportées — et dénoncées — par plusieurs professeurs interrogés et prennent la forme de l'opposition classique du jury qui « saque » ou du jury plutôt « coulant ».

En raison de l'impossible existence d'un cadre réglementaire précisant l'ensemble des cas litigieux, les membres des jurys, à partir des situations concrètes, établissent des règles de décisions internes et généralement une jurisprudence de leurs décisions en ayant recours au vote en l'absence d'accord à l'amiable des participants. Rendre cette justice scolaire nécessite, pratiquement, de définir des profils de candidats « rachetés » ou ajournés définitivement et de définir une barre à partir de laquelle les candidats sont rachetés. Au cas par cas, cette barre est fixée par chaque jury en respectant plus ou moins des règles informelles fixées par l'habitude.

Les délibérations du jury

Outre les informations globales éventuellement recueillies au cours de la réunion des présidents et présidents-adjoints, les décisions des membres du jury sont orientées, tout particulièrement, par l'honorabilité du livret scolaire du candidat et la cote de son établissement.

L'honorabilité du livret scolaire du candidat

La réglementation est ici très explicite et ancienne. Le livret scolaire est une des innovations essentielles du décret du 8 août 1890. « Il (le livret) était depuis longtemps réclamé par les corps enseignants et par l'opinion publique. Etant donné ce qu'est, ce que doit être le baccalauréat, on ne comprend pas que l'élève ne puisse pas apporter à ses juges le témoignage de ses maîtres, la constatation de ses succès ou de son travail. Déjà plusieurs facultés l'avaient senti, et, à défaut d'un livret régulier, elles accueillaient, pro-

voquaient même tous les renseignements de nature à éclairer les jurys sur la valeur des candidats (...) Les livrets produits par les candidats au moment de leur inscription et annexés ensuite à leurs compositions doivent être examinés par les jurys » (Piobetta J.-P., 1937, p. 555). Un siècle après, cette réglementation relative au livret scolaire n'a guère été modifiée : « L'importance accordée à l'examen du livret scolaire doit être maintenue et accentuée. Il semble que certains jurys n'usent qu'avec timidité des pouvoirs qui leur sont conférés à ce sujet alors qu'il est dans l'esprit des textes d'en faire usage largement et sans réticence » (...) « Tel jury peut (...) manifester à un candidat jugé favorablement par ses maîtres une bienveillance refusée à un autre candidat qui a obtenu une meilleure note mais dont le livret scolaire est peu satisfaisant » (30).

Le bon livret, tout comme le mauvais livret, produit potentiellement un double effet. Au moment des oraux du candidat du second groupe d'épreuves, l'examineur doit réglementairement consulter le livret scolaire et, de façon variable, tient généralement compte des performances de l'élève au cours de l'année en relevant ou en baissant la note de l'oral du candidat pour s'approcher de la moyenne annuelle de celui-ci (Noizet et Caverni, 1985) (31). Au moment des délibérations, le contenu du livret scolaire est obligatoirement rendu public en cas d'incertitude sur la valeur du candidat — « Aucun candidat ayant fourni un dossier scolaire ne peut être ajourné sans que le jury ait examiné son dossier » (32) — et la lecture publique du livret auprès des membres du jury renforce l'effet produit lors des oraux : à « l'indulgence » ou à la sévérité individuelle favorisée par le livret scolaire du candidat lors de l'oral, s'ajoute une indulgence ou une sévérité collective. La lecture d'un livret scolaire constitue parfois la preuve, pour les membres du jury, de l'indignité et/ou de l'incompétence scolaires patentées du candidat. En ce sens, la consultation du livret doit être comprise comme un test de validité des épreuves du baccalauréat qui assure la cohérence des jugements professoraux. Dans le cas de livret scolaire dit « détestable », le « rachat » est très exceptionnel même si le candidat est très près — à un ou deux points — de la barre d'admission (33). Plus souvent, les informations présentées dans le livret scolaire conjuguent « bonne volonté » des candidats — « travail sérieux », « élève motivé (e) »... — et résultats jugés « faibles » ou « très moyens ». Le verdict des membres du jury est alors

déterminé par le poids respectif qu'ils accordent à ce qui est défini comme une compétence disciplinaire (les notes de l'élève) et ce qui ressortit à une compétence de comportement. La décision du jury est alors le produit d'un compromis local, souvent discuté, parfois instable.

La clarté, toute administrative, de la réglementation — « Tel jury peut (...) manifester à un candidat jugé favorablement par ses maîtres une bienveillance refusée à un autre candidat qui a obtenu une meilleure note mais dont le livret scolaire est peu satisfaisant » — repose sur l'hypothèse, en partie fictive, d'un marché des jugements professoraux caractérisé par la transparence et la comparabilité des jugements. Mais « un candidat jugé favorablement par ses maîtres » peut apparaître, eu égard à ses prestations écrites et orales, avoir été jugé trop favorablement par ses maîtres par les examinateurs du bac. C'est-à-dire que les membres du jury sont plus ou moins sensibles au « dopage évaluatif » qui serait propre à un élève en particulier, ou aux mentions délivrées globalement aux élèves d'une classe (34).

La cote de l'établissement d'origine du candidat

Les délibérations des jurys contiennent parfois une sorte de délibération interne sur le crédit qu'il faut donner à tel ou tel livret scolaire. De façon classique, les livrets scolaires des candidats du CNED (Centre national d'enseignement à distance) font l'objet de suspicion. Certains professeurs interrogés mentionnent que les conditions de travail de ces élèves étant différentes, il n'est pas possible de considérer leur livret scolaire de la même façon. Il est parfois fait allusion au fait que ces élèves travaillant chez eux disposent, quand ils font leurs devoirs écrits, d'une documentation ou d'une aide ne permettant pas de juger de leurs véritables compétences scolaires. Implicitement ou explicitement, la valeur du livret scolaire d'un candidat du CNED fait souvent l'objet d'une révision à la baisse. La discrimination dont ces livrets peuvent faire l'objet est assez connue pour que la réglementation rappelle qu'une telle discrimination n'a pas lieu d'être (35). Les propos recueillis auprès des enseignants indiquent que ce rappel réglementaire a un effet limité : l'élève du CNED, en raison de son statut marginal, hors des murs d'un lycée, est parfois suspecté, de façon indirecte, d'une certaine déviance scolaire. Encore que face à cette situation de marginalité scolaire, certains professeurs estiment qu'il

s'agit d'élèves méritants et qu'il faut au contraire être plus « généreux », ou du moins considérer ces élèves au même titre que les autres candidats. La façon dont il faut considérer les livrets scolaires des candidats inscrits au CNED révèle la question du statut plus ou moins honorable du livret scolaire, et à travers celui-ci de l'établissement qui délivre le livret.

« Je pense que c'est une bonne chose (le livret scolaire). On doit tenir compte si l'élève a vraiment un bon livret scolaire. Il vaut mieux racheter ceux qui ont un bon livret scolaire, mais c'est difficile effectivement étant donné la disparité des établissements d'origine » (professeur certifié de physique).

« Il existe encore des jurys où on indique l'établissement du candidat, ce qui est quand même troublant. Je crois que quand il le fait (le Président du jury), c'est avec les meilleures intentions. On sait bien qu'il y a des établissements très laxistes et d'autres très sévères. Un avis « favorable » venant de X a beaucoup plus de valeur qu'un avis favorable venant d'ailleurs. C'est ça la justification. En fait, derrière tout ça, il y a l'image aussi d'un établissement, donc de son public. Le jury réagit en remontrant volontiers un élève venant d'un établissement coté, — c'est toujours pareil ça joue sur les marges, sur les gens qui sont tangents — et est beaucoup plus sévère pour un élève qui vient d'un lycée périphérique. Ce sont des observations. Dans le jury X quelqu'un qui vient de C... (lycée coté) on lui donne ses 10 points, quelqu'un qui vient de B... » (lycée périphérique) n'aura pas ses trois points à mention égale (professeur de mathématiques, examinateur en terminale S, lycée périphérique).

L'extrait est révélateur de la difficulté à concilier des jugements contradictoires émanant d'instances de légitimité *a priori* non concurrentes. D'une part, est affirmée l'existence d'une différence entre établissements « très laxistes » et « très sévères », et cette différence semble être attestée, d'ailleurs, par des proportions de candidats ayant les mentions « *doit faire ses preuves* », « *assez favorable* », « *favorable* » et « *très favorable* » sensiblement différentes selon les établissements. D'autre part, est contestée la discrimination pouvant exister entre les candidats selon leur lycée d'origine au moment des délibérations, puisque des candidats dans des situations *a priori* « comparables » (même mention, même total de points environ) ne sont pas traités de façon égale, alors même que les conditions d'une comparaison

des candidats ont été antérieurement invalidées en raison de l'existence d'« *établissements très laxistes et d'autres très sévères* ». Le trouble de l'examineur tient à l'impossibilité de passer du constat de ce qui lui semble relever d'un « *do-page* » collectif des appréciations des candidats d'un établissement donné — *i.e.* d'appréciations professorales non totalement justifiées — à une discrimination individuelle au baccalauréat qui laisse supposer qu'il existe deux poids deux mesures selon que le candidat appartient à un lycée coté ou périphérique. Les membres du jury sont donc amenés à résoudre une difficulté logique quasi-insurmontable : pour juger tel ou tel candidat en tenant compte de son livret scolaire, il leur faut porter un jugement sur le crédit qu'il faut accorder aux juges de l'élève, *i.e.* à suspecter éventuellement la compétence des juges qu'ils sont pourtant eux-mêmes.

Le jugement, par les membres du jury, de la crédibilité du livret scolaire du candidat ne peut pas être totalement et objectivement fondé, et les examinateurs le perçoivent parfois nettement. « *On peut se poser, c'est vrai, des questions sur des moyennes de classe ou des appréciations très favorables, favorables etc. Et ça joue dans les deux sens, soit il y a des boîtes qui sur-notent, soit il y a des boîtes qui sous-estiment leurs propres élèves (...)* Parfois on se pose des questions. Mais en ce qui concerne les boîtes qui sur-notent, tout dépend de la politique qui a été menée avant, du passage de seconde en première et de première en terminale, on peut avoir écrémé beaucoup et avoir des bons élèves, mais ça, ce sont des informations que l'on n'a pas toujours, ce sont simplement des bruits, ou de la réputation » (professeur certifié d'histoire). Certes, l'absence de candidats ayant la mention « *doit faire ses preuves* », ou la faible représentation de cette mention, fait naître le soupçon, mais celui-ci est toujours dépendant de l'image de l'établissement qui favorise plus ou moins la légitimité du soupçon auprès des membres du jury. Le palmarès des lycées, tel qu'il est publié chaque année dans le Monde de l'Education, est un élément de cette *réputation*, de ces *bruits*, qui rendent crédibles et légitimes le rachat d'un élève un peu « juste » provenant d'un lycée d'excellence et contestable le rachat d'un élève de lycée périphérique.

Que montre l'étude des modalités de décision des membres des jurys ? Pour tous les candidats faisant l'objet d'une délibération, *i.e.* proches de la barre d'admission, l'impossibilité d'un jugement

portant strictement sur la compétence scolaire établie de façon anonyme, nécessite le recours à d'autres normes de mesure des compétences des candidats. Ce que les juges précédents du candidat ont pu dire de lui, principalement au cours de l'année de terminale, constitue généralement une vérité et une décision de justice scolaires acceptables et autorise l'admission ou l'ajournement au baccalauréat. L'assise des décisions des membres du jury fondée, dans l'acception commune, sur la compétence scolaire repose finalement, pour tous les candidats qui font l'objet de ces délibérations spécifiques, non pas tant sur une mesure des compétences disciplinaires qui ne permet pas, en l'occurrence, la décision, mais sur la crédibilité de la décision prise, sur son caractère peu contestable et vraisemblablement juste puisque s'appuyant sur les jugements antérieurement portés sur l'élève, voire sur la crédibilité de son établissement d'origine. Une telle analyse des délibérations des jurys de bac montre « l'espace qui existe entre une instruction et son application » et permet de comprendre « comment se réalisent concrètement les discriminations dans les situations scolaires » (Coulon, 1993, chapitre IV).

*
**

Concernant le déroulement des épreuves du bac, il faut se garder, à la moindre protestation publique, de plébisciter les systèmes étrangers dans lesquels le contrôle continu assure une place plus substantielle (*Abitur* Allemand, *selectividad* espagnol, *VWO* néerlandais) alors même que les règles ordinaires autorisant une comparaison internationale ne sont pas respectées (pourcentage de reçus à chacun de ces examens, part de la classe d'âge concernée, possibilité ou non d'entrée directement à l'université). De telles condamnations du baccalauréat français méconnaissent généralement la recherche de justice scolaire au fondement de la complexité des procédures et, surtout, l'introduction manifeste du contrôle continu par la consultation du livret scolaire au cours des oraux de rattrapage et des délibérations. Les « incidents » relatifs au déroulement habituel du bac — « rachats » jugés insuffisants ou excessifs des candidats — déplorés, eu égard au principe de l'égalité de traitement, par les professeurs, parents, lycéens ou journalistes, sont pour l'essentiel des « incidents » qui risqueraient d'être géné-

ralisés par l'introduction d'une part trop importante de contrôle continu et l'abandon du strict anonymat qui préside à la correction des épreuves écrites. Avec l'instauration d'un contrôle continu, le « bruit », la « réputation » tiendrait lieu encore davantage, et de façon bien aléatoire, de garantie de sérieux et de niveau scolaire des candidats, notamment en raison de la disparition de la double évaluation — pendant l'année et au bac — dont bénéficient actuellement les lycéens. Dans l'organisation actuelle du baccalauréat, la possibilité de la dénonciation et de tests de validité de la mise à l'épreuve des candidats constituent des garanties de justice dans une Cité scolaire fondée sur des critères de légitimité soumis à l'adhésion publique. Ne répondant plus aux mêmes exigences d'équité, l'obtention d'un baccalauréat fondé essentiellement sur le contrôle continu ne pourrait permettre également, sans examens supplémentaires, l'accès à l'université (Prost, 1985).

Une des questions centrales posées par la mesure des compétences individuelles aux épreuves du baccalauréat est celle des formes légitimes de justification de l'activité d'examen. Les théories du contrat social reposent sur une définition conventionnelle de la justice construite par l'adhésion entière du citoyen. La légitimité de l'action est fondée par le respect de la loi librement consentie. La justice scolaire ne repose que partiellement sur une telle analyse de la constitution de la Cité : la loi, le règlement n'acquiescent pleinement leur signification sociale et leur légitimité que dans leur « accomplissement ». La légitimité des décisions prises est tout autant construite par la comparaison de chaque cas avec la règle écrite que par la comparaison de ces mêmes cas avec des règles internes produites par un procès d'intercompréhension des examinateurs. Les dénonciations publiques de l'organisation et de la réglementation du bac, celles relatives à des jurys ou des examinateurs, indiquent que la mesure des compétences des candidats au baccalauréat sont le produit d'activités sociales complexes combinant et engageant, de façon variable, des instances sociales qui légifèrent et réglementent, des jurys en tant que groupe de pairs amenés à produire des règles internes de décisions, et la personne singulière de l'examineur.

Pierre Merle
IUFM et Université Rennes II

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINIAC C., BOUNOURE A., DESCLAUX M. (1985). — **Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation.** Paris : INRP (Rapports de recherches ; 4).
- BOLTANSKI L., DARRÉ Y. (collab.), SCHILTZ M.-A. (collab.) (1984). — La dénonciation. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, n° 51, p. 3-40.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1988). — **De la justification. Les économies de la grandeur.** Paris : Gallimard.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1968). — L'examen d'une illusion. **Revue française de sociologie**, vol. IX, p. 227-253.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.** Paris : Minuit.
- BOUVERESSE J., DERRIDA J. (1989). — **Rapport de la commission de Philosophie et d'Epistémologie.**
- CHATEL E. (1994). — Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation. **Les dossiers d'Education et Formations**, n° 47, p. 183-200.
- COULON A. (1993). — **Ethnométhodologie et éducation.** Paris : PUF.
- DEROUET J.-L. (1992). — **Ecole et justice.** Paris : Métailié.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1993). — **L'état de l'école. 3.** Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). — **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.** Paris : PUF.
- LAUGIER H., WEINBERG D. (1936). — **Commission française pour l'enquête Carnégie sur les examens et concours. La correction écrite des épreuves du baccalauréat.** Paris : Maison du livre.
- LAVEISSIÈRE J. (1981). — Les « mal notés » et le juge. **Actualité Juridique Droit Administratif**, 20 mars, p. 119-127.
- LÉGER A. (1981). — Les déterminants sociaux des carrières enseignants. **Revue française de sociologie**, vol. XXII, n° 4, p. 549-574.
- LÉGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire.** Paris : PUF.
- LE GUEN M. (1991). — L'évaluation des acquis des élèves : caractéristiques et évolution du dispositif national. **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 20, n° 1, p. 39-69.
- MERLE P. (1994). — Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires. **Revue française de sociologie**, vol. XXXV, n° 4, p. 561-591.
- MERLE P. (1996). — **L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral.** Paris : PUF, 1996.
- NOIZET G. (1961). — Etude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat. **Bulletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle**, n° 4, p. 257-267.
- NOIZET G., CAVERNI J.-P. (1978). — **Psychologie de l'évaluation scolaire.** Paris : PUF.
- NOIZET G., CAVERNI J.-P. (1985). — La notation en classe terminale et au baccalauréat : données monographiques et effets d'intervention expérimentale. **Les sciences de l'éducation**, n° 4, octobre-décembre.
- OIGIEN R. (1990). — Sanctions diffuses. Sarcasmes, rires, mépris. **Revue française de sociologie**, vol. XXXI, n° 4, p. 591-607.
- PASSERON J.-C. (1970). — Sociologie des examens. **Education et gestion**, n° 2, p. 6-16.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire.** Genève : Droz.
- PHARO P. (1990). — Les conditions de légitimité des actions publiques. **Revue française de sociologie**, vol. XXXI, n° 3, p. 389-420.
- PIÉRON H., REUCHLIN M., BACHER F., DEMANGEON M. (1962). — Analyse des corrélations entre notations à une session de baccalauréat. **Biotypologie**, n° 23, p. 17-47.
- PIÉRON H. (1963). — **Examens et docimologie.** Paris : Seuil.
- PIOBETTA J.-P. (1937). — **Le baccalauréat.** Paris : Ballière.
- PROST A. (1985). — **Eloge des pédagogues.** Paris : Seuil.
- SIMMEL G. (1991). — **Sociologie et épistémologie.** Paris : PUF (1^{re} éd. 1917).
- THÉLOT C. (1994). — L'évaluation du système éducatif français. **Revue française de pédagogie**, n° 107, p. 5-28.
- WEBER M. (1971). — **Economie et société.** Paris : Plon (1^{re} éd. 1922).

NOTES

- (1) Laugier et Weinberg (1936), Piéron et alii (1962), Noizet (1961), Noizet et Caverni (1985).
- (2) La recherche d'E. Chatel (1994) constitue une exception.
- (3) La méthodologie précise de l'enquête a été présentée ailleurs (Merle, 1994).
- (4) « Le baccalauréat C. À quoi joue t-on ? » *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n° 316, 1978, 877-885.
- (5) La majeure partie de cette réglementation relative au baccalauréat est accessible dans *Baccalauréat de l'enseignement du second degré*, CNDP, Ministère de l'Éducation nationale (1990).

- (6) Note de service n° 85-347 du 4 octobre 1985
- (7) Note de service n° 85-426 du 25 novembre 1985
- (8) Note de service n° 86-331 du 3 novembre 1986
- (9) Il en est de même des évaluations nationales réalisées par la DEP (Thélot, 1994).
- (10) Note de service n° 86-404 du 26 décembre 1986.
- (11) Dans une recherche récente (1990), P. Pharo apporte des indications sur l'origine et l'intérêt de notions telles que « tests de validité », « épreuve de vérité » ou « épreuve de réalité ».
- (12) *Événement du Jeudi*, n° 506, 1994.
- (13) A la session d'octobre 1981 du DEUG mention « droit » de l'université de Montpellier, les étudiants ont été répartis en deux groupes de 177 et 76 candidats. Les deux professeurs chargés de la correction de chaque groupe ont appliqué des échelles de notation substantiellement différentes. « *Eu égard à l'ampleur de ces différences, le principe d'égalité entre les candidats a été méconnu* ». Conseil d'Etat, 27 mai 1987, M^{me} Lombardi-Sauvan et A.C. Université de Montpellier, Req. n° 44439 (Cl. J.-Cl. administratif, Fasc. 230). De façon plus générale, le juge se refuse à tout contrôle juridictionnel sur la valeur intrinsèque de la valeur de la copie : son contrôle de la notation ne repose que sur une appréciation extrinsèque à la copie, sur le respect de règles formelles de justice (Cf. aussi Laveissière, 1981).
- (14) En philosophie, une procédure différente est mise en place dans l'Académie de Rennes tout au moins. Il n'en sera pas question dans cette approche générale.
- (15) Citons un exemple isolé : « *La réunion d'harmonisation des corrections du bac a donné, à Paris, des résultats décevants et, pour le sujet portant sur les inégalités de revenus, accablants. Un élève qui ne parle ni des revenus du capital ni du chômage parmi les facteurs d'accroissement des inégalités ne sera pas pénalisé (on valorisera les copies qui en parlent) (...). Certes ce sujet était spécialement difficile. L'exemple illustre néanmoins comment nos excès d'ambition nous obligent à l'abandon des exigences les plus élémentaires* ». APSES (Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales)-infos, n° 12, juillet 1991, (cité p. 5).
- (16) Le propos est particulier et témoigne non seulement d'un doute sur l'application identique du barème par tous les correcteurs, mais aussi d'un doute sur la régularité d'application du barème par un seul correcteur.
- (17) Les modalités de mesure des compétences ont parfois été appréhendées en termes idéologiques : « *L'idéologie peut intervenir, ou bien dans le sens d'une sévérité excessive, d'un élitisme à tout crin que l'on cherche à préserver, ou bien au contraire dans le sens opposé* » (professeur certifié de philosophie).
- (18) Les différentes variables sociologiques qui caractérisent le correcteur et son public ne sont pas indépendantes entre elles (Léger, 1981).
- (19) Circulaire n° 70-214 du 5 mai 1970.
- (20) Une telle situation de contraintes multiples rend quelque peu improbable la transposition auprès des professeurs des méthodes d'évaluation des copies du baccalauréat de la DEP (Le Guen, 1991).
- (21) Cf. Note de service n° 86-404, 26 décembre 1986 : *I - L'évaluation des prestations*.
- (22) Evaluation en situation d'examen et pratiques de notation en classe sont, dans ce cas de figure, identiques, marquées par le « bricolage » et l'« arrangement » des notes (Perrénoud, 1984) (Merle, 1996).
- (23) Le relèvement des notes peut avoir aussi une finalité assez indicible. Les élèves mal notés sont susceptibles d'être présents aux oraux de rattrapage : « *Peut-être aussi inconsciemment pour ne pas en avoir cinquante à l'oral, je me disais, au lieu de lui mettre 9, je mets 10* » (idem).
- (24) L'enquête a été réalisée en 1991, époque à laquelle le slogan des « 80 % » faisait encore florès.
- (25) Dans l'Académie de Rennes, les professeurs de philosophie assistent, au milieu de leur temps de correction, à une seconde réunion d'entente afin d'harmoniser leur moyenne provisoire.
- (26) Un certain nombre d'expériences docimologiques indiquent que le correcteur n'est pas fidèle à lui-même quelle que soit la discipline (Piéron, 1963). La double lecture professorale, le doute, le remords, indiquent que les professeurs « consciencieux » partagent intuitivement ce résultat docimologique.
- (27) L'analyse des modalités d'interrogation orale des candidats est réalisée dans Merle (1996).
- (28) Une étude menée par G. Noizet (1961) sur la dispersion des pourcentages d'admis et d'ajournés selon les jurys indique que cette dispersion était plus marquée dans les années 1960, i.e. avant la mise en place des commissions d'harmonisation, des permanences téléphoniques et d'un service minitel qui confirment ainsi leur influence sur les comportements de correction des professeurs.
- (29) Toutefois la proximité des moyennes des correcteurs de chaque jury entre huit et neuf en philosophie, en sciences économiques et sociales et à l'écrit de français, ne signifie pas plus équivalence du « niveau moyen » des candidats de chaque jury que conformité des correcteurs à une règle, explicite ou implicite, de notation impliquant une moyenne située entre 8 et 9. La proximité des moyennes des examinateurs est tout aussi bien la démonstration d'une distribution aléatoire des candidats par jury que l'effet d'une *self-fulfilling prophecy* produit notamment par les commissions d'entente et les instances de contrôle d'application des règles.
- (30) Circulaire n° 71-369 du 19 novembre 1971, modifiée par la note de service n° 83-302 du 4 août 1983.
- (31) Dans le présent article, il n'est pas possible de rendre compte des façons diverses dont les professeurs utilisent le livret scolaire au cours des oraux. Sur ce sujet : Merle (1996).
- (32) Décret du 29 septembre 1962, article 7.
- (33) Outre les moyennes trimestrielles et annuelles de l'élève et de sa classe ; les membres du jury accordent de l'importance aux appréciations littérales portées sur l'élève. De mauvaises appréciations, telles celles qui suivent, orientent grandement les décisions des membres du jury.
— Philosophie : « *Le temps qui passe ne meurt jamais sans se venger* » (Moyenne Annuelle de l'élève : 4.1/20)
— Langue vivante I : « *Bonne humeur, pas trop de travail, la belle vie !!* » (M. A. : 7.6/20 ; classe : 10/20)
— Mathématiques : « *Résultats et travail très insuffisants* », (M.A. : 6/20, classe : 10.1/20)
— Histoire et géographie : « *Peu de travail durant cette année scolaire* » (M.A. : 7.5/20, classe : 9.5/20). Etc.
- (34) En classe terminale, le conseil de classe du troisième trimestre délivre des mentions aux élèves selon leurs résultats scolaires notamment. Quatre mentions peuvent être attribuées : « Doit faire ses preuves », « Assez favorable », « Favorable », « Très favorable ». La proportion de ces quatre mentions délivrées par le conseil de classe est mentionnée sur les livrets de chaque élève d'une classe donnée. Certains conseils de classe paraissent « laxistes » (aucune mention « doit faire ses preuves » n'est attribuée), d'autres sévères (une majorité d'élèves « doit faire ses preuves »).
- (35) « *Les livrets scolaires des élèves du Centre national de télé-enseignement (CNED désormais) doivent être examinés comme ceux des autres candidats* » (Circulaire du 8 mai 1963).
- (36) A titre d'exemples : *La correction est-elle équitable ?*, Le Monde de l'Éducation, novembre 1983 ; *Examens : l'injustice des notes*, Sciences et Vie, 898, 1992 ; *Le système de notation pour le baccalauréat devrait être modifié*, Le Monde du 11 juillet 1994.

Annexe

Tableau 1. — Moyennes des notes par discipline et par jury dans un centre d'examen

Jurys	Anglais	H. & G.	Math.	Philo.	S.E.S.	Fr. écrit	Fr. oral
n° 1	10,5	9,9	10,1	8,0	8,3	8,6	10,6
2	8,9	9,3	10,1	8,9	8,5	8,6	10,6
3	10,7	9,4	9,7	9,1	8,7	8,7	11,3
4	9,4	10,3	8,9	8,5	8,9	8,6	10,7
5	9,8	9,7	9,2	9,1	8,9	8,8	10,9
6	8,4	9,8	9,5	9,6	9,1	8,7	10,8
7	10,6	9,3	9,3	7,8	8,3	9,0	10,5
8	9,8	9,3	10,3	8,7	9,3	9,2	10,8
9	8,7	9,6	9,8	8,1	9,2	8,2	10,8
10	8,6	9,2	9,2	8,8	9,4	8,4	10,4
Ecart maximum	2,3	1,1	1,4	1,8	1,1	1,0	1,1
Ecart en points	6,9	3,3	4,2	5,4	4,4	2,0	2,2

Légende : 10,5 : moyenne attribuée dans le jury n° 1 par les deux correcteurs d'anglais de ce jury. Les moyennes les plus élevées et les plus basses figurent en caractère gras.

6,9 : écart entre moyennes extrêmes des correcteurs en prenant en compte le coefficient des épreuves en 1991 (anglais $2,3 \times 3 = 6,9$ points).

Source : réunion des présidents et présidents-adjoints de jurys.

Tableau 2. — Résultats des candidats avant les délibérations pour l'ensemble des jurys d'un centre d'examen (en %)

Jurys	Mention Bien	Mention A.B.	Mention passable	Total Admis	Admis à l'oral	Ajournés	Absents
n° 1	0	6	34	40	49	11	1
2	1	6	29	36	51	12	2
3	0	9	38	47	41	11	1
4	0	4	34	38	49	11	2
5	1	5	33	39	49	11	1
6	2	11	28	41	50	10	0
7	1	7	30	38	44	18	1
8	1	7	42	50	43	8	0
9	0	7	30	37	46	16	1
10	0	6	30	36	46	17	1
Ecart maximum	2	7	14	14	10	10	2
Moyenne académique	< 1	7	32	39	47	14	1

Légende : dans le jury 1,6 % des candidats sont admis avec la mention assez bien avant les délibérations du jury. Les pourcentages les plus élevés et les plus bas figurent en caractère gras.

Ecart maximum : différence en points entre les moyennes extrêmes des différents jurys.

Source : réunion des présidents et présidents-adjoints de jurys.

Par-dessus le marché : le modèle du marché et ses limites dans l'approche de l'expérience lycéenne

Patrick Rayou

Le lycée n'est plus ce qu'il était, les lycéens non plus. Ces derniers semblent notamment considérer l'institution avec le même détachement que les « usagers », dont les logiques consuméristes ont désormais gagné le monde scolaire. Le modèle du marché paraît certes bien convenir à ces jeunes acteurs qui élaborent des stratégies individuelles, calculent leurs investissements en fonction des bénéfices espérés, instrumentalisent les savoirs. Il semble cependant ne permettre qu'une approche superficielle de la riche et complexe expérience lycéenne, oubliant en particulier l'intense travail de socialisation déployé par les lycéens pour sauvegarder des valeurs communes

« Toutefois il ne faut pas dire trop vite que les intérêts mènent le monde ; ce monde humain est plus flexible en ses cimes, comme sont les arbres, et les passions l'agitent terriblement. »

Alain, *Les Idées et les Âges*, « La société des marchands ».

Au début des années 80, la logique de marché a fait une entrée remarquée dans le système scolaire français. De comportements consuméristes (Ballion 1982) en projets politiques plus construits (Madelin 1984), elle a imposé sa présence dans un monde dont elle était, jusque-là, totalement exclue. Elle a même pu s'autoriser de ce « *métier* » (Sirota 1993) désormais reconnu aux élèves pour conforter sa légitimité. Et il y a bien quelque chose, en particulier chez les lycéens, comme une marchandisa-

tion des savoirs, une activité de stratège qui préside à l'élaboration de projets personnalisés indépendamment des valeurs de culture, d'investissement désintéressé de soi. Les enseignants s'en plaignent à chaque récréation, regrettant un temps — celui de leurs propres études — où la culture n'était pas moyen, mais fin en soi, où la parole du maître n'était pas mise en concurrence par une multitude de guides et aides méthodologiques plus soucieux de performances que de formation.

Les études consacrées aux élèves et en particulier aux lycéens ont enregistré cette évolution. Robert Ballion (1991) note que « *métaphoriquement le jeune est semblable à un agent économique qui a une capacité d'investissement limitée : son temps* ». Il décide donc de l'investir sur trois marchés : ceux de l'école, du plaisir et de la culture libre. De même François Dubet (1991) estime-t-il que trois dimensions coexistent dans le lycée d'aujourd'hui : une culture, une vie juvénile, mais aussi un marché régi par l'optimisation des intérêts. Mais il ne s'agit, précisément, que d'une composante et « *un grand nombre de lycéens souffrent de sacrifier des goûts et des intérêts intellectuels à des choix stratégiques* » (id). L'investigation des compétences lycéennes à laquelle nous nous sommes livré paraît confirmer le caractère de montage de leur expérience. S'il est indéniable que la logique de marché la traverse désormais, elle n'est peut-être que l'ombre portée du mercantilisme ambiant. Car même si les actions lycéennes ne permettent pas de repérer quelque chose comme une « cause », elles paraissent inspirées par un souci général et profond d'équité qui interdit leur assimilation au simple calcul des bénéfices et des coûts.

Les analyses qui suivent s'inspirent d'une recherche menée, de 1991 à 1994, dans le cadre de l'INRP sous le titre **Les années lycée**. L'enquête, menée sur une cohorte d'élèves de Seconde suivie jusqu'à la Terminale, fait apparaître des compétences multiples dans les rapprochements effectués entre les matières d'enseignement, la sélection à l'œuvre au lycée, les buts d'intégration de l'institution. Elle témoigne aussi de capacités à mobiliser des ressources diverses pour redéfinir des situations jugées plus conformes à ce que doit être un univers de justice. La logique de marché n'échappe pas, parmi d'autres, aux investigations et aux reconstructions lycéennes.

UN UTILITARISME

Décryptages

Arrivés en Seconde, les lycéens, priés de définir leur propre projet, ne se privent pas d'ausculter le système scolaire et d'en éprouver la cohérence (Rayou 1992). C'est ainsi que la plupart d'entre

eux sont persuadés, soit pour en avoir profité eux-mêmes, soit pour le découvrir avec amertume, que les Secondes indifférenciées sont « de fait » différentes. Il y a les « options gestion » et les latinistes, les futurs G et les probables C. Le baccalauréat et ses séries leur semblent piloter très fortement l'enseignement reçu, le « programme » est une divinité qui sanctifie tout : « *Les professeurs ressemblent à des machines, parlent pour nous faire apprendre quelque chose, sans vraiment savoir si on a envie d'apprendre, sans se poser de questions. On leur dit : "Il faut que vous appreniez ça aux élèves". Ils le font sans contester* », estime Cécile. Comme il faut former en priorité des scientifiques, on ne peut vraiment critiquer le fait que le professeur de sciences physiques s'adresse en priorité à ceux qui vont oser une S. Il faut donc apprendre à dissocier ce qui est dit de ce qui est fait, admettre en particulier l'hégémonie des disciplines scientifiques et son cortège d'absurdités. « *A l'époque de mes parents, c'est français qu'il fallait faire*, dit Sandrine, *c'est une mode quoi, ça passe de l'un à l'autre. Scientifique c'est hypercaté, alors il faut faire des sciences.* » L'absurdité est d'autant plus grande pour Fabien que ceux qui, forçant leur nature, s'engagent tout de même en S, puis C, « *vont arriver avec 4 de moyenne en maths et iront grossir les rangs de ceux qui font droit...* »

L'inégale dignité des matières de seconde préfigure donc l'inégale dignité des séries de 1^{re}. Il faut alors apprendre à lire entre les lignes et se préparer à interpréter ce que dira le conseil de classe. Pour Aline, *on peut nous dire : « Vous, vous n'avez pas le niveau pour aller en B, vous allez en G, c'est la voie de garage. » C'est ce qu'on nous dit. Même s'ils disent : « On t'envoie en G, c'est bien, tu vas travailler, ça t'ouvrira beaucoup de portes », ça veut dire : « En S, tu vas jamais tenir, tu seras minable »*. L'appel au choix responsable, la constatation d'un décalage entre l'indifférenciation théorique de la Seconde et la filiarisation de fait développent chez les lycéens une attitude de calcul des avantages et de mesure des investissements.

Une marchandisation

Le cas de Clara, pour exceptionnel qu'il soit, n'en est pas moins significatif : très bonne élève, elle pourrait sans difficulté être orientée en S. Elle ne le souhaite cependant pas, car elle veut être journaliste et estime que la B l'y préparera davantage. Or

le professeur de sciences naturelles s'inquiète sans cesse de son sort, la regarde « *comme une bête bizarre* », pratique une forme de harcèlement pédagogique. « *Lui c'est horrible, quoi. Sans arrêt... J'essaie de pas m'énerver, de rester polie, d'exposer mes arguments, parce que ça m'énerve. J'ai l'impression qu'il me dit : « Si tu vas en B, tu iras dans la poubelle là. Il faut savoir viser haut, savoir souffrir ». N'importe quoi ! Il faut faire quelque chose qui nous servira plus tard, que l'on aime et puis voilà, c'est tout !* »

Critiquer ainsi la logique de l'orientation sans être suspect de ressentiment n'est pas donné à tout le monde : il faut pouvoir le plus pour se permettre de choisir le « moins ». La plupart des autres élèves doit opter impérativement entre la « *valeur formative* » des matières scolaires et sa traduction marchande, la « *valeur monétaire* » (Rochex 1990) à l'horizon de l'insertion sociale et professionnelle. Le bac C — de préférence avec mention — est ainsi un équivalent général de l'excellence scolaire, un joker qui « *ouvre toutes les portes* ».

Dans la généralité des cas, on épouse donc la logique « *marchande* ». Tant mieux pour celui dont les dispositions et les goûts le préparent à faire sans difficultés le « bon » choix. Les autres devront composer. Nathalie a ainsi, par anticipation, ajouté à son menu une troisième langue vivante pour « *compenser* » ses faiblesses prévisibles en sciences : « *Honnêtement, j'ai pris italien pour m'en sortir à la fin de l'année. Sinon, j'aimerais bien faire un bac B, mais je suis tellement mauvaise en maths que l'italien c'est pour me sauver* ». D'autres équations sont possibles et on peut combiner, sans pour autant en attendre un enrichissement personnel, qualité et quantité : Capucine fait du latin depuis le collège, mais vient de l'abandonner : c'était pour être à coup sûr dans une bonne classe. Il ne lui en reste que « *quelques facilités pour l'étymologie* ».

L'utilitarisme est d'autant plus grand qu'il est capable de situer nettement les sacrifices consentis et d'anticiper les gains espérés. C'est le cas de Jean-Bernard qui a redoublé la Seconde alors qu'il pouvait passer en 1^{re} B. Il l'a fait en se situant dans la logique des « *employeurs* » pensant que « *ça valait la peine* ». Il a pour cela renoncé à deux pseudo-valeurs : l'attachement au groupe des copains qui passaient sans lui dans la classe supérieure, l'attrait pour les sciences économiques qu'il veut

étudier après le bac, mais auxquelles il a compris que la B, paradoxalement, ne préparait pas. La réussite dans ce système dépend donc de sa capacité à coefficienter matières, séries et investissements dans leur étude, elle peut aller jusqu'à ne pas tenir compte de certaines injonctions dont on a compris qu'elle n'étaient que de pure forme. C'est à un tel choix qu'a progressivement procédé Aymerick, futur 1^{er} S :

« *Ce qui m'intéresse, je m'en sers parce que je le retiens, le reste je le retiens pour l'interro et après ça part, quoi. Moi, je m'intéresse à maths, physique et un peu géo, histoire. Les autres matières, français... Le français, moi... Je fais même pas.* »

Et l'économie ?

« *Oh l'économie, j'en fais plus l'année prochaine, donc je travaille pas beaucoup.* »

Tu as éliminé les matières que tu ne feras pas l'an prochain ?

« *Au 3^e trimestre, parce qu'aux deux premiers non, mais au 3^e, j'ai éliminé* ».

Une telle attitude n'est évidemment pas sans conséquences sur le contenu même des disciplines étudiées : la subordination des apprentissages à leur valeur d'échange développe une attitude qui privilégie le savoir faire, voire la recette sur le contenu théorique. Aymerick, bon en mathématiques et en sciences physiques, dit ne jamais réinvestir ses connaissances pour lire une revue ou regarder une émission de TV scientifiques. Lorsqu'il a dû prendre quelques cours particuliers, c'était mieux qu'avec son professeur, « *qui complique tout* ». En effet, l'étudiant qui le fait travailler « *fait un ou deux exercices devant nous, après on le refait et puis voilà* ». Nous sommes évidemment très loin de l'idéal des « *humanités* » et de la culture de l'honnête homme, mais cette négation de toute déontologie disciplinaire peut atteindre globalement jusqu'aux normes morales de l'apprentissage.

Un amoralisme

La très forte obligation de réussite qui pèse sur eux semble pousser les lycéens à justifier les moyens par la fin (1). Il s'agit avant tout de « *se remonter* » et cette seule nécessité suffit à déculpabiliser la « *triche* ». C'est l'avis de Johan et Virginie :

Vous pensez qu'on a le droit de tout faire pour réussir ?

Virginie. « *Pour moi, tous les moyens sont bons.* »

Johan. « *Pour moi c'est pareil.* »

Ca ne pose aucun problème moral ?

J. « *Pas du tout, c'est un risque seulement, qui n'est pas fraudeur ?* »

V. « *Regarder sur le voisin, ça c'est facile, mais ouvrir le cahier, le poser sur les genoux, ça je peux pas le faire. Déjà le prof, sur mon visage, il verrait qu'il y a un malaise, et puis je tremblerais, je pourrais même pas écrire.* »

Et faire faire son devoir par quelqu'un d'autre ?

V. « *Ca me gêne pas du tout, mais il faudrait que ce soit bien, que je ramasse pas une caisse.* »

Tout ce rapport au savoir et son corollaire dans le rapport aux personnes, adultes notamment, ressemblent fortement à ce qu'on appelle généralement « logique de marché ». Le recours à l'absentéisme (Inserm 1993) pour « soigner la moyenne », l'intérêt manifesté pour telle discipline en fonction de son utilité immédiate ou différée (Boyer et alii 1991), les comportements de séduction des enseignants selon les sections (Merle 1993) peuvent être eux aussi versés à ce chapitre. On peut cependant faire ici deux objections. La première porte sur le caractère de « figures imposées » des conduites lycéennes. Les élèves sont en effet désormais sommés par l'Education nationale elle-même de se comporter vis-à-vis de leur carrière comme des acteurs rationnels mus par l'intérêt privé. La seconde objection consiste à se demander, plus fondamentalement, si le terme de logique de marché lui-même n'est pas une catégorie adulte abusivement appliquée à l'expérience lycéenne.

D'AUTRES LECTURES

L'autre face des projets

Les lycéens sont en effet encore très fortement liés à l'enfance malgré leur rôle de « cibles » dans l'économie, parfois leur statut de citoyens. Concernant par exemple leurs projets, fort peu d'entre eux sont capables d'exposer quelque chose de cohérent. On a plutôt l'impression de montages obéissant à des principes différents, voire antago-

niques. A l'amont de leur détermination, des désirs enfantins, à l'aval, des pressions parentales plus ou moins directes. Le projet idéal semble celui qui concilie les deux : on pourrait bien être vétérinaire et donner ainsi libre cours à son amour des animaux tout en exerçant un métier lucratif qui confère une position sociale honorable. Ou pharmacienne, car on peut continuer à jouer à la marchande tout en occupant là aussi un emploi et un statut respectables. Mais ces « vocations » résistent souvent très mal à une interrogation plus poussée sur la nature des qualifications, la durée des études, les aptitudes requises. Julie a, depuis le collège, une passion pour l'éthologie : « *C'est en 5^e, le programme de sciences nat. qu'on faisait, on étudiait le comportement des animaux et comme j'adore les animaux... Mais je sais pas vraiment en quoi ça consiste et ce qu'on fait vraiment comme études.* » Version modernisée du vétérinaire, le métier d'éthologue renvoie cependant toujours à l'attirance particulière que l'enfance éprouve pour le monde animal.

Lorsque les projets épousent de plus près les voies de la scolarité, il n'est pas non plus certain que l'on soit en face d'une pure instrumentalisation ; si Aymerick choisit la voie royale, c'est bien entendu pour suivre une formation d'ingénieur, mais en quoi ? Il ne le sait pas, « *Je verrai quand j'aurai fait le bac.* » Il continuera dans cette voie tant qu'il sera bon en maths. Il a la chance de réussir sans trop d'efforts dans des matières scolairement et socialement valorisées et se laisse donc porter par ses résultats sans grande préoccupation pour l'avenir. Le choix de la S apparaît, dans son cas, comme le moyen de ne renoncer à rien de ce qui lui plaît tout en ne compromettant pas l'avenir. Le caractère rétrospectif et peu dessiné de son projet peut faire lire l'abandon de matières peu importantes plus comme un compromis entre ses goûts spontanés et les ambitions parentales que comme un calcul délibéré et à long terme. Si le bac C est un joker pour une minorité d'élèves au projet très dessiné, il est en fait une « Excuse » pour un grand nombre d'autres qui remettent toujours à plus tard le moment du choix.

Cette remarque paraît a fortiori valable quand les élèves dominent moins leur sujet. Au plus fort de son utilitarisme, Marcel, qui a fait comme Nathalie le choix d'une troisième langue pour compenser ses faiblesses mathématiques, exprime son amour pour les langues et leur enseignement :

« *Là je viens, en fait, c'est pour les langues. C'est pour avoir ma dose de langues, parce que j'aime bien parler. L'ambiance qu'il y a dans les classes de langues, c'est génial.* » Il paraît donc nécessaire, sous peine de voir dans les lycéens des êtres sans enfance, de saisir les différentes logiques qui sous-tendent leurs projets.

Elèves et personnes

On peut lire notamment dans le grand détachement de la plupart des lycéens à l'égard des enseignements et des enseignants l'expression d'un amour déçu, la volonté de préserver ce que le lycée ne reconnaît pas à sa juste valeur : leur personne. L'élève n'est là que pour apprendre et qui ne sait rien — de scolairement reconnu — n'est rien. Karine estime ainsi qu'en conseil de classe, quels que soient la qualité et le caractère représentatif du délégué, *ils nous prennent pour des enfants et, comme beaucoup d'adultes, ils pensent qu'on n'est pas assez grands pour comprendre les choses et dire ce qu'on pense. Ils se disent : « Moi j'ai raison et vous vous êtes là pour apprendre »*. L'école fait l'objet d'un tel consensus social qu'une sorte d'impérialisme cognitif peut s'y exercer sans que personne y trouve à redire. Le manque d'écoute de la part des adultes (2) appelle des retraits analogues à celui de Nathalie devant son enseignante de français : « *Si on dit quelque chose, c'est faux automatiquement parce que c'est pas ce qu'elle dit. C'est la première année où je dis pas un mot en cours* ».

Les jugements scolaires tranchent dans le vif et ce d'autant plus que se fait ressentir la demande de qualifications. Ils amènent notamment à déterminer rapidement à quelle communauté on se rattache : celle des pairs ou celle des adultes ? À ne rechercher que l'entente avec les premiers, on reste un demeuré, à écouter les injonctions des seconds, on gagne en maturité, mais on prend le risque de devenir un « *coincé* ». La tiédeur manifestée à l'égard du contenu des apprentissages et à leur déontologie tient sans doute grandement à cette hésitation constitutive de l'expérience lycéenne contemporaine. Certains choix réussissent à faire tenir plus que d'autres les différentes sollicitations. C'est notamment celui que manifestent souvent les élèves de la série B (là où elle n'est pas la filière de relégation du lycée). Ils y voient en effet la possibilité d'assurer en même temps qu'une bonne insertion professionnelle, un

accès direct à l'actualité par les connaissances sociales et économiques, un bon rapport dans le groupe classe, puisque le nombre des matières et le caractère homogène des coefficients rendent difficile la domination de quelques « *tronches* » sur l'ensemble. Nous sommes là, d'une certaine façon, devant un choix du non choix qui doit rendre circonspect devant l'assimilation pure et simple de la prudence lycéenne aux « *eaux glacées du calcul égoïste* ».

Ambivalences

Toutes les autres caractéristiques de l'utilitarisme lycéen précédemment décrit peuvent faire l'objet d'une double lecture. L'amoralisme de la triche est ainsi en fait un « amoralisme moral » : car celui qui s'y livre est en état de légitime défense, surtout si l'interrogation n'était pas prévue ou si elle demandait plus que le cours n'avait donné. Il le fait contre l'enseignant et ce qu'il représente, pas contre le copain. Tricher, c'est aussi montrer sa copie ou laisser recopier son devoir, cela n'est déculpabilisé que pour autant que les copains peuvent en faire autant (3). De la même façon les mêmes lycéens peuvent critiquer les graffitis parce qu'ils dégradent un environnement qui ne devrait être qu'un support à l'étude... et reconnaître s'y livrer eux-mêmes lorsque le cours « *prend la tête* », pour renouer le dialogue avec ce grand sujet indifférencié et « pré-marchand » qu'est la communauté juvénile chaude et conviviale. Il y a comme un côté cours et un côté cour du lycée dont il importe de savoir pourquoi les lycéens essaient avec tant d'obstination d'en concilier les aspects composites.

DES ENFANTS ET DES HOMMES

Nouveaux lycées, nouveaux lycéens

Ce qui est devenu, selon le mot d'Antoine Prost, une « *adolescence pour tous* » engendre dans cette génération des phénomènes d'incertitude nouveaux. Les jeunes sont en particulier en situation de « *dette absolue* » (Olivier Galland 1991) vis-à-vis de leur famille à qui ils ne peuvent rendre, sinon par l'acceptation de leur scolarité, aucune contre-partie de l'effort qu'elle consent pour leurs études. La latence sociale des

quelques privilégiés d'antan devient un phénomène massif, d'autant plus déstabilisant qu'il n'est, dans beaucoup de familles, précédé et accompagné d'aucune expérience en la matière. Dans le même temps, l'accès d'une fraction importante d'une classe d'âge au baccalauréat suscite une inflation du diplôme qui accroît le malaise : on ne sait plus très bien pour qui on fait des études, ni pour quel résultat. Mal délimité dans ses tenants et aboutissants, le lycée l'est corollairement dans son propre fonctionnement : on n'est pas a priori convaincu de la pertinence des savoirs qu'il enseigne, ni de la légitimité de leur évaluation. D'autant que, nous l'avons vu, le label « baccalauréat » paraît recouvrir des réalités bien hétérogènes. Les « nouveaux » lycéens, pour reprendre la terminologie de François Dubet, pratiquent donc une sorte d'« époché » au cours de laquelle ils prennent du champ par rapport à ce qui est prescrit et tentent de négocier au coup par coup leurs investissements.

De la philia à l'exit

Il semble que les lycéens s'efforcent de recréer, loin des différenciations manifestes dès la Seconde, un groupe social indivis. Ils renouent ainsi avec une tradition de la philosophie politique. Celle d'Aristote (1965) notamment, qui voyait dans l'amitié un moyen privilégié de stabiliser l'accord social dans une cité menacée par l'apparition des empires. La philia est ici ce sentiment amical qui pousse à s'unir à l'autre soi-même, indépendamment des modes de regroupements sociaux que constitue l'organisation des élèves en classes. Elle apparaît comme la dénégation même des fractures qui s'amorcent et dont on ne veut pas porter la responsabilité, même si elles sont théoriquement un effet du « projet » personnel. Parlant des élèves du lycée professionnel voisin, Isabelle résume un sentiment très largement partagé : « *Le lycée d'ici ne va jamais là-bas et eux ne viennent jamais ici, je trouve qu'à la limite c'est dégueulasse. Ici on apprend les matières intellectuelles, là-bas on apprend les manuelles. C'est un peu dommage de voir que des élèves qui ont le même âge, peut-être les mêmes goûts, se mettent des limites.* » L'autre lycée, celui que les jeunes construisent, sera donc fait de toutes ces démarches qui, hors la classe, tentent, par des bavardages insignifiants, des vêtements sans formes, des regroupements imprévisibles etc. de recréer la transparence à l'autre.

Si la légitimité se réfugie dans les interstices du lycée, il est clair qu'elle est largement évacuée de son dispositif formel essentiel, le cours. D'où sans doute l'apparente instrumentalisation. On ne se captive pas pour ne pas se laisser capturer. De là naît vraisemblablement un conflit d'interprétation avec l'adulte qui ne voit qu'utilitarisme là où le jeune refuse précisément de devenir l'otage d'une entreprise qui le dépasse. Il est vrai que les formes courantes d'« exit » (Hirschman 1972) ne sont pas si brutales, les lycéens développant des activités qui, comme le graffiti ou le « souk », sorte de « chahut anomique » (Testanière 1967-1968), permettent d'être là sans y être vraiment. C'est donc paradoxalement parce qu'ils recherchent un bien commun que les lycéens offrent l'image éclatée d'« homines discipuli » optimisant leurs intérêts égoïstes.

Il faudrait montrer aussi que le refus d'alternation de soi affecte également ce par quoi l'institution lycée voudrait précisément rendre au groupe lycéen son unité et sa responsabilité : la vie scolaire. Là encore, deux lectures sont possibles. Ou bien les lycéens boycottent le foyer et les clubs parce qu'ils ont mieux chez eux ou en ville et cette explication apparaît dans les entretiens. Ou bien ils le font parce qu'ils n'ont pas envie de s'inscrire d'eux-mêmes dans un cadre institutionnel qui prolonge les dispositifs de division du groupe des pairs. Cet aspect paraît déterminant, car grandes sont les craintes que l'aménagement formel de l'entre-cours ne fige un peu plus les disparités liées à l'orientation. Il s'agit plus ici de défiance que de mise en concurrence. Selon Olivier, les clubs « *on préfère ne pas y aller parce que c'est dans des heures de libre. On préfère rester avec des copains ou des trucs comme ça.* » Les réseaux, développés par les jeunes, pour leurs loisirs et en marge du lycée, comblent avantageusement le vide. Ils partent de leurs propres besoins et fonctionnent de manière très désintéressée.

De la même façon, le refus massif de la représentation dans les différents conseils, en tout cas le faible crédit qui lui est accordé, sont moins la négation d'un bien commun que le retrait d'une situation qu'on estime impure. Le délégué, représentant moral de la classe, est, en réalité, encore et toujours appréhendé comme un élève par les adultes. Témoin, parmi une foule d'autres, la déception de Capucine : « *Elle m'a fait remarquer que j'étais que du vernis, que moi-même je n'avais aucune volonté. Bon, elle m'a cassée vis-*

à-vis de ça, elle disait que je trichais, que je mentais, quoi. Je lui ai dit qu'au conseil j'étais pas Capucine, mais la déléguée, Mais devant le problème, de toute façon, on n'a rien à dire, on s'écrase. »

On tend aussi à « s'écraser » dans le domaine de la vie politique au sens strict, non pas, une fois encore, par défaut de sens moral, mais au contraire par exigence extrême dans la définition d'un bien commun. On voudrait une société sans exclusion et c'est pourquoi on exprime sa confiance en l'Abbé Pierre et Nelson Mandela. On refuse les extrêmes qui divisent artificiellement l'humanité, on réunit donc dans un même rejet Georges Marchais, Jean-Marie Le Pen et Fidel Castro (4). À l'amoralisme moral fait suite un apolitisme politique qui remet à plus tard les choix, en raison même de l'intérêt que l'on porte au sujet et de la déception éprouvée à n'en voir les principes légitimes à l'œuvre ni au lycée, ni dans la société adulte à laquelle il prépare. Il y a aussi, dans ce « moratoire » (Muxel 1991), non pas un cynisme adaptatif, mais un refus de choisir sans avoir fait ses preuves, d'assumer sa citoyenneté sans être encore socialement intégré.

TRADUCTIONS

Constituant un important marché pour les adultes, les jeunes, en particulier lycéens, ont eux-mêmes des comportements proches du consumérisme ; peu attachés à leur établissement, ils fréquentent assidument les différents salons et carrefours qui les renseignent sur leur avenir, mettent en concurrence les institutions éducatives pour leurs loisirs, voire pour l'enseignement, calculent sans cesse leurs investissements dans l'étude etc. Ce n'est là cependant qu'une facette de leur expérience, car les retraits qu'ils manifestent sont aussi très souvent un moyen de préserver un bien commun irréductible au triomphe des meilleurs. Nombre d'entre eux, bien (parce qu') qu'en situation de réussite sont frappés du « complexe du survivant » (5) et voudraient bien que l'affirmation des différences ne consacre pas des inégalités.

Les lycéens respectent pour cela des normes assez rigoureuses — quoique peu objectivées — qui montrent les limites à ne pas franchir. Les

typologies qui leur sont coutumières, des « pipi-caca » aux « tronches », en passant par les « fayots », en font foi. Il s'exerce notamment un fort contrôle sur la légitimité de la parole, ses formes « froides » ou « chaudes » : on est enclin à « marmonner » en classe avec un professeur, le « papotage » ou la « confiance », sont de mise dans l'entre-cours, tandis que les conseils de délégués ne peuvent engendrer autre chose que de la « parlotte » etc. Sur un réalisme scolaire se greffe donc une convivialité juvénile et c'est de ce compromis que dépend la paix des lycées qui, bien que surpeuplés, n'explorent ni n'implorent outre-mesure. L'utilitarisme n'y est donc jamais pur. S'il le devient, il s'exerce paradoxalement au détriment de ceux qui essaient de le mettre en œuvre. C'est ce qui peut arriver aux lycéens des séries les plus déshéritées. Elève de 1^{re} G, Olivier pratique le « système D » : devoirs collectifs, chantage au départ à l'armée pour éviter le redoublement etc. Mais sa marge de manœuvre se rétrécit et son seul objectif est désormais de pouvoir se maintenir au lycée. « Après, on verra le jour du bac... Si on y arrive ». La disjonction des fins à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir relève ici plus de l'attitude magique que de la stratégie.

Il reste à savoir pourquoi l'explication par le marché peut séduire l'observateur de la chose scolaire, voire le sociologue. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a là comme un concept par défaut, qui a le mérite de coller aux comportements les plus visibles de la sociabilité lycéenne. Il a cependant, selon nous, la faiblesse de n'être qu'une traduction en termes d'adultes de quelque chose de plus complexe et incertain. Il ignore en particulier la socialisation « horizontale » qu'une génération, qui se perçoit parfois comme en danger dans un monde que les adultes dominent de part en part, se fait à elle-même, à partir de principes très éloignés de ceux de la libre concurrence. Le libéralisme scolaire permettrait alors d'écarter de soi les sollicitations les plus pressantes d'un système auquel on ne souscrit pas, les stratégies de réticence remplaçant avantageusement celles de « résistance ». L'équilibre est tenable si on ne laisse pas pénétrer, dans le monde juvénile plus chaud et fusionnel de l'entre-cours, les valeurs diviseuses de la « société ».

Cet « adultocentrisme » paraît avoir d'autres prolongements et, de ce point de vue, un glissement s'est opéré dans les années 80 : sur le

modèle d'un « client-roi » s'est greffé celui d'un « lycéen-citoyen », comme pour corriger ce que le premier pouvait avoir de destructeur dans la communauté lycéenne. La Loi d'orientation de 1989 théorise ces évolutions sous un thème général (« l'élève au centre ») qui, malgré sa générosité pédagogique, sous-estime les conditions réelles de socialisation d'une jeunesse passée du modèle de l'« identification » à celui de l'« expérimentation » (Galland 1994). Lorsque les lycéens, par exemple, se livrent à de « petits boulots » (Ballion 1994), c'est au moins autant pour se confronter à des épreuves significatives que pour payer leurs études ou s'assurer des loisirs plus luxueux.

Le modèle du marché évacue déjà beaucoup d'aspects du comportement lycéen, l'« élève au centre » prend le risque de le désocialiser davantage. Plus que des concepts exigeants, ces notions sont des lieux-communs, sortes de coquilles vides où se nichent nos difficultés à définir un bien commun éducatif (Derouet 1992) et même les conditions d'un débat à son sujet.

Patrick Rayou

Université de Nantes

Groupe d'Etudes Sociologiques, I.N.R.P. Paris.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (1965). — **Ethique à Nicomaque**, VIII, IX. Paris : Garnier.
- BALLION R. (1982). — **Les consommateurs d'école**. Paris : Stock-Pernoud.
- BALLION R. (1994). — **Les lycéens et leurs petits boulots**. Paris : Hachette-Education.
- BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M. (1991). — **Paroles de lycéens**. Paris : INRP-EU.
- DEROUE J.-L. (1992). — **Ecole et justice**. Paris : Métailié.
- DUBET F. (1991). — **Les lycéens**. Paris : Seuil.
- GALLAND O. (1991). — **Sociologie de la jeunesse : L'entrée dans la vie**. Paris : Armand Colin (U).
- GALLAND O. (1994). — Jeunesse n'est plus synonyme d'adolescence. In **Jeunes d'en France, un horizon chargé**. Paris : Panoramiques-Corlet (n° 16).
- HIRSCHMAN ALBERT O. (1972). — **Face au déclin des entreprises et des institutions**. Paris : Editions ouvrières.
- INSERM (1993). — **Enquête « Adolescents »**.
- MADÉLIN A. (1985). — **Pour libérer l'école, l'enseignement à la carte**. Paris : Belfont.
- MERLE Pierre (1993). — Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale. **Revue française de pédagogie**, n° 105, p. 59-69.
- MUXEL A. (1991). — Le moratoire politique des années de jeunesse. In A. PERCHERON et R. RÉMOND (éds). **Age et politique**. Paris : Economica.
- RÉMOND (éds). — **Âge et politique**. Paris : Economica.
- RAYOU P. (1992). — **Seconde, modes d'emploi**. Paris : Hachette Éducation.
- ROCHEX J.-Y. (1990). — Echecs scolaires et mouvement lycéen. **L'Événement européen**, n° 12, décembre.
- SIROTA R. (1993). — Le métier d'élève. **Revue française de pédagogie**, n° 104, p. 85-108.
- TESTANIÈRE J. (1967-1968). — Chahut traditionnel et chahut anémique. **Revue française de sociologie**, numéro spécial.

NOTES

(1) À la question de Phosphore-CSA (Mai-Juin 1990) : « Dans votre classe, voyez-vous des élèves qui, pour réussir à tout prix font les choses suivantes ? », les lycéens répondent oui pour :

Copier sur leur voisin : 94 %

Ne pas assister à un contrôle pour ne pas faire baisser la moyenne : 89 %

Copier une anti-sèche : 86 %

(2) Entre autres, un sondage Phosphore-CSA de Juin 1989 montre que les lycéens reconnaissent les compétences de leurs enseignants (71 %), l'actualité de leurs connaissances (73 %), leur travail (73 %). Ils regrettent en revanche leur

peu d'attention aux problèmes des élèves (54 %), l'insuffisance de leurs conseils en matière d'orientation (61 %), leur manque d'aide personnelle dans le travail (57 %).

(3) Le sondage de Phosphore-CSA (Mai-Juin 1990), précédemment cité, montre notamment, sous la rubrique « *Tricheurs, mais pas salauds* », que seulement 30 % de lycéens refusent de prêter leurs notes ou que 25 % donnent de fausses informations à leurs camarades.

(4) Sondage Phosphore-CSA Janvier 1991.

(5) Interrogés par Phosphore-CSA en Mai-Juin 1990, les 15-20 ans répondent que le plus important pour eux dans la vie c'est à égalité : « *les copains* » (64 %) et « *la réussite professionnelle* » (64 %)

Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire

Alain Borredon

Les lycéens ont montré, en participant à trois mouvements de contestation/ revendication, ou en les dirigeant ou codirigeant qu'ils sont devenus de nouveaux acteurs sociaux animés d'une critique sociale instrumentale et axiologique.

Leur manière de critiquer et d'agir dans le champ social, qui contraste avec leur faiblesse apparente en matière de critique scolaire, interroge l'enseignant et l'éducateur et, à travers eux, la société française : peut-on s'appuyer sur un désir d'acteur pour construire les apprentissages destinés aux adolescents et faut-il leur apprendre à critiquer ?

Au milieu des années 1980, beaucoup d'acteurs éducatifs tendaient à considérer les lycéens comme une sorte de « bof génération » peu impliquée dans la société ou/et dans les études. 1986 marqua un premier réveil qui conduisit par exemple Laurent Joffrin à qualifier cette jeunesse, qui venait d'obtenir le retrait du projet de loi Devaquet, de « génération morale » ; puis il y eut un deuxième automne (1990) au cours duquel les seuls lycéens obtinrent en un peu moins d'un mois une substantielle rallonge budgétaire du Ministère de l'Éducation Nationale, pour pallier les urgences en matière d'hygiène et de sécurité dans les lycées. Quatre années plus tard, au printemps 1994 cette fois, les lycéens et les étudiants envahirent à nouveau l'asphalte citadin ou rural pour obtenir, comme en 1986, le retrait d'un texte

gouvernemental, sur le Contrat d'Insertion Professionnelle cette fois.

Trois mouvements, qui ne furent pas toujours uniquement lycéens, mais dans lesquels ceux-ci occupèrent une place de premier choix qui nous fait dire qu'ils passèrent d'un statut social d'allié en 1986, à un statut de dirigeant unique du mouvement en 1990, pour atteindre tout récemment la maturité en co-dirigeant les dernières actions du printemps 94. Ces lycéens que d'aucuns accusent de passivité et d'incompétence critique dans le cadre scolaire ont donc fait la preuve, dans le champ social cette fois, de leur capacité à critiquer un texte juridique ou une situation scolaire proximale (vétusté, insécurité ou insalubrité de leur établissement) et à enchaîner aussitôt ce

mouvement réflexif par une action critique protestataire (et aussi revendicatrice en 1990).

De notre étude approfondie des mouvements lycéens et de leur manière de critiquer (1), nous nous proposons de retenir trois thèmes intéressant l'enseignant et l'éducateur : le thème de la connaissance (est-il nécessaire de connaître pour pouvoir critiquer ?), le thème de l'action (quelle est la place de l'action dans l'esprit critique ?) et le thème de l'apprentissage (pourquoi est-il indispensable d'apprendre à critiquer ?).

CONNAÎTRE ET CRITIQUER

« Vous ne savez pas de quoi vous parlez » sera l'argument majeur que ces jeunes acteurs se verraient opposer, en particulier de la part du gouvernement et de ses alliés. Mais qu'en était-il vraiment ? En 1986, nous avons construit à cet effet un test de connaissance représentatif des informations contenues dans le projet de loi d'Alain Devaquet et ayant fait l'objet de débats entre les différents protagonistes, lycéens ou représentants du gouvernement, syndicalistes ou journalistes.

Le test a comporté trois catégories de questions :

a) une question sur l'organisation des Etablissements publics d'Enseignement Supérieur (EPES) qui se décompose en fait en quatre parties portant chacune sur un aspect particulier du projet de loi (la gestion des ressources des établissements publics d'enseignement supérieur, les formations proposées aux étudiants, les diplômes délivrés, les conditions d'accès aux différents cycles). Les réponses à cet ensemble de sous-questions sont surprenantes par le faible niveau de réussite : 18,3 %. Certes, on peut concevoir qu'une question synthétique sur la gestion financière des ressources était difficile pour les lycéens, d'autant que ce thème spécifique n'était pas fréquemment apparu dans leurs tracts ou déclarations, alors qu'il est un élément clé du dispositif ministériel et pourtant, c'est là qu'ils réussissent le mieux ! Au contraire, sur le deuxième thème majeur de leur mouvement, celui de l'accès aux formations universitaires, force est de constater que leur connaissance est bien floue tant ils sont peu nombreux à savoir quand la sélection à l'entrée aurait eu lieu.

b) la deuxième catégorie de questions abordait un des aspects essentiels du projet connu en principe de tous : le régime financier qui serait appliqué pour la scolarité universitaire.

c) enfin, un ensemble de questions traitant des conditions d'enseignement et d'études complétait le dispositif d'évaluation.

Dans les deux cas, le taux moyen de réussite est aussi globalement faible, puisqu'il ne dépasse pas 37,8 % pour l'ensemble de l'échantillon.

Il apparaît donc que le taux moyen de réussite au test est faible et correspondrait, en termes scolaires, à une note moyenne, pour cette population d'élèves, de 6,4/20 : la connaissance générale moyenne du projet de loi par les lycéens était par conséquent réduite. Est-ce à dire qu'ils se sont précipités dans des manifestations de grande ampleur à l'aveuglette ? Nous ne le pensons pas et proposons deux éléments principaux d'explication : un effet de délégation et un effet psycho-affectif.

Nous avons ainsi vérifié que les leaders du mouvement dans le lycée avaient une connaissance approfondie d'un projet pourtant difficile à maîtriser, surtout pour des élèves n'ayant jamais fait, ou si peu, de droit. Mais, grâce à leurs alliés étudiants, à des enseignants, ou à des militants d'organisations de jeunes, ils l'avaient lu en détail et s'étaient fait expliquer les points litigieux. Leurs propres tracts contiennent les traces de ce travail approfondi. En conséquence, si on ne peut pas affirmer que les lycéens se désintéressent presque totalement des contenus plus approfondis du projet, il reste que leur connaissance déficiente des questions précises laisse supposer qu'ils se contentent de croire les leaders qui, eux, savent. Et ils savent qu'ils savent puisque les assemblées générales sont un moment de vérification implicite du degré d'expertise des leaders du mouvement, comme nous avons eu l'occasion de le vérifier encore, avec une vigilance accrue, lors du mouvement de 1990.

Les résultats apportés par le test montrent donc que les lycéens ont une connaissance partielle, et plus globale que précise, du projet de loi Devaquet. Ce degré de connaissance varie selon deux critères. L'effet de proximité, bien connu de la sociologie des médias, s'exerce dans deux directions opposées : lorsque le thème abordé est partie intégrante de leur système de valeurs profond (la

liberté d'expression), les réponses au test sont bonnes ; par contre, lorsque le thème pourrait les concerner, mais se trouve éloigné de leurs préoccupations immédiates (participer à la gestion des EPES que l'on rejette), il est mal maîtrisé. Sans doute, l'aspect affectif joue deux fois, de manière

ambivalente : les lycéens sont concernés (et donc ils devraient avoir été intéressés par cette information en vertu de la loi de proximité), mais c'est à propos d'un projet que, globalement, ils refusent. L'effet de proximité opère alors un renversement qui conduit au désintérêt.

Tableau de la connaissance du projet de loi Devaquet

Questions (réponses en % total de lycéens)	Juste	Faux	Ne sait pas	Pas entendu parler	Non réponse
Droits d'inscription :					
* élevés		41,4			
* < 1 000 F	11,4				10,8
* fixés par décret	36,4				
Accès dans le supérieur	76,2	13,0	10,2	0,0	0,6
Participation des étudiants :	22,9	10,2	22,7	7,1	37,1
Changement des structures	42,9	23,8	23,5	5,6	4,2
Indépendance et liberté des enseignants	34,8	17,9	34,9	8,0	4,5
Liberté d'info. et d'expression des étudiants	68,2	9,9	16,4	3,1	2,4
Aspects positifs du projet	39,2	37,3	19,4	2,2	1,9

Lecture : Les réponses sont en % du total de lycéens ayant donné leur avis à une catégorie de questions. Ainsi, seulement 22,9 % des lycéens donnent une réponse juste quant à la participation future des étudiants aux EPES.

Le critiquer, dans une situation de conflit socio-culturel, se dispense donc en partie du connaître, surtout lorsque sont en jeu des valeurs fondamentales pour l'acteur (justice et égalité dans le cas présent). Le projet de loi, lu intégralement par 7 à 8 % des lycéens, fut en fait connu de la masse presque exclusivement par les moyens audiovisuels d'information. Comme les spécificités de production des messages audiovisuels d'information conduisent à une simplification des messages, il est donc tout à fait cohérent que les résultats au test de connaissance soient en eux-mêmes mauvais (2). Ce test de connaissance révèle donc qu'il suffit de connaître quelques caractéristiques d'un objet pour, sur la foi d'une critique négative qui rencontre celle des leaders qu'on s'est choisis, conduire à une décision d'action protestataire. Dès ce moment, peu importe que l'on soit en présence d'une attitude perceptive instrumentaliste (forte écoute des informations se rapportant à quelque chose qui les concerne directement), de gaspillage

(écoute moyenne) ou irréaliste (écoute faible ou nulle), l'essentiel est ailleurs, dans cet instant durable (pour la majorité) ou fugitif (pour quelques-uns) où l'acteur prend conscience à la fois d'un risque possible pour son propre avenir et d'une similitude de situation pour tous ses pairs. Ces prises de conscience, quasi concomitantes par la grâce de l'audiovisuel, confrontées à la critique négative des leaders et des pairs, érigent une prise de position fragile (dans son élaboration individuelle) en un positionnement fort, ferme et peu fluctuant dans le temps, pour les trois mouvements lycéens.

Dès lors, si l'on pouvait à juste titre s'inquiéter au premier abord de cette mauvaise connaissance par la base du projet de loi, la qualité de la démarche des leaders est rassurante : à leur échelle et aux yeux de leurs pairs, ils sont devenus des experts et cela n'a pu que renforcer la masse des lycéens dans une tendance assez spontanée à un phéno-

mène de délégation de connaissance et de jugement, phénomène inhérent aujourd'hui à presque toute prise de décision dans une société démocratique développée.

Ce comportement pose, à l'enseignant et à l'éducateur, une question essentielle : à quoi sert de donner à connaître si l'acteur adolescent se contente de quelques idées générales et abandonne l'essentiel de la substance ? L'adolescence est peut-être un âge où la critique s'exacerbe et où la confrontation est un moyen nécessaire pour accomplir son deuxième Œdipe. Mais justement, enseigner à cet âge exige de prendre en compte cette précipitation dans la critique négative qui s'opère sur une base cognitive fragile et étroite, et peut conduire donc à un rejet de l'apprentissage pour cause, non seulement de préjugés, mais de jugements précipités. Ce qui devrait amener à dégager, dans chacun des savoirs, et en sciences humaines en particulier, un espace de l'acceptable, afin que l'échec de l'acte formateur ne soit pas consommé dès ses premières lignes ou mots prononcés.

CRITIQUER ET AGIR

Avec pour atouts une confiance collective inébranlable dans des moments pourtant incertains à tous égards, une foi en des valeurs républicaines que n'ont souvent plus leurs aînés, avec maintenant un nouveau « savoir manifestant », les jeunes, sans statut social reconnu autre que celui de devoir apprendre, se révèlent avoir conquis du pouvoir et l'avoir exercé dans les marges que la société française leur a laissées ou dans celles qu'ils ont su forcer. Devenir un acteur, c'est bien user du pouvoir, individuellement et collectivement.

Pour cela ils ont repris à Mai 1968 le sens du collectif démocratique, en l'approfondissant et lui donnant une forme spécifique elle-même changeante, d'un mouvement à l'autre : la coordination. Loin de constituer une soustraction de l'acteur au jeu social, la coordination institue un nouveau rapport de l'acteur aux formes institutionnelles présentes (syndicats de travailleurs, organisations patronales, représentants de l'Etat), à lui-même (être vraiment acteur et non spectateur des décisions des autres) et à la société tout entière. Même si les acteurs lycéens revendiquent l'apolitisme, cela ne saurait être confondu avec

l'apolitisme vulgaire, puisque leur structure d'action (la coordination) est justement une prise en charge de leur propre destin.

Les lycéens, à l'occasion de ces trois mouvements, pratiquent et revendiquent un statut d'acteur à la fois dans la sphère politique et dans la sphère éducative. Ce qui déroutait souvent l'observateur, c'est que les temps sociaux (3) ont changé et que les valeurs ne sont plus les mêmes chez une partie de la population, comme le montrent les études de Ronald Inghelhart (4).

Sur un fond de crise syndicale et de contexte socio-économique et culturel en mutation, l'individu est invité à se centrer encore plus sur son ego individualiste et son action locale, y compris bien sûr dans les organisations productives. Dès lors, la coordination, revisitée par les lycéens et diffusée à d'autres couches sociales (infirmières, cheminots, personnels d'Air France, etc.) est une réponse adaptée aux pratiques représentatives et aux contenus valorisés par l'acteur de base, ainsi qu'à sa démarche de construction/expression de l'identité collective et des répertoires d'action de son groupe social.

Les coordinations mises en place par les lycéens ont été tantôt offensives en 90, axées sur la revendication de meilleures conditions d'études et, pour les élèves internes surtout, de vie au lycée, tantôt défensives pour dénoncer en 94 le décret du CIP (5). Dans tous les mouvements lycéens, le contenu était tout à fait ciblé, limité, à visée instrumentale, en 90 surtout, teinté d'une dimension axiologique (l'accès libre pour tous à l'Université et une rémunération juste jouent en effet sur les deux registres). Le sens de l'agir développé par les leaders est volontairement resté lui aussi dans des frontières précises écartant toute politisation et contextualisation.

Surgit alors ce qui n'est qu'un paradoxe apparent : la faible participation des lycéens dans les assemblées générales n'invalide pas un engagement profond de l'acteur de base, elle est la traduction, à un moment précis de l'action, de la confiance dans les leaders-experts désignés. Mais l'engagement a changé de nature et de « temps social » : si dans le syndicalisme classique il s'inscrivait plutôt dans la durée, la forme des mobilisations récentes privilégie et exige même le très court terme. Une des meilleures preuves de ce fort engagement se trouve dans « la recherche du conflit plus intense afin de faire la démonstration de ses mérites et conceptions » comme l'écrit

Pierre Moscovici (6) : le combat de 86 et 94 s'apparente à vouloir tout et exige donc, contrairement aux règles de la négociation, la « reddition » du gouvernement sans même sauver la face. Cette stratégie revendicative jusqu'au-boutiste a pourtant réussi, parce que le « Non ! » manifesté était un refus de toute la personne manifestante ne s'accommodant pas de timidité ou de tergiversations. Ainsi, même dans le cas de coordinations ne sollicitant pas de participation momentanée élevée (mouvement de 94), l'engagement de l'acteur de base est profond et il le signe d'une détermination puissante, symbole d'un besoin de reconnaissance lui aussi exacerbé.

Les lycéens ont fait la preuve concrète qu'ils savaient mettre en œuvre les stratégies adéquates pour gagner. Certes, ils n'ont pas, à eux seuls, obtenu trois victoires : en 1986 comme en 1994, ils ont bénéficié de divisions internes au camp du gouvernement, et lors de leurs trois mouvements, le soutien de leurs alliés fut tout à fait essentiel. Il n'empêche, c'est eux, et eux seuls qui, au printemps 94, continueront à exiger le retrait intégral du CIP alors que des centrales syndicales comme la CFDT et FO n'y songeaient déjà plus à la veille du deuxième tour des élections cantonales. Leur faire-protestaire extrême, qui s'exerce donc de manière autonome et à contre-courant des mentalités et répertoires d'action dominants, ne peut en réalité se comprendre qu'articulé à la dimension axiologique de leurs actions.

En effet, nul ne peut réduire leurs actions à une seule volonté instrumentale de pouvoir accéder à l'Université (1986), étudier décentement (1990) et s'intégrer dignement dans la société française (1994). En même temps, les jeunes ont toujours affirmé des valeurs démocratiques fortes : c'est eux qui sont à l'origine de la manifestation du 10 décembre 1986 « Plus jamais ça ! », en réaction aux violences policières et à la mort de Malik Oussekiné ; c'est au nom de l'égalité des chances qu'ils combattent le projet Devaquet ; c'est au nom du respect de la personne (vivre dans des conditions matérielles non dégradantes) qu'ils demandent une rallonge budgétaire ; c'est enfin au nom de la justice sociale et de la dignité qu'ils exigent le retrait des décrets sur le CIP. La référence aux valeurs, dans son articulation dynamique à l'intérêt individuel et collectif de l'acteur, fonde l'argumentation centrale de la contestation lycéenne et déclenche le passage de l'esprit critique à la cri-

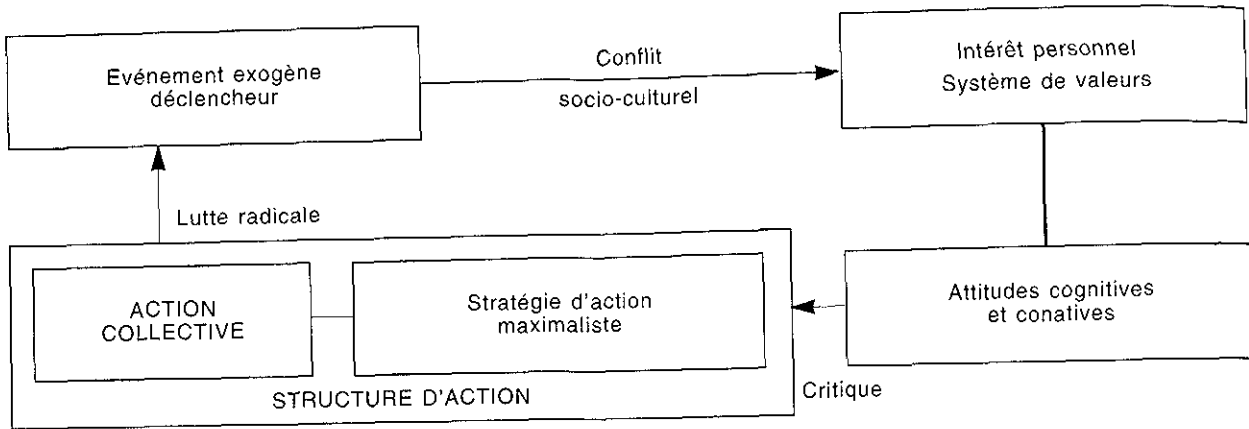
tique en actes. Présente dès 1986 au moins (7), elle fonde aussi toute la critique latente du cadre scolaire, la nécessité de changer et l'envie d'agir pour le modifier.

L'histoire des trois mouvements lycéens nous apprend donc que ce système de valeurs partagées que leur a inculqué la société française, ils l'ont intériorisé, contrairement à certaines affirmations catégoriques comme celles de Tony Anatrella (8), mais son appropriation modelée par leur structure psychique d'adolescents, les conduit à adopter des attitudes cognitives et conatives spécifiques (9) qui conjuguent leurs effets pour déboucher sur une stratégie d'action maximaliste (et irréaliste pour beaucoup d'autres acteurs de l'époque, même parmi les alliés du mouvement) exigeant le retrait pur et simple du texte gouvernemental incriminé, débouchant sur la mise en œuvre immédiate d'actions et de structures de lutte.

Si l'on fait momentanément abstraction des autres acteurs et du rôle qu'ils ont pu jouer, nous dirons que les lycéens ont mis en œuvre un schéma implicite de critique et d'action à cinq composantes dans lequel les attitudes et le module intérêt personnel-système de valeurs occupent la place première.

La radicalisation de la lutte, qui rend impossible une négociation classique et débouche donc sur deux camps antagoniques, ne se comprend que par ces attitudes que certains qualifient, à tort peut-être, d'attitudes spécifiquement adolescentes : une focalisation sur des points négatifs peut dévaloriser le tout (dévalorisation généralisée) et ce fait qu'il n'est point besoin de détester quelque chose pour le juger inacceptable (sur-accentuation du rejet), la conjonction des deux attitudes démultipliant la puissance de radicalisation de la première. Cette figure du ver dans le fruit qui conduit à jeter la pomme tout entière, parce que nous la retrouverons à l'œuvre en 1994, nous préférons pour notre part ne pas l'attribuer à l'âge adolescent, mais plutôt à l'intériorisation des valeurs démocratiques : un projet rendant difficile (impossible ?) l'accès à l'Université contrevient à un principe fondateur de la République qui, depuis Jules Ferry, a fait de l'École la dispensatrice de l'égalité des chances (et de sa gratuité). Ce principe, il n'est pas simplement accolé au cartable des adolescents, la famille, l'école et les médias le leur ont inculqué d'abord, fait intégrer ensuite jusqu'à ce qu'ils deviennent capables de se battre pour le faire respecter, atteignant ainsi au plus haut degré d'acquisition d'une valeur chez un acteur (10).

Le schéma de critique et d'action lycéennes



Les lycéens sont collectivement devenus des acteurs nouveaux et, si l'on porte attention aux micro-événements sociaux, on se rend compte que tendent à se développer, à l'échelle des établissements scolaires ou des classes, des micro-actions protestataires ou revendicatrices ; à cet égard, le dernier sondage CSA-Phosphore n'indique-t-il pas que les problèmes de sureffectifs dans les lycées et les problèmes de sécurité pourraient inciter respectivement 57 % et 44 % des lycéens qui ont déjà participé à une manifestation (88 % de l'échantillon) à manifester à nouveau (11) ?

Ces nouveaux acteurs ont fait la preuve, dans le champ social, de leur engagement, de leur investissement, d'autant plus fort que les actions de protestation ou de revendications étaient tout à fait circonscrites dans le temps. A l'heure où de nombreux auteurs mentionnent, comme François Dubet ou Robert Ballion (12), une tendance objective au désinvestissement des élèves, nous pensons que se dégage de leur histoire collective un nouveau champ d'actions éducatives propices, faisant appel à ce désir d'acteur fondé sur une plus grande participation, y compris donc dans la construction des savoirs académiques. Trois conditions s'imposent toutefois : respecter le module instrumentalité/système de valeurs d'une part, prendre en compte l'éventail de leurs attitudes cognitives et conatives, et en particulier leurs tendances à la dévalorisation généralisée et à la sur-accentuation du rejet d'autre part, fondant par la même occasion une redéfinition et un nouveau calibrage (13) des messages éducatifs. On ne saurait oublier enfin que l'esprit critique des acteurs est un esprit critique finalisé par les ac-

tions qu'il faudra entreprendre sans délai ; d'où les prises de position de Richard Paul en faveur d'apprentissages qui ne se limitent pas au seul espace de la classe (14).

APPRENDRE À CRITIQUER À L'ÉCOLE

Stella Baruk et les enseignants de l'IREM de Grenoble ont acquis, dans les années quatre-vingts, quelque célébrité en menant une réflexion sur le sens en mathématiques et donc, implicitement, sur l'usage ou le non-usage de l'esprit critique. Le test de l'âge du capitaine, dans sa grande simplicité, est en fait un révélateur des travers dans lesquels tombent très facilement les élèves. A l'origine, ce test fut proposé à l'école primaire : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et trois chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? » et donna 90 % d'élèves attribuant un âge au capitaine. Proposé à des effectifs de sixième et de cinquième, l'amélioration fut faible, de l'ordre de 10 points. Et plus tard ? Plus tard, les résultats sont inquiétants et mettent en évidence à la fois un esprit critique et un comportement critique défaillants.

En nous inspirant des travaux de psychosociologie de S. Milgram, nous avons modifié le test en ajoutant une consigne « Vous aurez à donner une réponse chiffrée », afin de pouvoir évaluer non pas seulement l'esprit critique, mais la capacité à le mettre en œuvre, même lorsqu'on a affaire à une consigne contraire et, ici, absurde (15). Sur un échantillon de 1799 élèves de l'académie de Limoges, représentant les lycéens de seconde,

première et terminale de toutes les sections, il se trouve seulement 26 % d'élèves à avoir adopté un comportement critique (dans des formes allant de l'humour à la critique de la situation proposée, en passant par le refus ou le contournement de l'obstacle), alors que 60,9 % d'entre eux donnent un âge, 35,3 % allant même à fournir un « raisonnement mathématique » en manipulant les divers opérateurs algébriques ; ce « fétichisme mathématique », s'il est légèrement plus fort en LEP qu'ailleurs, demeure partout élevé. Globalement, on ne peut pas dire que le niveau et l'âge constituent des variables significativement discriminantes, tant les scores de comportement non critique varient très peu, la situation étant même légèrement aggravée en classes terminales ; même dans la série S et la terminale C ou D, les réponses non critiques sont dominantes (> 50 %).

Force est donc de constater l'incroyable écart existant entre la critique sociale effectuée dans les mouvements lycéens et cette première estimation. Un deuxième test, effectué sur des lycéens de terminale B, sur la base de textes généraux d'inspiration libérale et marxiste à critiquer, a produit des performances elles aussi très décevantes.

Il n'existe pas, de ce côté ou de l'autre de l'Atlantique, d'évaluation multidisciplinaire de la capacité critique des élèves dans le système scolaire. Or, la critique est une compétence indispensable à une société démocratique en perpétuelle transformation (16). Parce que les lycéens nous donnent à observer un esprit critique en partie lacunaire et problématique et en partie prometteur, nous proposons de prendre appui sur les performances critiques qu'ils ont produites dans un contexte social afin d'impulser des actions de formation à l'esprit critique.

Nos dispositifs d'analyse des mouvements lycéens nous ont permis de mettre en évidence à la fois des attitudes particulières à l'égard de la critique sociale et des capacités critiques spécifiques. Dans le mouvement de 1986 se dégagent cinq catégories d'attitudes intellectuelles face au projet de loi incriminé : une grande majorité de lycéens oscillent entre un refus de connaissance précise et une dévalorisation généralisée, un petit groupe a une vision plus nuancée des choses, surtout en raison d'une habitude de penser ainsi en d'autres circonstances (« si un projet est globalement mauvais, je sais qu'il peut toutefois receler des aspects positifs ») ; les leaders du

mouvement ont, le plus souvent, une qualité intellectuelle d'approfondissement : la critique globale de quelque chose implique pour eux la nécessité d'une connaissance détaillée. Tous les acteurs lycéens, quelle que soit leur place dans le mouvement, feront preuve, dès lors que les valeurs sont impliquées dans l'exercice de la critique, d'une attitude de sur-accentuation de rejet.

Lors du mouvement de 1990, l'observation in situ de l'intégralité des réunions d'un comité d'action lycéen, fait apparaître dans leur performance critique deux caractéristiques principales :

— des trois mouvements possibles de la pensée critique que sont l'autocritique, la critique adressée à autrui et la critique retenue en provenance des autres acteurs, l'autocritique est prédominante, loin devant les deux autres (49,3 % contre respectivement 33, 2 % et 10,0 %) ;

— parmi toutes les formes prises par les critiques, c'est la critique négative qui est fortement utilisée : 54 %, y compris l'autocritique négative du genre « nos actions ne sont pas assez efficaces ». C'est donc que les critiques positives et constructives, majoritairement l'œuvre des deux leaders du comité d'action, sont nettement plus rares (17 % chacune), les critiques nuancées, humoristiques, destructives ou le questionnement critique apparaissant quant à eux marginaux.

Transposée dans les activités scolaires, cette diversité constatée dans l'art de critiquer ne manque pas de questionner professeurs et éducateurs :

— les lycéens ont une capacité réelle à s'autocritiquer, dès lors qu'ils se trouvent dans un contexte d'action où ils sont impliqués et directement concernés. C'est encourageant pour l'enseignant qui n'a pas nécessairement affaire à un public d'autosatisfaits : il peut donc s'appuyer sur un potentiel d'auto-évaluation pour faire progresser les apprenants. Mais cela lui demande sans doute en contre-partie de démontrer ou de faire apparaître le sens et l'intérêt des tâches et situations éducatives proposées ;

— la tendance première des lycéens est à la critique négative, y compris vis-à-vis de soi, et la critique constructive, celle-là même qui permet de dépasser les insuffisances et de s'améliorer ou de contribuer à l'œuvre collective est quatre fois plus faible. Pire, elle est l'apanage des leaders du mouvement trois fois sur quatre. Là se trouvent donc deux écueils majeurs pour l'enseignement et pour l'avenir de notre société.

En effet, on ne bâtit rien sur de seuls constats négatifs qui peuvent, au contraire, déstabiliser sans solidifier ou même conduire à l'anomie, surtout à l'adolescence. « Ca ne va pas ! », « c'est nul ! », « on en a marre ! » : sans les leaders, les lycéens de 1990 avaient toutes les chances de rester des protestataires et de ne jamais proposer des améliorations. A chaque fois, ce sont les leaders qui firent passer le groupe d'une protestation passive à la revendication active qui seule permet de proposer des changements.

Ainsi se dessine donc la tâche considérable de l'enseignant et de l'éducateur : former les élèves à des types de critique qui autorisent ou favorisent tant le développement de la personne que celui de la société dans laquelle ils vivent (critiques positives, humoristiques, constructives), sans qu'il s'agisse toujours d'une reproduction de l'existant mais au contraire avec le souci de permettre le changement, le statut du questionnement critique devenant alors un enjeu politique et éducatif de premier plan (17).

Cela demande alors de ne pas se limiter, comme le font encore trop souvent les Américains, à une critique argumentative (validité de l'argumentation par exemple) ou communicationnelle (mettant en évidence des sources peu fiables). Il est par conséquent nécessaire de s'interroger sur l'implicite des discours et des actes, notamment en termes de pouvoirs, d'appropriations et d'exclusions, sous peine de voir la critique être cantonnée aux seuls domaines techniques ou scientifiques et se trouver expulsée, par la force au besoin, du social et du politique (18). Sous peine aussi de prendre deux risques globaux : réserver certains usages de la critique à une élite et, par un effet de boomerang, recevoir occasionnellement des vagues de critiques négatives qui peuvent déboucher sur des formes sociales violentes comme François Dubet les a si bien observées (19).

Dans tous les champs et quels que soient les acteurs, on tend à assimiler la critique à quelque chose de négatif, confondant ainsi l'usage social dominant à un défaut d'apprentissage, ce qui

condamne par le fait même à ne point chercher à en faire un sujet d'éducation.

Les mouvements lycéens nous donnent à voir des jeunes dotés d'un savoir-faire critique en partie ouvert sur les autres et sur l'autocritique, et donc ouverts à un faire-transformationnel de l'enseignant, et en partie repliés sur la dénonciation ou la protestation, source de blocages, d'inaction ou de découragements multiples, d'incapacité parfois à penser le sens des événements. Le désir d'acteur des adolescents contient donc aussi ses propres limites, en partie liées au temps et aux statuts sociaux de l'adolescence.

De ce potentiel et de ces limites surgit un espace éducatif qu'il importe d'investir, sous peine de se condamner à ne plus avoir une majorité de citoyens, c'est-à-dire une majorité d'hommes et de femmes qui ne se contentent pas de critiquer (négativement), mais construisent, parce qu'ils trouvent un sens à leur désarroi momentané et parce qu'ils connaissent des moyens d'agir. Ce faisant, développer l'esprit critique de l'acteur oblige à une double rupture éducative (20) : le cloisonner aux savoirs académiques, c'est le réserver à une élite et l'asphyxier peu à peu ; le séparer de l'agir, c'est-à-dire de la critique en actes, c'est l'atrophier au seul intellect et le priver réellement de droit de cité, puisque ce n'est que dans et par l'action dans la Cité que la critique n'est plus stérile et prend tout son sens, c'est-à-dire tout son fondement. C'est là que renaît un autre débat : faut-il faire à l'École autre chose qu'instruire ? Faut-il faire du collège et du lycée une Cité authentique (comme le suggère Robert Ballion), apprentissage pratique d'une démocratie revivifiée à laquelle aspirent si fortement les jeunes d'aujourd'hui (21) ? Mais alors, comment apprendre à penser (en général) et apprendre à critiquer (en particulier) si l'institution scolaire ne se soumet pas à un fonctionnement plus démocratique ?

Alain Borredon
Chercheur GRAFOR, Grenoble II

BIBLIOGRAPHIE

- ANATRELLA T. (1988). — **Interminables adolescences**. Paris : Cerf ; Cujas (Ethique et société).
- ASSOULINE D. et ZAPPI S. (1987). — **Notre printemps en hiver. Le mouvement étudiant de novembre-décembre 1986**. Paris : La Découverte.
- BALLION R. (1993). — **Le lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette Education.
- BARDY G. (1993). — **Génération galère. 8 millions de jeunes dans la tourmente**. Paris : Albin Michel.
- BARRY V. E. et RUDINOV J. (1990). — **Invitation to Critical Thinking** (Une invitation à penser de manière critique). Fort Worth, Holt : Rinehart and Winston, Inc., 2nd éd.
- BARUK S. (1985). — **L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématiques**. Paris : Seuil (Science Ouverte).

- BEYER Barry K. (1988). — **Developing A Thinking Skills Program** (Outils pour le développement d'un programme de développement des capacités de pensée). Boston : Allyn and Bacon, Inc.
- BORREDON A. (1992). — **La critique dans le système éducatif. Pensée critique et mouvements lycéens**. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Grenoble, 916 p., 3 tomes.
- BORREDON A. (1992). — **Les mouvements lycéens et les nouveaux publics**. Education et Devenir, Actes du VIII^e Colloque « Les nouveaux publics des lycées et des collèges », 3, 4 et 5 avril 1992, n° 27-28.
- BORREDON A. (1995) **Une jeunesse emblématique. Les nouveaux acteurs lycéens**. Paris : L'Harmattan (Logiques Sociales).
- BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M. (1991). — **Paroles de lycéens, les études, les loisirs, l'avenir**. Paris : Editions Sociales ; I.N.R.P.
- BROOKFIELD Stephen D. (1989). — **Developing Critical Thinkers : Challenging Adults To Explore Alternative Ways Of Thinking and Acting**. (Le développement de la pensée critique chez les individus : inviter les adultes à explorer d'autres manières de penser et d'agir). San Francisco : Jossey Bass Publishers.
- CHAZEL F. (dir). (1993). — **Action collective et mouvements sociaux**. Paris : PUF (Sociologies).
- DE BONO E. (1988). — **Conflits : Vers la médiation constructive**. Paris : InterEditions.
- DE BONO E. (1985). — **Réfléchir mieux**. Paris : Les Editions d'Organisation (1^{re} éd. De Bono's Thinking Courses, British Broadcasting Corp., 1982).
- DRAY J. (1987). — **SOS Génération**. Paris : Ramsay.
- DUBET F. (1991). — **Les lycéens**. Paris : Seuil.
- FAVRE P. (dir) (1990). — **La manifestation**. Paris : Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- FILLIEULE O. et PECHU C. (1993). — **Lutter ensemble. Les théories de l'action collective**. Paris : L'Harmattan (Logiques politiques).
- FIZE M. (1993). — **Les bandes, l'entre-soi adolescent**. Paris : Epi ; Desclée de Brouwer.
- FIZE M. (1994). — **Le peuple adolescent**. Paris : Julliard.
- GALLAND O. (1991). — **Sociologie de la jeunesse**. Paris : Armand Colin.
- GUIRAUD M. et LONGHI G. (1992). — **La république lycéenne**. Paris : Payot (Documents).
- INGELHART R. (1990). — **La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées**. Paris : Economica (Politique comparée).
- JOFFRIN L. (1987). — **Un coup de jeune. Portrait d'une génération morale**. Paris : Arléa.
- LAPEYRONNIE D. et MARIE J.-L. (1992). — **Campus Blues, Les étudiants face à leurs études**. Paris : Seuil.
- LEHALLE H. (1991). — **Psychologie des adolescents**. Paris : PUF (Le psychologue), 3^{ème} éd. (1^{re} éd. 1985).
- Mc MURTRY J. (1988). — **The History of Inquiry and Social Reproduction : Educating for Critical Thought** (L'histoire du questionnement et de la reproduction sociale : Eduquer à la pensée critique). **Interchange**, vol. 19, n° 1, p. 31-45.
- MOSCOVICI P. (1979). — **Psychologie des minorités actives**. Paris : PUF (Sociologies).
- MORISSETTE D. et GINGRAS M. (1989). — **Enseigner des Attitudes ?, Planifier, intervenir, évaluer**. Bruxelles : De Boeck Université ; Ed. Universitaires.
- NAMER G. (1991). — **Mémoire et projet du mouvement lycéen et étudiant de 1986-1988**. Paris : L'Harmattan (Logiques sociales).
- PAUL Richard P. (1990). — **Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World** (La pensée critique. Ce dont toute personne a besoin pour survivre dans un monde en perpétuel changement). A.J.A. Binker Ed., Center for Critical Thinking and Moral Critique, Santa Rosa.
- PÉRRENOUD P. (1994). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : ESF (Pédagogies).
- PROST A. (1991). — **Pourquoi les lycées ont craqué. Le Monde de l'Éducation**, avril, p. 48-50.
- SUE R. (1993). — **La sociologie des temps sociaux. Une voie de recherche en éducation. Revue Française de Pédagogie**, n° 104, juillet-septembre.
- STERNBERG Robert J. (1984). — **How Can We Teach Intelligence ? (Comment pouvons-nous enseigner l'intelligence ?)**. **Educational Leadership**, septembre, p. 38-48.
- TOURAINÉ A. (1984). — **Le retour de l'acteur**. Paris : Fayard (Mouvements).
- VINCENT G. (1974). — **Le peuple lycéen : Enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire**. Paris : Gallimard.

NOTES

(1) Cf. notre thèse de doctorat « **La critique dans le système éducatif. Pensée critique et mouvements lycéens** », Grenoble, 1992, 3 tomes et « **Une jeunesse emblématique. Les nouveaux acteurs lycéens** », L'Harmattan, coll. *Logiques Sociales*, 1995.

(2) Il aurait été intéressant qu'un test similaire fût effectué lors du traité de Maastricht pour observer si les adultes se comportaient de la même manière que leurs enfants.

(3) Cf. Roger Sue, **La sociologie des temps sociaux, une voie de recherche en éducation**, 1993.

(4) Ronald Ingelhart, **La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées**, 1990.

(5) En raison d'un manque d'information sur les coordinations de 1986, nous ne parlerons dans ce paragraphe que des coordinations lycéennes de 1990 et 1994.

(6) Pierre Moscovici, **Psychologie des minorités actives**, 1982.

- (7) Cf. notre thèse, pages 337-377 et 525-546. Nous parlons de critique latente, puisque ces critiques de l'établissement, de ses structures et de ses acteurs éducatifs n'a émergé ni en 1986, ni en 1994, et qu'elle ne fit en 1990 l'objet d'expression que de la part d'une partie des leaders réclamant de nouveaux droits.
- (8) Nous faisons ici allusion à la thèse de Tony Anatrella sur l'incapacité de l'adolescent à intégrer dans sa structure psychique la loi et ses normes : « Le rapport à la loi est, dans bien des cas, perverti faute de références au-delà de soi-même et les conditions psychologiques ne sont pas réunies pour la faire fonctionner réellement » (in *Interminables adolescents*, 1988, p. 10). De nombreux travaux de Sciences de l'Éducation montrent au contraire que dès avant l'adolescence, fût-ce de manière différente, il y a passage d'une régulation externe à une régulation de plus en plus intériorisée par l'acteur de l'apprentissage des valeurs fondamentales, comme le respect d'autrui, la justice ou l'égalité. Voir par exemple les travaux de Piaget et son livre *Le jugement moral chez l'enfant* ou, plus proches de nous, ceux du Center For Critical Thinking and Moral Critique de la Sonoma State University, en particulier la série des « *Critical Thinking Handbook* », Center For Critical Thinking and Moral Critique Ed., R. Paul dir.
- (9) Contrairement aux attitudes cognitives qui modèlent la perception et la compréhension des messages, les attitudes conatives déterminent, chez l'acteur social, sa manière d'agir, en fonction de son acceptation ou de son refus du cadre social proposé.
- (10) Cf. Dominique Morissette et Maurice Gingras, *Enseigner des attitudes ?*, 1989, spécialistes d'une orientation actuelle de l'éducation québécoise, qui spécifie que la socialisation nécessite l'apprentissage effectif d'attitudes et que l'École doit y contribuer, sous peine d'apparitions de nombreux dysfonctionnements et crises dans la société (retrait, marginalités, violences, conduites anormales ou antisociales).
- (11) Sondage paru dans *Phosphore*, septembre 1994, p. 79.
- (12) François Dubet, *Les lycéens*, 1991, et Robert Ballion, *Le lycée, une cité à construire*, 1993.
- (13) Au sens de l'analyse transactionnelle et de la PNL.
- (14) R. Paul, *Critical Thinking*, 1990.
- (15) En effet, quelqu'un peut tout à fait estimer « qu'il n'y a pas de rapport entre les données de l'énoncé et la question posée », mais fournir au chercheur une réponse chiffrée, puisqu'il en demande une, et quand bien même il trouve cela « stupide », comme quelques dizaines d'élèves nous l'écrivirent.
- (16) Cf. le livre d'un des leaders mondiaux de l'apprentissage de la pensée critique, Richard Paul, *Critical Thinking*, 1990.
- (17) John Mc Murtry, *The History of Inquiry and Social Reproduction*, 1988.
- (18) Cf. J. Mc Murtry, 1988.
- (19) F. Dubet, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Seuil, 1987.
- (20) Cf. les nombreux débats et polémiques aux États-Unis sur le sujet. Voir par exemple le débat entre R. Paul, R. Ennis et J. Mc Peck dans la revue *Educational Researcher* de Mai 1990 ou dans *Educational Leadership* de septembre 1984.
- (21) Presqu'une majorité de jeunes estimaient, dès 1986, qu'il fallait inventer notre propre modèle de société (45 %), alors qu'il ne s'en trouvait que 16 % à vouloir adopter le modèle américain, dans le temps même où 34 % le rejetaient (selon notre enquête). Huit ans plus tard, 31 % pensent qu'il faudra plutôt faire une révolution pour changer ce qui ne va pas dans notre société (selon le sondage de *Globe Hebdo* du 30 mars-5 avril 1994).

L'utilité sociale de l'éducation physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs

Gilles Klein

Pendant la décennie 80, les démocraties occidentales ont procédé, au sein de leur système d'éducation, à des restructurations d'ampleur. Celles-ci sont venues modifier l'image officielle de l'éducation physique en leur sein, la plaçant au cœur de la problématique entre resserrement des normes pédagogiques et accroissement de l'autonomie locale. S'instaure un nouveau jeu politique, créant de nouveaux processus de rationalisation des politiques d'éducation physique. Tout d'abord, par la construction d'un nouveau code commun, sorte de langage universel, légitimé scientifiquement. Ensuite, par un effet d'association progressive, qui concerne les partenaires du système autour de ce noyau central. Cependant, la réalité résiste à l'extension de cette rationalité. Les acteurs s'organisent collectivement en contre-pouvoirs ou interprètent les normes officielles en fonction des contextes éducationnels particuliers. Entre rationalisation politique et négociations des acteurs, l'utilité sociale de l'éducation physique se situe à la confluence de ces réseaux d'influence.

Envisager l'utilité sociale de l'éducation physique comme un compromis entre un processus de rationalisation politique, évoquant les procédés par lesquels un État en vient à légitimer une culture physique à l'école, et les négociations des acteurs, supposant une liberté des usagers face à cette rationalisation les prenant pour cible, laisse entendre, sinon une double provocation, du moins une double ambiguïté sur laquelle il convient de s'expliquer.

La première supposant qu'une politique éducative constitue une tentative de rationalisation nous amènera à examiner les pouvoirs et les finalités

assignés aux politiques éducatives dans la décennie 80, en prenant pour exemple l'éducation physique dans plusieurs systèmes éducatifs.

La deuxième laisse entendre que cette rationalité n'est qu'illusoire et relève en fait davantage de l'éternel provisoire que d'une stabilité acquise. Nous serons conduits à donner quelques éléments sur les transformations d'une discipline d'enseignement, conçue comme un espace social négocié.

Pour traiter de l'utilité sociale de l'éducation physique, on est ainsi amené à s'interroger sur certains aspects des politiques éducatives de plu-

sieurs systèmes d'enseignement, et plus particulièrement sur les modalités dont les systèmes d'enseignement élaborent, légitiment, fondent, négocient la question de la culture physique scolaire. Chaque État procède en effet à une sélection dans la culture physique des savoirs destinés à être transmis, prévoyant leur structuration, leur organisation, leur distribution, leur gestion. Cette définition progressive des contenus d'enseignement ne va pas de soi, mais passe par des modalités institutionnelles et politiques particulières qui, chemin faisant, contribuent à rationaliser l'éducation physique scolaire.

Il s'agit ici de l'ébauche d'une réflexion qui s'appuie sur des informations portant sur les processus d'élaboration et de légitimation de la représentation officielle de l'éducation physique. Elles proviennent de plusieurs sources, en France et ailleurs. Certaines sont issues d'une enquête exploratoire sur l'éducation physique réalisée dans huit systèmes d'enseignement (Klein, 1992, 1995), d'autres d'une observation participante menée à l'occasion de la réflexion officielle sur l'élaboration des contenus d'enseignement de l'éducation physique en France de 1983 à 1994.

On travaille ici sur l'élaboration des normes officielles, des valeurs, des « utilités » comme les qualifiait Vilfredo Pareto, qui, loin s'en faut, ne constituent pas toute l'éducation physique, et ne sont que le produit, l'image dominante et officielle d'une discipline scolaire, simple résultat, souvent abstrait et vague de processus sociaux complexes. Cependant, ces formalisations rendent compte des tentatives officielles d'universalisation d'une culture physique, à partir de laquelle est recherchée une généralisation à l'ensemble des pratiques quotidiennes.

Pour traiter de la négociation de ces utilités de l'éducation physique, deux points seront abordés :

— Les processus de rationalisation et de légitimation de l'éducation physique à l'œuvre dans les transformations des politiques éducatives, qui passent par la définition d'un code et d'un réseau communs, censés permettre à une collectivité professionnelle de partager les mêmes valeurs et de vivre ensemble ;

— Les modalités de résistances de la réalité à cette rationalisation extensive, par le biais des stratégies d'appropriation, d'interprétation, de transformation de cette rationalité conçue en dehors de la majorité des usagers destinataires du projet politique.

UTILITÉ SOCIALE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET PROCESSUS DE RATIONALISATION POLITIQUE

Les politiques d'éducation physique au sein d'un nouveau jeu politique

Education physique, éducation sportive, éducation physique et sportive, enseignement du sport, éducation motrice, etc., les formulations sont nombreuses pour qualifier la transmission d'une culture physique dans les systèmes éducatifs des États occidentaux. Selon les contextes d'implantation, sa place, son poids varient en termes de structures ou de contenus d'enseignement. Mais quels que soient les contextes nationaux cette matière prend position dans l'ensemble des disciplines scolaires. De ce fait elle suit, et interprète les multiples réformes qui animent de façon permanente les systèmes d'éducation. Ses formes, ses structures, ses horaires, ses contenus d'enseignement, son discours changent. En d'autres termes la discipline est sans cesse soumise à de nouvelles modalités d'élaboration, de légitimation, de gestion politique qui viennent modifier les contours des savoirs d'une culture physique transmise à l'école à l'ensemble des publics scolarisés.

Pendant les années 80 les transformations de l'éducation physique en particulier et des systèmes d'éducation en général ont été nombreuses, et profondes (Perrenoud & Montandon, 1988 ; Henriot-Van Zanten, Sirota, Plaisance, 1993) entraînant des modifications structurelles et culturelles.

Tout d'abord parce que les modalités d'organisation des États ont changé. On peut noter, dans les États unitaires, décentralisés ou fédéraux, un changement des modalités de gestion administrative et de répartition des compétences. Schématiquement, cela se traduit par une relativisation des décisions centrales et un développement des compétences locales, entraînant ainsi une nouvelle partition des pouvoirs entre l'État et les collectivités territoriales. Ainsi, dans le domaine des politiques éducatives, se termine un temps des politiques à initiative strictement centrale et unitaire pour céder la place aux initiatives locales et à des régulations plus souples, moins lourdes, plus en prise avec la réalité concrète et les contextes éducationnels particuliers. Il en résulte ainsi un renouveau d'intérêt pour les phénomènes locaux, dont les conséquences pour l'école sont

importantes (Henriot-Van Zanten, 1988, 1990). Deux aspects organisent ces nouvelles politiques.

Tout d'abord elles sont marquées par le développement d'une souplesse du dispositif avec une insistance sur les idées d'autonomie et d'ouverture. Pour faire preuve d'adaptation aux conséquences de ces modifications structurelles dans les organisations étatiques, les responsables de l'éducation utilisent, construisent un discours réformiste et novateur autour de thèmes d'ouverture qui insistent sur la souplesse nécessaire au maintien d'un équilibre entre le centre et la périphérie, entre les prérogatives nationales et l'autonomie locale. Ainsi, l'initiative locale, le projet d'établissement, le partenariat, la marge d'initiative des maîtres, une approche curriculaire des contenus d'enseignement plus qu'une approche programmatique, l'activité des élèves, la concentration sur l'acteur, les contrats individuels, ou encore l'évaluation des compétences sont autant de thèmes tendant à devenir des universaux sémantiques des systèmes d'éducation (Perrenoud & Montandon, 1988).

Le deuxième aspect essentiel des nouvelles restructurations des systèmes éducatifs concerne l'adaptation des contenus culturels scolaires. Se développe dans de nombreux pays une réflexion sur les contenus d'enseignement afin que de nouveaux programmes répondent mieux à l'évolution des savoirs et des techniques et correspondent davantage aux besoins des élèves. Ainsi, le Royaume-Uni, la France, l'Espagne, l'Italie, les États-Unis ou le Japon procèdent-ils à de telles restructurations.

Il peut apparaître contradictoire que, parallèlement aux phénomènes de décentralisation administrative, ayant des conséquences au niveau de l'organisation et des structures des systèmes éducatifs, se manifeste un effet de resserrement des normes pédagogiques. Mais, en procédant ainsi, les politiques éducatives montrent une sorte de compensation à l'émiettement de l'unité administrative du système en insistant sur des réformes des contenus d'enseignement impulsées par la sphère centrale. L'élément qui apparaît nouveau, c'est la décision prise par la sphère politique de s'intéresser aux contenus culturels, quand habituellement les réformes n'étaient que structurelles.

De cette problématique apparemment contradictoire entre l'insistance sur les phénomènes locaux et l'affirmation des prérogatives centrales, entre

souplesse et verrouillage naissent de nouvelles modalités de rationalisation des disciplines, se tiennent de nouveaux discours réformateurs sur l'école. Nous nous centrerons maintenant sur l'éducation physique.

Les processus de rationalisation de l'éducation physique

Entre unité et diversité, entre décisions centrales et autonomie locale, les processus de rationalisation et de légitimation de l'éducation physique changent. Pour éviter une rupture entre ces deux pôles apparemment antinomiques, et pour assurer la nécessaire cohérence au système, les responsables procèdent par association progressive des acteurs de la discipline en cercles concentriques autour d'un noyau central. S'associer, c'est se forger une identité commune. En d'autres termes c'est partager un langage commun et échanger dans des réseaux communs. Cela passe par l'élaboration d'un langage susceptible d'être universel construisant une nouvelle rationalité, et de créer un réseau permettant l'extension, la généralisation de cette rationalité. Nous étudierons successivement l'élaboration d'un code commun de l'éducation physique, puis celle d'un réseau d'échanges.

La construction d'un nouveau code commun de l'éducation physique

Les politiques de l'éducation physique des années 80 montrent des processus de rationalisation des discours sur l'éducation physique qui conduisent à l'élaboration d'universaux communs susceptibles de fédérer les acteurs de la discipline d'enseignement.

Tout d'abord parce que la redéfinition des contenus d'enseignement de l'éducation physique est intégrée à un dispositif de modernisation plus général impulsé par la sphère politique : L'exemple britannique est sur ce point caractéristique. Dans un État à gestion décentralisée le National Curriculum, sur propositions d'un conseil national des programmes et de groupes disciplinaires, vient de définir les contenus d'enseignement pour dix matières obligatoires, à toutes les étapes de la scolarité des enfants de 5 à 16 ans, ce qui apparaît tout à fait révolutionnaire. L'éducation physique s'y trouve comme une des dix disciplines obligatoires. À cette même période, la redéfinition française des

contenus d'enseignement utilise les mêmes modalités par la mise en place de commissions de réflexion, puis par la mise en place d'un Conseil National des Programmes et de groupes techniques disciplinaires. À chaque étape de cette élaboration, l'éducation physique a été associée. Ces réformes aboutissent à de nouvelles catégorisations scolaires des apprentissages. L'éducation physique britannique s'organise selon des connaissances, savoirs et compétences (1991) ; à la suite de la charte des programmes (1992) le groupe de travail français propose de structurer la matière en connaissances et compétences. Dans les États fédéraux, même si l'organisation étatique est différente, et la proximité entre décideurs et acteurs plus grande, existent des dispositifs de définition des contenus de l'éducation physique impulsés par le centre. C'est le cas du programme d'études québécois qui paraît en 1981, ou encore des programmes d'enseignement du sport élaborés dans les « Länder » allemands.

À la suite de ces décisions centralisées de définition des contenus d'enseignement, il n'est pas étonnant que s'élaborent des codes communs garants d'une nouvelle identité et d'une nouvelle définition de l'utilité sociale. Impulser des réformes d'ampleur, surtout si elles doivent concerner tous les acteurs d'une discipline d'enseignement, suppose de choisir des références communes susceptibles d'asseoir et de justifier la nouvelle représentation dominante de l'éducation physique. Quelles en sont les caractéristiques ?

Tout d'abord, les programmes paraissent renoncer à la spécificité des activités sportives pour catégoriser les contenus d'enseignement en entités plus vastes susceptibles de les englober, mais relativisant d'autant la pertinence culturelle des pratiques sociales : ainsi parle-t-on de « activités areas » (Royaume-Uni), de domaines d'action (France), de domaines de référence (Rhénanie-Palatinat), d'expériences à mener dans un environnement varié (Québec). En d'autres termes on passe d'un enseignement centré sur la spécificité culturelle des activités à une transversalité, une mise en facteur de ces activités. Il s'agit ici de dépasser le caractère factuel des activités sportives, l'insularité des savoirs, et de proposer des contenus exemplaires, transversaux, généralisables qui permettront de devancer l'évolution de la société et des pratiques sociales.

Par ailleurs les réformes de l'éducation physique manifestent de l'intérêt pour l'élève et son activité effective. Ne plus centrer l'éducation physique sur l'appropriation de pratiques sociales entraîne de fait une définition des programmes définissant de grands types de conduites scolaires. Ainsi les élèves sont-ils invités à planifier, réaliser, évaluer leur action (Royaume-Uni), à identifier réaliser, gérer (France), à développer des aptitudes instrumentales (Espagne), constituer des schèmes moteurs de base (Italie).

Plus loin encore, les programmes précisent de façon explicite et insistante les comportements attendus des élèves à l'occasion de tâches précises. Il s'agit pour les responsables scolaires de donner des exemples précis de comportements. Cela peut se faire par le biais de niveaux de compétences (Québec), de niveaux d'habileté (France), d'acquisitions attendues (France), d'éléments gestuels (Rhénanie-Palatinat), d'exemples de contenus d'enseignement (Royaume-Uni). Mais de façon générale l'activité de l'élève doit donner lieu à l'expression de compétences précises et bien identifiables. Une des conséquences de cette précision des compétences est l'insistance dans la décennie 80 sur l'évaluation de l'éducation physique par des dispositifs permettant d'identifier de façon rationnelle l'activité de l'élève.

Ainsi apparaît dans les propositions récentes des éducations physiques internationales un langage novateur et réformiste que l'on pourrait résumer autour de trois axes forts :

- la transversalité des apprentissages plus que les spécificités sportives,
- l'activité de l'élève plus que les contenus d'enseignement,
- les compétences vérifiables plus que les objectifs vagues.

Ces thèmes sont récurrents dans les discours sur l'éducation. En revanche la volonté pour les responsables politiques de légitimer par des appuis scientifiques et techniques les nouvelles propositions semble novatrice (Tanguy, 1994). Les responsables français reprennent la problématique des contenus d'enseignement et des programmes scolaires, montrée par les sociologues et théoriciens du curriculum. On peut évoquer ce que Durkheim appelait l'incohérence épistémologique des programmes divisés en disciplines trop hermétiquement séparées. On pense aussi à la typologie de codification des savoirs scolaires qui

se répartissent entre fragmentation disciplinaire et thèmes intégrateurs, entre programme fermé et curriculum ouvert (Bernstein, 1975 a ; Perrenoud, 1984 ; Forquin, 1990). Ainsi, il n'est pas surprenant qu'en éducation physique le débat se cristallise sur une hypothétique transversalité opposée aux spécificités culturelles. Le deuxième thème récurrent est celui d'un enseignement qui vise à produire des compétences vérifiables dans des tâches spécifiques. Cette centration sur l'activité de l'élève n'est pas sans rappeler le débat sur les différents types de pédagogie visible ou invisible, et des processus sociaux sous-jacents (Bernstein, 1975 b).

Ainsi, les restructurations de l'éducation physique dans les années 80 montrent la construction d'un nouveau code commun censé fédérer l'ensemble des acteurs professionnels et rendre cohérente la politique éducative. Ce code en vient à définir une nouvelle utilité sociale de l'éducation physique, qui passerait d'un réalisme sportif à un idéalisme instrumental, se construisant autour de quelques types de conduite motrice, et montrant un élève en activité capable de fonctionner en autonomie, dont on pourrait vérifier les acquisitions effectives. Il ne s'agit ici que de quelques pistes de réflexion qui incitent à mener de façon approfondie une sociologie de la rationalisation de l'éducation physique. Mais pour mener une politique, il ne suffit pas de créer un langage, un code commun. Il convient aussi de rechercher une reconnaissance de ce discours réformateur par la collectivité à laquelle il s'adresse. C'est ce deuxième processus de rationalisation que nous étudierons maintenant.

L'élaboration d'un réseau commun : un effet d'association progressive

Le deuxième moyen de rationalisation de l'éducation physique dans les années 80 passe par une association des différents acteurs de la discipline autour du noyau commun et du code ainsi constitués. Il ne suffit pas en effet de décréter une transformation des contenus d'enseignement, aussi faut-il montrer la capacité de fédérer les acteurs professionnels autour de ce noyau commun. Les responsables de la discipline tentent alors une extension progressive, censée entraîner un effet d'association des différents partenaires.

Cette association se réalise en premier lieu au sein des groupes de réflexion installés par les

gouvernants et dans lesquels se mènent des négociations autour d'une attache commune. Bien qu'initialement constitués de responsables politiques, et pédagogiques, les groupes de travail sur l'éducation physique s'ouvrent à des partenaires professionnels intervenant aux différents niveaux de la discipline (Royaume-Uni, France, Québec, Allemagne). Au sein de ces groupes de réflexion, les tendances doctrinales de l'éducation physique ne sont pas immédiatement convergentes. Un consensus s'élabore après un lent travail d'assemblage des points de vue. Celui-ci se réalise davantage par défaut afin de pouvoir mener à bien la commande officielle, plus que sur des éléments réellement acceptés par tous.

Le deuxième niveau de l'association correspond au temps de généralisation du projet conçu et accepté par les différents partenaires des groupes de travail. Cette généralisation emprunte plusieurs modalités. Les consultations nationales permettent d'associer par enquête un spectre large d'acteurs professionnels et de légitimer la représentation officielle élaborée. Elles peuvent conduire à la révision de tout ou partie du projet initial. Dans certains États la consultation se fait avant l'élaboration du document final (France, Royaume-Uni). Dans d'autres États, les programmes sont expérimentés localement en grandeur nature (Allemagne, Italie). Beaucoup plus rarement, et pour des raisons d'efficacité on confie la construction complète des programmes à l'échelon local, car la diversité peut mener à des synthèses difficiles (France). Une troisième modalité consiste en une fidélisation des acteurs professionnels autour du projet élaboré au niveau central. Les acteurs locaux peuvent être incités par les échelons déconcentrés du système à relayer les propositions officielles dans leur pratique quotidienne. Cela passe par l'élaboration de projets locaux reprenant la trame commune. C'est notamment le cas au Québec (1981), où l'élaboration de niveaux de compétences donne lieu à la constitution d'un programme d'études évolutif. Cette idée est reprise en France (Hébrard, 1986), par les idées de « référentiel national évolutif » et de « schéma directeur ». Le « National Curriculum » britannique propose aussi de telles démultiplications locales de la trame nationale. De façon moins directe, cette association progressive peut passer par un dispositif de formation continue. Ainsi, les formations diplômantes en France à partir de 1989, en permettant une revalorisation professionnelle, faci-

litént-elles l'appropriation du code commun et renforcent sa légitimation.

Cet effet d'association progressive des acteurs professionnels par cercles concentriques autour du noyau central et de la nouvelle légitimation disciplinaire finissent à première vue par aboutir à un accord collectif. Cet accord progressif montre une sorte de cohérence susceptible de fédérer les énergies locales autour d'un consensus apparent.

En résumé, les politiques de l'éducation physique montrent un double processus de rationalisation :

— d'une part en élaborant un langage disciplinaire commun, susceptible d'apporter une cohérence à l'ensemble du dispositif disciplinaire, et dans lequel peuvent se reconnaître les acteurs professionnels ;

— d'autre part par la mise en place de dispositifs structurels permettant une extension de ce langage à l'ensemble de la communauté.

Emiettement de la cohérence et négociations des acteurs

D'aucuns pourraient rêver d'une rationalisation élargie dans l'espace et dans le temps. Il ne s'agirait probablement que d'une utopie rationaliste (Perrenoud, 1988). La réalité n'est pas aussi simple et les processus de rationalisation ne se déroulent pas de façon linéaire. Il ne faut pas s'attendre à ce que les politiques conservent cette rationalité et cette cohérence à long terme. Au contraire on observe des hésitations, des retournements, en fonction des conjonctures économiques, des équilibres politiques, des échéances électorales, de la place de l'éducation physique dans la société. Du centre vers la périphérie, de la politique vers les pratiques, du global vers le particulier, plusieurs occasions de jeu dans les rouages du système d'éducation physique, plusieurs niveaux de résistance existent. En bref, si les politiques proposent, les acteurs disposent (Perrenoud & Montandon, 1988).

Utilité sociale de l'éducation physique et résistances politiques

Ces résistances ne sont pas significatives d'un manque d'autorité du système. Dans les États unitaires de petite taille, il est sans doute possible de mener à bien une telle cohérence (Luxembourg,

Portugal). Les échelons hiérarchiques sont moins nombreux, la dilution du message est moins importante. En revanche, dès qu'il s'agit d'étendre un dispositif cohérent et ambitieux à l'ensemble du système, les risques de déperdition de l'information, d'opposition passive, voire de résistance sont importants. Il existe plusieurs niveaux de résistances à une tendance rationalisante que l'on peut ici identifier. Tout d'abord au niveau même de la sphère politique qui vient parfois contester l'ampleur de la réforme, la pertinence du discours réformiste lui-même, voire même la place de l'éducation physique.

Pour avoir quelque chance d'efficacité, les réformes d'ampleur demandent un développement sur une longue période. Or les politiques travaillent souvent dans l'urgence. Ainsi, les alternances politiques entraînent des modifications significatives, voire des interruptions dans les réformes d'ampleur. En France, pendant les années 80, la cohabitation d'un président socialiste et d'un premier ministre libéral est venue interrompre ou modifier significativement la réflexion sur les contenus d'enseignement de l'éducation physique. Seuls les gouvernants qui sont assurés d'une certaine stabilité de leur exercice peuvent se livrer à des réformes d'ampleur, comme c'est le cas actuellement au Royaume-Uni.

Cependant ces réformes ne doivent pas manquer de réalisme, au risque de se voir amputer une part des propositions. Par exemple, si les commandes passées aux commissions de transformation des contenus d'enseignement sont explicites, le langage utilisé doit éviter toute abstraction et hermétisme. Ainsi le secrétaire d'État britannique vient-il, en 1990, demander à ce que le projet de « National Curriculum » soit revu, le trouvant trop difficile à comprendre pour les publics non spécialistes. On conviendra que mis à part un groupe restreint de responsables qui participent de près aux débats professionnels, les notions utilisées pour rationaliser l'image de l'éducation physique restent souvent dans un flou doctrinal.

Au-delà de ces modifications d'ordre sémantique, les amendements demandés peuvent être plus importants. C'est parfois la légitimité de l'éducation physique comme discipline scolaire qui est contestée. Les gouvernants cherchent alors à minimiser la dimension scolaire de la discipline. C'est le cas de l'éducation physique britannique à

laquelle on demande de se cantonner à la réalisation d'une performance sportive, en demandant la suppression des phases de réflexion et d'évaluation de l'élève.

Contester la place et une part de l'utilité de l'éducation physique peut aller jusqu'à réduire ses horaires. Au Québec, les réductions récentes (1993) intervenues en éducation physique au niveau collégial sont une illustration de ces revirements possibles, diminuant l'espace de la discipline au sein du système d'éducation.

Le consensus autour d'un langage et d'un réseau commun est donc fragile. Il est sans cesse remis en question par les acteurs de la sphère politique. Cela conduit souvent à des déceptions, et des décalages entre, d'une part l'ampleur des réformes, la rationalité du discours, et d'autre part les possibilités effectives de mise en œuvre. Tant que les propositions en restent au niveau des intentions et des objectifs à long terme prônant l'épanouissement de l'individu, la sphère politique acquiesce. En revanche elle refuse de cautionner et de financer les réformes qui l'engagent économiquement à court terme et dont les mises en œuvre appellent des financements particuliers. Les exemples de la natation et des activités de pleine nature dans le « National Curriculum » sont significatifs à cet égard. Il en va de même en France pour le projet de programme qui piétine.

Résistances des acteurs

Une autre résistance à l'extension de la rationalité provient des acteurs de la discipline, ceux-là mêmes qui sont censés s'appropriier la politique conçue. De plus en plus l'élaboration des politiques de l'éducation physique associe un nombre croissant de partenaires. L'intérêt est de permettre à chacun des acteurs professionnels d'être à l'écoute des débats en cours. Ils peuvent être tenus informés par les nombreux documents qui circulent lors de cette phase d'élaboration et peuvent faire entendre leur voix à l'occasion des consultations. Mais les acteurs professionnels ne se contentent pas d'être à l'écoute des réformes. Ils peuvent aussi contester et remettre en cause tout ou partie de la réforme en invoquant des décalages entre conceptions politiques et mises en œuvre quotidiennes. Des regroupements, ponctuels ou durables, autour de valeurs et de stratégies communes, peuvent se faire autour d'associations syndicales ou professionnelles.

Ces alliances peuvent se faire entendre par la voix des responsables centraux des associations. Les gouvernants y sont attentifs, qui essaient de maintenir un équilibre professionnel. Mais si les valeurs, les idées de ces acteurs ne sont pas suffisamment respectées, ou jugées trop diluées dans l'ensemble de la réforme, ils peuvent développer des stratégies de contestation collective. Celles-ci peuvent parfois venir en complément des propositions officielles, accentuant ainsi la rationalisation conçue. C'est le cas des associations professionnelles, qui élaborent des documents didactiques détaillant les réformes officielles novatrices. Elles peuvent aussi être syndicales et contradictoires venant demander l'amendement ou l'infléchissement de l'évolution en cours.

Une réforme de l'éducation physique est ainsi toujours modifiable par les acteurs organisés dans des actions collectives. C'est une façon d'exercer des pressions à l'égard d'une trop grande rationalisation. On trouve actuellement en France et au Québec de tels exemples de contre-pouvoirs. Un projet élaboré par la sphère centrale n'est en fin de compte qu'un éternel compromis, sans cesse provisoire, entre les différents acteurs présents sur l'espace social de la discipline. Cette négociation permanente de l'utilité sociale de l'éducation physique permet à chaque acteur politique, chaque groupe professionnel de prendre place sur l'échiquier disciplinaire, et d'y revendiquer ses propres valeurs. D'une certaine façon, les professionnels de l'éducation physique mènent ainsi des actions de lobbying.

En rester à ce stade de l'analyse des politiques de l'éducation physique serait réducteur, limitant celles-ci aux stratégies des acteurs présents sur la scène officielle de la discipline. En sociologie de l'éducation, se pose le problème de l'articulation entre l'unité et les différences, le global et le particulier, le centre et la périphérie. En d'autres termes on ne peut mener une analyse de l'utilité sociale de l'éducation physique sans identifier les ruptures de cohérence entre les niveaux macro et micro du système éducatif. Pour cela on ne peut faire l'économie de l'analyse des situations particulières, de l'enseignement effectif de la matière dans des contextes éducationnels précis. Ainsi, il conviendrait d'étudier par exemple, les conséquences de l'application du « National Curriculum » britannique, l'évolution des négociations disciplinaires au Québec, le retentissement de la politique des gouvernements socialistes en France.

Faute de pouvoir mener de telles études dans des contextes nationaux différents, il apparaît cependant essentiel de considérer les équilibres qui se jouent entre sphère politique centrale et stratégies particulières des acteurs de la discipline. Ces acteurs, en fonction des contextes particuliers, sont amenés à développer des initiatives en exploitant la liberté laissée par le système (Perrenoud, 1984), en adaptant leur enseignement à la diversité des publics (Isambert-Jamati, 1990), en s'appropriant localement les politiques centrales (Henriot-Van Zanten, 1990). En conséquence, on ne peut envisager une utilité globale, abstraite, décontextualisée de l'éducation physique, mais plutôt des utilités particulières, en fonction d'intérêts plus ou moins explicites. Si une utilité de l'éducation physique existe, ce n'est que dans les interactions entre les réformes impulsées par le centre, et les stratégies locales de réappropriation.

CONCLUSION

A la question de l'utilité de l'éducation physique, une étude rapide des politiques éducatives qui reste à approfondir, montre que la réponse ne peut être simplificatrice, supposant sans prudence une rationalisation de la discipline. La discipline ne va pas de soi et suppose de lier les logiques différentes des politiques et des acteurs. L'évolution de l'éducation physique dans les années 80 tend à montrer une caractérisation de son utilité sociale et de ses normes pédagogiques impulsée par la sphère politique, montrant des réformes ambitieuses.

Dès leur impulsion, elles prétendent concerner tout les acteurs du système par l'extension progressive d'une rationalité construite autour d'un langage commun. En d'autres termes les responsables politiques et pédagogiques procèdent comme si l'élaboration et la légitimation d'un code commun noyau entraînait *ipso facto* une amélioration de l'exercice professionnel aux niveaux déconcentrés du système. La construction d'une nouvelle rationalité cautionne en quelque sorte une violence symbolique de ralliement à la collectivité. De façon plus générale, on peut considérer que les transformations récentes de l'éducation physique participent de ce que Weber qualifiait d'extension de la rationalité dans les sociétés modernes.

L'utilité sociale de l'éducation physique se trouve donc à la confluence de différents courants. Elle se situe en aval de processus sociaux sans cesse turbulents. Si la rationalisation politique donne l'illusion d'un arrêt momentané sur image, les stratégies individuelles et collectives des acteurs viennent mettre du jeu dans les rouages. Selon le niveau du système éducatif étudié, il n'est pas question du même type d'utilité. Le débat professionnel se situe donc au cœur d'une problématique entre une éducation servant un intérêt général, un épanouissement global à long terme, et une éducation développant les intérêts particuliers des acteurs de la discipline aux différents échelons du système.

Gilles Klein
UFR STAPS

Université Paul Sabatier, Toulouse

B I B L I O G R A P H I E

- BERNSTEIN B. (1975 a). — **Classes et pédagogies : visibles et invisibles**. Paris : OCDE.
- BERNSTEIN B. (1975 b). — **Langage et classes sociales. Codes sociolinguistique et contrôle social**, traduction française. Paris : Editions de Minuit.
- DURKHEIM E. (1938). — **L'évolution pédagogique en France**. Paris : PUF (2 ed.).
- FORQUIN J.C. (1990). — **Ecole et culture**. Bruxelles : de Boeck.
- HÉBRARD A. (1986). — **L'éducation physique et sportive. Bilans et perspectives**. Paris : Editions Revue EPS STAPS.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., SIROTA R., PLAISANCE E. (eds) (1993) — **Les transformations du système éducatif**. Paris : L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). — Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires. *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 23-30.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire**. Lyon : PUL.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — **Les savoirs scolaires**. Paris : PUF.
- KLEIN G. (1992). — **La mise en valeurs de l'éducation physique**. Thèse de doctorat non publiée. Université Montpellier I.
- KLEIN G. (1995). — **L'Europe et l'éducation physique**. Paris : Editions revue EPS.
- PERRENOUD P. (1984) **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genève : Droz.
- PERRENOUD P., MONTANDON C. (eds) (1988). — **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**. Lausanne : Réalités sociales.
- ROPÉ F., TANGUY L., (eds) (1994). — **Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.

Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives

Yvon Léziart

L'éducation physique, pratique d'enseignement, s'est constituée dans un rapport étroit aux pratiques physiques sociales. Elle se confronte depuis son origine (150 ans) à la maîtrise d'un rapport équilibré libre entre les connaissances scientifiques indispensables à son développement et les connaissances pratiques qui lui assurent sa reconnaissance sociale et sa spécificité. L'histoire de cette discipline fait apparaître la difficulté à équilibrer harmonieusement dans les conceptions de l'éducation physique ces deux données. Deux tendances s'opposent : l'une souhaite parvenir à la constitution d'une science de l'action motrice, cadre de référence unique des pratiques à support moteur ; l'autre privilégie l'analyse de la pratique et tente d'utiliser avec pertinence les produits des différentes sciences constituées. Nous nous attachons dans cet article à étudier la permanence de ce conflit au cours de trois périodes historiques caractérisées comme moments symptomatiques de ces affrontements.

L'éducation physique (EP) est une discipline scolaire récente (150 ans environ). Introduite de manière volontariste dans le système scolaire français (les premiers enseignants recrutés sont militaires et enseignent sans adaptation les exercices de la troupe) (1), l'EP conquiert lentement un statut de discipline scolaire (2). L'intégration définitive de cette activité au sein de l'Éducation nationale en 1981 met fin, sur le plan institutionnel, à l'isolement relatif de cette discipline. Les thèses développées par P. Arnaud (3) reflètent avec justesse la constante ambivalence de l'éducation physique en France. En se voulant disci-

plaine éducative, elle adopte les impératifs intellectualistes de l'école et ne garde de spécificités que dans les procédures qu'elle emploie. En définissant précisément ses objectifs (former des hommes sains, préparer aux loisirs...), elle s'éloigne des impératifs scolaires et ne s'impose plus comme matière d'enseignement. Cette situation s'est, à notre sens, transformée au cours des quinze dernières années où la sensible progression du sport de haut niveau a mis à distance l'EP. Dès lors, se rapprochant plus de sa mission scolaire, cette discipline s'interroge sur ses objectifs, sa valeur, sa définition (4).

La situation particulière de l'EP dans le système scolaire a eu d'autres conséquences. En recherchant l'intégration scolaire l'EP s'est construit une représentativité, par homomorphisme avec les autres disciplines scolaires. Elle a copié ses modes de reconnaissance. Elle s'est ainsi constituée progressivement des systèmes explicatifs, des cadres d'analyse tour à tour injonctifs ou accompagnant les pratiques professionnelles. Une théorie de l'EP existe ainsi. Elle inclut plusieurs systèmes explicatifs, parfois contradictoires ou en opposition. Cet exemple disparate, dynamique et mouvant, sert de référence et constitue la pensée commune ou pour reprendre les termes d'Y. Schwartz (5) « la conscience collective ».

Cette pensée de référence est un ensemble difficilement cernable, ce qui explique sans doute la rareté des productions sur ce thème. Ces savoirs se construisent par accumulation et sélection successive des données produites par cette corporation. Ainsi s'établit momentanément un savoir de référence en EP. Cette « conscience collective » se nourrit également de relations aux « consciences individuelles ». La revue professionnelle **Éducation physique et sportive** (6) expose cette sommation de productions individuelles constituant la base et l'expression individualisée de cette pensée collective. La caractérisation du savoir de l'EP se heurte de plus à la multiplicité des formes de savoirs qu'il intègre. G. Malglaive (7) démontre que ces savoirs, qu'il qualifie de « savoirs en usage », sont constitués de savoirs théoriques, de savoirs procéduraux, de savoirs pratiques et de savoir-faire intimement mêlés.

L'objet de notre article n'ambitionne pas de cerner les savoirs en usage en EP. Nous nous contenterons d'analyser comment les différentes conceptions dans cette discipline règlent les rapports des théories aux pratiques.

Les théories se constituent-elles dans une constante interrelation aux pratiques professionnelles ?

Existe-t-il une prééminence des unes sur les autres ?

L'EP, dans son désir d'orthodoxie scolaire, n'a-t-elle pas privilégié la construction de systèmes théoriques et leur reconnaissance par la communauté scolaire et universitaire ?

En préalable, la distinction entre théorie et science s'impose. La science produit des connais-

sances respectant certains codes. La théorie n'est donc pas obligatoirement scientifique. Chaque individu, chaque enseignant construit des théories qui intègrent à quantité variable des connaissances scientifiques.

De même, le terme pratique doit être succinctement précisé. Il est en effet aussi facile d'assimiler science à théorie que pratique à éducation physique.

En règle générale la notion de pratique se rapporte à toute activité humaine et s'oppose à la théorie, considérée alors comme abstraite. La pratique se distingue ainsi de la contemplation tournée vers l'immuable, en s'exerçant sur un donné changeant et modifiable. Cette distinction est cependant bien formelle car une théorie est aussi œuvre humaine et donc une forme d'action qui transforme une réalité. Théorie et pratique ne sont donc pas opposées. Il s'agit d'envisager leurs rapports dans une analyse globale les unissant, en les différenciant. Dès lors, en acceptant ce cadre général, les problèmes que nous posons concernent plus précisément l'analyse des prises en compte des faits concrets dans les théorisations de l'EP. Nous rejoignons ici une distinction célèbre, établie par Durkheim (8) entre deux manières fondamentales de comprendre les rapports de l'homme à son environnement : le formalisme et le réalisme. Le formalisme consiste à développer chez l'homme ce qu'il a de plus général, ce qui est jugé principal, essentiel et fondamental, indépendamment des applications multiples et concrètes qui peuvent en être faites. Le réalisme cherche au contraire dans les choses, dans le vécu, l'instrument de la culture. Il est donc nécessaire que les élèves se confrontent aux choses, facteur essentiel de notre vie physique, intellectuelle et morale. *Ces deux modes d'appréhension du réel sont-ils complètement incompatibles ? Existe-t-il deux modes de culture ? Comment ces interrogations sont-elles abordées en EP ?*

Nous nous attacherons à l'étude de six conceptions en EP développées au cours de ce siècle. Nous les étudierons par deux. Chacune étant représentative, lors de la période considérée, d'une position sur les rapports théorie-pratique. Nous nous contenterons ici d'une étude des conceptions présentées dans leur logique « interne », sans aucunement faire état des facteurs « externes », influant sur leur existence et leur développement.

Georges DEMENY — Georges HÉBERT :
DE L'ACCEPTATION AU REFUS
DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES
DANS LA CONSTITUTION DES THÉORIES DE L'EP
(1900-1920)

Ces deux auteurs ont marqué, en proposant des modèles formalisés, l'EP encore peu structurée de ce début de siècle.

G. Demeny développe l'essentiel de ses réflexions dans un ouvrage au titre significatif, **Les bases scientifiques de l'éducation physique** (10).

L'éducation physique est, selon l'auteur, fortement dominée par la tradition empirique, malgré les incontestables progrès scientifiques accomplis en physique et biologie. Confiée jusqu'alors à des militaires ou à des médecins, cette pratique manque d'une sage direction. Les uns négligent le côté hygiénique, au profit du développement brutal de la force et de son application immédiate. Les autres sont portés à voir les dangers partout « ... la médecine éclaire sans doute l'éducation comme elle éclaire la physiologie, mais il faut se garder de la confondre avec elle. Une doctrine d'éducation doit être assise sur l'expérimentation et la méthode scientifique... ».

Le dépassement de cet état exige que l'éducation physique bâtisse sa doctrine sur les résultats des sciences, mécanique, physique, chimique et biologique et s'appuie sur leur démarche. Il faut donc interroger les faits, amasser les documents, les coordonner, en dégager des lois. « ... L'éducation physique devient alors, sinon une science, du moins une application de la science à l'éducation... »

La science couvre-t-elle cependant l'intégralité de l'éducation physique ? Peut-elle répondre à la direction morale dont l'éducation physique a besoin ? « ... La notion de bien est étrangère à la science... » précise l'auteur. *Doit-on alors confier la responsabilité de ces orientations aux praticiens ?* G. Demeny se montre à cet égard très réservé. Le praticien est intéressant s'il apporte des faits nouveaux, utiles à la connaissance des scientifiques. Hors de cette mission son rôle est limité, car il est incapable de sortir de l'ornière créée par les erreurs et préjugés de ses devanciers et de dépasser la vanité et l'esprit métaphysique propre à l'enseignement.

G. Demeny présente ainsi les limites du scientifique et du praticien dans la définition des directions que l'éducation physique doit se fixer. Comment donc réunir, en un ensemble harmonieux, les connaissances du scientifique et l'expérience du praticien ? À qui offrir la maîtrise de cette discipline : aux théoriciens, aux praticiens ? L'auteur propose que la direction de l'éducation physique soit confiée à des ingénieurs biologistes : « Le savant pur, le mécanicien, le physicien... le médecin, aucun n'est préparé par ses études spéciales à la fonction d'éducateur. Il est obligé de faire son apprentissage, de devenir ingénieur biologiste assimilable au zootechnicien, de réunir les connaissances du savant et du praticien pour les adapter à l'amélioration de l'homme... »

Ces ingénieurs biologistes reçoivent pour enseigner une formation que l'auteur prévoit, bâtie à partir d'une synthèse des connaissances scientifiques élémentaires qui peuvent éclairer et expliquer le perfectionnement physique. La pédagogie se résume alors à la diffusion des connaissances scientifiques ainsi déterminées, vers les praticiens.

Les écrits de Demeny, affirment une étroite dépendance de l'EP à la physiologie, science de référence. Cependant la difficulté essentielle rencontrée par l'auteur provient du constat que l'application d'une science à une pratique n'est jamais directe. Elle est toujours déterminée par un objectif ou un but à atteindre. C'est ce but qui commande les implications du savoir scientifique et non directement le savoir scientifique. Les propositions scientifiques et le savoir technique sont évidemment de natures différentes, les unes sont descriptives ou explicatives, les autres sont prescriptives. Même si le langage technique peut être théorisé et constituer ce que G. Demeny nomme une doctrine, il demeure d'une autre nature que le savoir scientifique. G. Demeny choisit face à cette ambiguïté de privilégier l'abord de l'EP par les sciences constituées. L'ingénieur biologiste est plus savant que praticien. Il s'astreint à acquérir en plus de ses connaissances scientifiques une connaissance minimale du milieu d'application afin de mieux adapter les résultats de la science, au profit, dans le cas présent, de l'amélioration de la race. G. Hébert joue également un rôle majeur dans l'EP française de la première moitié du XX^e siècle. Auteur prolix, il laisse quelques ouvrages remarquables : **Le sport contre l'éducation physique** et les deux premiers tomes de

L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle (11).

Un principe doctrinal central fonde la méthode naturelle d'EP : « utiliser les gestes qui sont ceux de notre espèce pour acquérir le développement physique complet. » Il s'agit donc d'une éducation physique concrète où l'utilité sociale et morale est sans cesse soulignée.

Quelle place les sciences ou ce que G. Hébert nomme parfois la théorie occupent-elles dans la constitution de la méthode naturelle ?

Les médecins que l'auteur assimile aux scientifiques s'estiment les plus qualifiés, grâce à leurs connaissances professionnelles, pour connaître les meilleurs procédés de développement humain. Or ils n'ont jamais pu présenter un individu supérieurement développé. Ils ont compétence à réduire les infortunes de la nature, à soigner les maladies. Ceci les conduit à des positions conservatrices, où les dépassements, les efforts, les sollicitations corporelles intenses sont bannies. De plus, les scientifiques n'ont rien découvert de nouveau en matière de développement physique, ni apporté le moindre perfectionnement dans la technique. La médecine, comme la physiologie ne sont et ne seront jamais la clé, ni la base de l'éducation physique. Une méthode de travail ne peut, en effet, être déduite de simples connaissances anatomiques et physiologiques. Ces sciences peuvent tout au plus « ... confirmer ce que l'observation perspicace et ce que les éducateurs dignes de ce nom, les techniciens habiles, ou les exécutants eux-mêmes, savent ou sentent d'instinct. »

Cette extrême réserve affirmée, quant aux effets de la science sur l'éducation physique, G. Hébert estime que doivent être mis en évidence quelques principes moraux essentiels et définit une méthode de travail. Celle-ci repose essentiellement sur l'expérience, l'observation, le contrôle raisonné des résultats et des expériences techniques. Elle s'applique à l'individu et à de nombreux sujets de tous âges, de tous milieux. La multiplication de ces observations, la prise en compte fréquente du vécu des individus fournit des indications permettant de répondre aux questions fondamentales de l'éducation physique : Quels sont les êtres les plus vigoureux, les plus sains, les plus beaux, les plus virils ? Qu'ont-ils fait pour acquérir ces qualités ? Quels sont les meilleurs résultats obtenus sur les masses par l'application de tels ou tels procédés de travail ?

Ces observations concrètes constituent une branche de connaissances que G. Hébert qualifie volontiers de science gymnique ou de science des effets du mouvement. Elle débouche sur la connaissance des modèles de fonctionnement des masses musculaires, « ... véritable science de l'extérieur à la fois plastique et mécanique dont le champ est très vaste et qui est autant du domaine de l'artiste que de l'éducateur... ». Les spécialistes « ... des études de laboratoire ou de dissections cadavériques... » ne trouvent pas ici leur place. Cette science de l'éducateur est une science vivante aux mains d'enseignants volontaires, infatigables, audacieux. Il ne s'agit donc pas de former des enseignants « ... bourrés de connaissances anatomiques et physiologiques, sous prétexte de science... ». Il faut au contraire les instruire « ... tout particulièrement des manifestations visibles de ces effets, afin qu'ils puissent en tirer des conclusions pratiques... » « ... On ne peut songer à faire des êtres forts en ayant constamment le médecin à ses trousses... »

Cette présentation rapide des textes de G. Hébert révèle comme d'ailleurs chez tous les auteurs que nous étudions une logique interne, une cohérence forte. Elle se manifeste par une grande résistance aux connaissances scientifiques (Hébert y inclut la médecine) pour développer l'homme viril. La référence à l'empirisme est incontestable dans l'œuvre d'Hébert, c'est par l'observation concrète, répétée, des sujets entraînés que se développent les savoirs de l'EP. Les lois du mouvement se constituent ainsi. Il ne s'agit cependant pas chez cet auteur, comme on peut le lire parfois, d'un refus de la science mais d'un abord différent de la connaissance. Connaître c'est observer. La qualité de l'œil professionnel est le meilleur garant des transformations efficaces de cet enseignement. Sans cette approche concrète, impliquée, l'EP ne peut progresser.

G. Demeny et G. Hébert illustrent ainsi en ce début de siècle deux positions radicalement différentes quant à la conception des rapports de la pratique aux connaissances scientifiques. Pour l'un, l'EP est une application de la science à l'éducation. Sans connaissances scientifiques l'EP ne peut s'affirmer. Confiée aux praticiens elle piétine, s'enlise. Pour G. Hébert les réticences vis-à-vis de la science sont clairement exprimées. Connaissances lointaines, déterminées à partir d'études sur les sujets normaux ou de faible constitution, elles concernent rarement l'EP des

sujets virils. La théorie se constitue pour G. Hébert par induction. C'est l'observation répétée des spécialistes, sur le mouvement humain, qui fonde progressivement le savoir de l'EP. Ce savoir ne peut être déduit d'aucune science. L'EP se trouve ainsi, dans sa phase initiale de développement où, s'agit-il de le préciser, les sciences humaines sont balbutiantes, conduite soit à se lier sans condition aux sciences constituées, soit à s'en écarter tout aussi nettement.

Jean LE BOULCH — Robert MÉRAND :
L'INTÉGRATION DES SCIENCES HUMAINES
DANS LES CONCEPTIONS NE RÉDUIT PAS
L'OPPOSITION D'APPROCHE DES RAPPORTS
THÉORIE/PRACTIQUE EN EP (1960-1970)

Ces deux auteurs sont contemporains. Leur influence sur l'EP se manifeste essentiellement durant les années 1960-1970. Leurs travaux ont conduit à une rénovation fondamentale de l'EP. Inspirés par les avancées de la psychologie génétique leurs écrits confèrent à l'EP une ouverture incontestable. L'éducation n'est plus condamnée à l'alternative : soit dépendre de la physiologie, soit demeurer empirique. Il s'agit désormais, en bénéficiant de l'élargissement des données scientifiques d'appui, d'établir de nouveaux rapports « d'intégration » de ces données aux doctrines de l'EP. Les rapports théorie/pratique se trouvent ainsi, de fait, modifiés.

J. Le Boulch a suivi un parcours universitaire particulier. Enseignant d'EP au sortir de la guerre il engage, insatisfait de sa formation d'enseignant, des études de médecine qu'il clôt par l'obtention d'une thèse de médecine en 1960 : **Les facteurs de la valeur motrice**. Il s'attache dès lors à l'étude du mouvement humain et en tente la formalisation scientifique qu'il expose dans différents ouvrages (12). Comment dans cette perspective l'auteur aborde-t-il les rapports de la théorie à la pratique ? Dans la préface de son ouvrage **Vers une science du mouvement humain** il explique ainsi son propre cheminement. « ... Insatisfait de la formation encyclopédique et superficielle à beaucoup de points de vue (formation initiale en éducation physique) je me suis engagé dans des études de médecine. Cette formation permet d'approfondir certains domaines de la biologie, fondamentaux en science du mouvement mais au prix de quel temps perdu dans l'étude et la pratique

de techniques sans intérêt direct pour le sujet qui m'intéressait ».

« Cette formation était insuffisante. Pour pouvoir aborder scientifiquement l'étude du mouvement j'ai entrepris une formation en psychologie qui me paraissait indispensable... J'ai interrompu ces études car j'avais compris que si je poursuivais dans cette voie il me faudrait aussi me former en sociologie et sans doute n'aurait-ce pas été suffisant... »

Ce texte montre avec beaucoup d'honnêteté l'ambition du projet de l'auteur et son extrême complexité : s'enrichir des aspects essentiels des différentes sciences proches de la motricité pour les intégrer et en tenter un dépassement en définissant une science originale du mouvement humain. Cette perspective est théorique et n'intègre nullement, à ce niveau, faits, perspectives, réalisations ou interrogations pratiques. Nous pouvons donc estimer que ce modèle théorique devait apporter des réponses aux problèmes que l'EP se pose sans qu'apparemment, ceux-ci ne soient pris en compte dans la constitution théorique.

L'EP serait-elle une application de la science du mouvement humain ?

L'éducation physique fonctionnelle et L'avenir d'une éducation physique scientifique (13) fournissent quelques réponses. L'EP est présentée comme une discipline originale dont l'objet est l'enrichissement de la motricité humaine sous toutes ses formes. Les données scientifiques doivent fournir des bases rationnelles sur lesquelles, grâce à l'expérimentation, s'échafaude progressivement un système cohérent d'EP. Ces options conduisent l'auteur à proposer une méthode scientifique d'EP qui repose sur quatre axes majeurs : se situer dans un système conceptuel plus général (éviter les systèmes clos, le mécanisme, s'appuyer sur la psychologie scientifique qui fournira les moyens de mieux comprendre le sens de l'action de l'enseignant) ; s'appuyer sur des bases méthodologiques précises clairement exprimées (élaborer un système de concepts cohérents, recourir à l'expérimentation) ; attribuer une importance primordiale au problème psychopédagogique ; s'aligner constamment sur les données scientifiques les plus récentes (L'éducation physique est une science humaine appliquée. Elle doit s'appuyer sur des sciences fondamentales, particulièrement la physiologie et la psychologie scientifique...).

La désillusion des instructions officielles de 1967 éloigne J. Le Boulch de l'EP et le conduit à centrer l'approfondissement de son travail théorique sur le mouvement humain.

Revenons aux propositions d'une méthode scientifique d'EP. L'auteur insiste sur la notion d'application. L'EP s'appuie sur des sciences fondamentales. La correspondance de ces propositions avec celles de G. Demeny est évidente. Cependant, même si dans les textes présentés, des ambiguïtés entre application et utilisation se remarquent, J. Le Boulch défend, et plus manifestement dans la suite de ses travaux, la création d'une science du mouvement humain, autonome des autres sciences. L'EP n'est plus l'application comme chez G. Demeny de la physiologie. Elle s'inscrit comme une des applications de la science du mouvement humain.

L'affirmation de l'existence d'une science du mouvement humain exige le respect des normes de constitution des sciences. Dans cette perspective J. Le Boulch veille à certifier la rigueur de ses propositions. Les questions de la pratique bien souvent complexes, marginales, peu conformes n'apparaissent pas dans les écrits de l'auteur. Sont-elles prises en compte ? Aucune théorie ne peut se construire en dehors des pratiques. J. Le Boulch s'y réfère.

Quelle pratique prend-il en référence ? Est-ce la pratique vivante mobile en transformation ou une image générale des pratiques déjà abstraite et un peu figée ?

L'absence de toute référence pratique conduit à penser que l'auteur considère avoir intégré ces préoccupations dans son système théorique. Dès lors, elles ne nécessitent plus de considération particulière.

La théorie offre-t-elle une solution à tous les problèmes de la pratique ?

Des recherches récentes démontrent que la modification des savoirs des enseignants s'effectue rarement à partir de formulation de conceptions théoriques élaborées.

C'est sans doute à cet écueil que J. Le Boulch s'est heurté. Ses propositions théoriques n'ont pas atteint la majorité des enseignants d'EP. Ils n'y ont pas trouvé de réponses aux problèmes quotidiens vécus. La démarche de formation visée ne crée pas non plus l'adhésion des profession-

nels. La science du mouvement humain est ainsi apparue aux enseignants comme une science aussi lointaine que les autres sciences. La notion d'application symbolise ces difficultés. En formalisant de manière élaborée des propositions pour une science de l'action motrice, l'auteur s'est peu à peu éloigné des questions réelles de la pratique et s'est isolé d'une profession, qui attendait sans doute trop hâtivement de cette théorie, des solutions pratiques aux problèmes vécus quotidiennement.

R. Mérand, en ce temps, s'inscrit dans une perspective fort différente. Il la résume ainsi (14) « ... La plupart des articles que j'ai signés sont datés et militants. Ce ne sont pas des écrits théoriques à partir d'un recul réflexif, d'une distanciation "académique". Le plus souvent ils poursuivent des objectifs d'action transformatrice... je n'ai jamais prétendu à la neutralité... j'ai pris parti et j'ai l'impression d'avoir toujours défendu le point de vue valorisant la spécificité du milieu scolaire et des pratiques corporelles qui permettent d'enseigner les contenus constitutifs de l'EP... ». Se placer ainsi c'est s'inscrire au cœur des problèmes que l'EP concrète pose, pour tenter de les résoudre. C'est faire fi de la constitution d'une science du mouvement humain. C'est accepter une perspective utilitaire dans les rapports de la pratique aux théories.

Ce choix fondamental conduit R. Mérand à privilégier l'analyse des pratiques de l'EP et à valoriser les innovations (15). Pour transformer des pratiques d'enseignement il est nécessaire de les connaître préalablement et de caractériser la spécificité de l'EP (16). L'EP est une pratique d'enseignement, elle est déterminée par une axiologie, un système de valeurs qu'il s'agit également de clarifier. Ces options confèrent à l'EP le statut de pratique.

Ces pratiques à volonté transformatrice sont premières dans les travaux de R. Mérand. *L'EP peut-elle assurer ses transformations uniquement par l'expérience de terrain, par des innovations ponctuelles ?*

L'auteur s'attache à rechercher des modes de généralisation des innovations en EP dépassant « ... l'empirisme traditionnel plus ou moins sclérosé et le volontarisme réformateur plus ou moins utopique... ». Il s'agit donc de reconnaître la nécessité d'un renouvellement de la théorie et de la pratique pédagogique car en EP « ... plus qu'en

tout autre discipline ce qui est devenu familier est confondu avec le simple ; le quotidien est assimilé au rationnel... ». La distorsion entre la pratique pédagogique et la théorie de l'EP est patente et justifie l'importance à accorder dans les années soixante-dix à la réduction de ces décalages, par une meilleure maîtrise des pratiques enseignées. L'observation rationnelle des pratiques d'enseignement s'impose dans l'élaboration d'une théorie. Le maintien du sens, de l'utilité d'une théorie est à ce prix. Sans cet effort elle se condamne au formalisme, à l'isolement, et donc à l'appauvrissement, au verbalisme. La pratique ne peut cependant se passer de théorie. La théorie participe à son enrichissement à sa transformation et assure sa diffusion.

Cette première remarque sur les conditions de mise en relation théorie/pratique est complétée par une réflexion sur les modes d'incorporation des connaissances scientifiques récentes. R. Mérand fait volontiers sienne, dans ce domaine, une phrase de Piaget (17) « ... la psychologie de l'enfant, ne peut multiplier les données de faits et nos connaissances sur le mécanisme du développement. Ces faits ou ces idées ne rejoignent jamais l'école si les maîtres ne les ont pas incorporées jusqu'à les traduire en réalisations originales... ». Il s'attache donc, dans cette période, à développer à partir des travaux de Wallon mais surtout à partir de ceux de Piaget, un modèle d'explication de la motricité et du développement de l'enfant en action. Ces connaissances sont complétées par une analyse des activités sportives où le plus haut niveau de pratique est étudié car il apparaît comme un moment d'un processus d'évolution. L'activité de l'enfant, confronté à cette même activité, représente un autre moment de ce processus. Les mémentos du Conseil pédagogique et scientifique de la Fédération sportive et gymnique du travail (CPS FSGT) illustrent cette construction de l'EP. Ainsi le mémento **Volley-ball** (18) se divise en trois parties.

À une présentation de 26 situations pédagogiques succède une étude de l'activité de l'enfant en situation de volley-ball. Cette étude repose sur une observation minutieuse de la pratique des élèves et une interprétation de ces observations à la lecture des travaux modernes de la psychologie génétique. Enfin l'activité de l'enfant est confrontée à l'activité des joueurs de volley-ball du plus haut niveau.

Ainsi les critères appropriés aux connaissances relatives à la motricité humaine : construction du temps et de l'espace, activité perspective, coordination des actions peuvent s'appliquer à toutes les situations où l'homme se meut. Au volley-ball se constitue donc une succession de niveaux caractérisée par un ensemble cohérent de réponses. Ces différents niveaux pouvant être à l'origine de l'élaboration d'un programme de volley-ball.

L'utilisation des travaux de Piaget et surtout la volonté manifestée par l'auteur d'intégrer ces avancées dans l'étude de l'élève en mouvement ont soulevé de vives polémiques épistémologiques (19).

R. Mérand maintient aujourd'hui cette orientation. Ainsi dans son dernier ouvrage sur le basket-ball (20) cet auteur s'attache à proposer une rénovation des enseignements et des pratiques scolaires de jeux sportifs collectifs, à l'antithèse précise-t-il « ... d'une démarche d'application-expérimentation de propositions de contenus rénovés a priori... ». La rénovation des contenus se justifie aujourd'hui par des évolutions sensibles dans quatre axes : les pratiques sociales de référence, le dialogue fondamentaliste-praticien, la transversalité, l'évaluation scolaire. Intéressons-nous au dialogue praticien-fondamentaliste. R. Mérand l'envisage à partir d'une lecture des travaux de J. Paillard (21) et plus particulièrement du rôle d'interface de structures sensori-motrices. Ces données permettent selon l'auteur d'envisager différemment l'élaboration d'un plan de trajets fonctionnels et d'une langue de jeu. Dès lors la production d'une ingénierie didactique des contenus rénovés en basket-ball se réalise en allers et retours entre pratique de terrain et cadre conceptuel.

Ainsi les travaux de R. Mérand s'inscrivent dans une perspective originale et ambitieuse : construire des savoirs de la pratique, enrichis par un apport de connaissances scientifiques intégrés à la motricité. Ces savoirs doivent être transférables pour pouvoir être massifiés. Ils sont de plus transformables en fonction de leur double positionnement : ancrés dans les pratiques de l'EP, ils subissent des variations en fonction des modifications de ces données. En appui sur les connaissances scientifiques intégrées, ils évoluent à partir des avancées produites dans les sciences d'appui. Cette perspective réaliste de construction de l'EP met donc en relation une formalisation, une problématique des questions de la pratique,

une théorisation de la pratique avec un traitement, une utilisation des données scientifiques actualisées. En ce sens les données des neurosciences s'inscrivent bien dans les sciences d'appui privilégiées par R. Mérand. C'est ainsi que se construit pour cet auteur une conception de l'EP.

Dans les années soixante, l'appui de l'EP sur les sciences humaines et plus particulièrement sur les travaux de la psychologie génétique s'affirme. J. Le Boulch et R. Mérand y ont explicitement et massivement recours (sans doute verra-t-on dans les années suivantes une plus grande diversification des sciences contributives ?). L'EP a recours aux sciences. Elle s'en sert cependant différemment. J. Le Boulch s'est inscrit dans les perspectives dressées par G. Demeny et les dépasse en cherchant à constituer une science du mouvement humain. L'expérience est originale et laborieuse. En voulant asseoir les pratiques d'EP sur une science spécifique J. Le Boulch s'est sans doute progressivement éloigné de ces pratiques. La recherche d'une formalisation indiscutable de l'EP a incontestablement isolé son auteur de la réalité des pratiques enseignées et créé une situation d'incompréhension mutuelle néfaste aux progrès de cette discipline d'enseignement. R. Mérand (22) a bénéficié contrairement à J. Le Boulch d'une reconnaissance professionnelle. Son influence dans ce milieu, malgré le peu de textes diffusés, a été considérable. Ceci s'explique en partie par l'axe choisi par l'auteur pour transformer l'EP. En ne se souciant pas de bâtir une science, en s'attachant uniquement à cerner les problèmes de la pratique de l'enseignement pour y apporter des réponses structurées, organisées, construites à partir des données scientifiques, l'auteur a privilégié une approche réaliste de l'EP. Les enseignants d'EP s'y sont reconnus.

Pierre PARLEBAS — Georges VIGARELLO :
OU L'ACTUALISATION DU DÉBAT SUR
LES RAPPORTS DES PRATIQUES AUX THÉORIES
ET DE L'EP AUX SCIENCES (1980-1990)

Lors des dix dernières années les réflexions sur les rapports théorie/pratique en EP se sont légèrement déplacées. En ne focalisant plus toutes les réflexions, tous les travaux, sur l'EP, les chercheurs en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) débattent plus

volontiers aujourd'hui des rapports des pratiques aux sciences et donc de l'éducation physique, présentée comme une des pratiques du champ, aux sciences d'appui. Cette évolution se relève dans les écrits récents de P. Parlebas et G. Vigarello (23).

Les thèses de P. Parlebas sont évoquées dans de nombreux articles et ouvrages. Nous choisissons dans le cadre de cette étude restreinte, de nous référer à un article, **Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet** et à son ouvrage **Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice** (24).

L'EP est pour cet auteur une discipline d'intervention, reposant sur une conception de l'homme et de ses rapports à la société. Elle est donc politique. Sa pratique est également unique et d'une complexité irréductible aux paramètres isolés par le chercheur. L'enseignant doit agir instantanément sans se préoccuper de savoir si l'analyse de la situation qui engage l'action est précise, exhaustive, rigoureuse. Ces raisons et d'autres encore isolent l'EP des critères scientifiques. L'EP ne peut pas être une science.

« Doit-on cependant renoncer à l'existence d'une science qui porterait sur les activités physiques et sportives ?... »

P. Parlebas démontre la viabilité d'une science de l'action motrice ou praxéologie motrice. Objets, champ, concepts sont définis et intégrés dans un ensemble organisé. Cette science réduit les effets de parcellisation (émiettement des techniques et des méthodes) et de vassalisation aux sciences reconnues. Elle se propose donc de mener une étude cohérente et unitaire regroupant toutes les données pertinentes concernant l'action motrice.

Cet auteur reconnaît que ses propositions d'unification scientifique ne règlent cependant pas « ... le violent conflit opposant, dans le domaine du sport et de l'éducation physique la théorie à la pratique... ». Ce conflit met en concurrence deux modalités de fonctionnement : « ... Une science de l'action motrice étudiant les phénomènes de l'extérieur comme le ferait un physicien et une science au service de l'individu agissant aux prises avec les exigences d'une tâche concrète... ». Cette seconde perspective n'est effectivement pas réductible à un corps de connaissances traitant de la motricité « ... Les pratiques motrices et les pra-

tiques pédagogiques ne sont pas strictement déductibles d'un corps de connaissances technologiques d'intervention différentes des connaissances scientifiques fournies par la praxéologie motrice mais qui peuvent être éclairées par ces dernières.

Cette distinction ne peut être remise en question « ... Pratique d'influence, l'éducation physique impose sur le terrain la perspective de l'individu en situation. Elle ne se confond donc aucunement avec la praxéologie motrice proprement dite dont la construction théorique la déborde largement... »

Les terrains sont séparés. L'EP peut cependant « ... s'inspirer avec un immense profit du corps de connaissances fourni par cette recherche (la praxéologie motrice)... ». La parution d'un **Lexique commenté en science de l'action motrice** (1981), recueil des concepts de cette science, affirme l'existence de cette science autonome, la nécessité d'une science de l'action motrice. En n'étant plus strictement liée à l'EP, la science de l'action motrice gagne en généralisation, en possibilité de transfert dans tous les domaines de la motricité. Pour préserver ou défendre le statut scientifique de la praxéologie motrice (bien souvent discuté en STAPS) l'auteur doit justifier sans cesse de la production de connaissances répondant aux normes scientifiques. Pour ce faire, la distance avec les pratiques est impérative. C'est ce qui explique sans doute, pour partie, l'ire manifestée par l'auteur pour les travaux de didactique des activités physiques et sportives (25).

En conséquence, les interrelations théorie-pratique sont pour P. Parlebas toujours présentées comme complémentaires. L'auteur précise « ... l'activité conceptuelle qui nourrit toute recherche ne méconnaît pas la réalité : elle l'interprète. Elle peut bien entendu tâtonner et s'égarer ; l'interprétation peut se fourvoyer. Une bonne partie du travail consiste précisément à remettre en cause des constructions maladroites insuffisantes, trop péremptoires... La recherche scientifique est guidée par l'opinion selon laquelle la meilleure façon de connaître « la réalité concrète » consiste souvent à prendre du recul par rapport à celle-ci, parfois même à en nier les évidences... »

La théorie interprète donc la réalité. Se nourrit-elle d'elle ? P. Parlebas estime que l'EP peut elle-même susciter « des recherches expérimentales

et cliniques » sans cependant qu'apparaisse explicitement l'idée d'une transformation, par les travaux en EP, de la science de l'action motrice. La distinction que P. Parlebas emprunte à R. Daval (26) entre « science de l'acteur » et « science pour l'auteur » se justifie ici. La recherche en science de l'action motrice se distingue de la recherche en éducation physique. La science de l'action motrice se donne pour ambition d'étudier « l'action spécifiquement motrice, celle qui prend sens et réalité dans une mise en jeu corporelle dans l'actualisation de conduites motrices. » Ainsi les préoccupations de P. Parlebas concernent la formalisation d'une science de l'action motrice, indépendamment d'une utilité à court ou moyen terme pour les praticiens de l'éducation motrice (entraîneur, animateur, enseignant). Aucune proposition concrète n'est formulée en ce sens dans ses travaux. En retour nous pouvons estimer que l'EP dans sa pratique quotidienne « ordinaire » ne se réfère pas massivement aux travaux de P. Parlebas. Cette formalisation des conduites motrices, cette volonté d'établir une science de l'action motrice ne sont-elles pas des tentatives ambitieuses mais utopiques ? Ne sommes-nous pas confrontés à une situation déjà connue de revendication d'une reconnaissance universitaire scientifique ? La constitution d'une science de l'action motrice, et son agrément par les instances scientifiques, éviteraient ainsi aux pratiques motrices l'inconvénient de la dépendance à une multitude de sciences et réduiraient tous les phénomènes de vassalisation constamment recensés dans l'histoire des pratiques motrices et de l'EP. Cette recherche d'unité conceptuelle, théorique, déjà présente chez J. Le Boulch est ambitieuse. N'est-elle pas vaine ?

G. Vigarello défend des positions épistémologiques sur les rapports de l'EP aux sciences qui n'ont guère varié depuis ses premiers écrits sur ce thème (27). Elles sont très précisément exprimées dans **La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive : autour de quelques illusions**. Reprenons quelques éléments de l'argumentation développée par cet auteur.

« ... La légitimité de l'éducation physique et sportive ne naît pas avec des démarches scientifiques mais avec des pratiques. Ce sont des pratiques sociales qui l'ont fondée. Ce sont elles qui l'ont instituée comme discipline... L'éducation physique est d'abord un ensemble de tactiques pédagogiques appliquées aux pratiques corporelles... »

L'éducation physique ainsi cernée n'a aucune prétention scientifique. Cependant le recours à une attitude scientifique dans l'élaboration et la mise en pratique de cet enseignement améliore la portée des transformations attendues. La science est donc interpellée par la pratique avant de revenir sur elle pour la transformer. Les situations d'enseignement sont extrêmement complexes, les appels aux sciences sont donc différents et multiples. G. Vigarello précise ainsi qu'il peut être fait appel à des concepts allant de la mécanique à la psychanalyse. Il apparaît vain dans cette analyse de chercher à constituer comme l'espère P. Parlebas, une science de l'action motrice. Par ses appuis multidisciplinaires l'éducation physique est vouée à l'épistémologie.

L'auteur s'attache donc à déterminer des niveaux élevés de vigilance dans les mises en relation des sciences à l'éducation physique. Il précise ainsi trois axes de recherche indispensables au progrès de cette discipline d'enseignement.

Il faut qu'existent et se développent des travaux *inspirés d'une seule science*. Ces productions apportent le dynamisme de chaque science et font avancer les connaissances dans des domaines où des lacunes demeurent.

Il faut que se développent des travaux multiréférés. Ils prennent en compte, en tentant de les articuler, plusieurs horizons scientifiques différents. Ce sont sans doute ces travaux qui participent le plus directement à la résolution des problèmes cernés dans les pratiques. « ... L'éducation physique, précise l'auteur, ne peut effectivement commencer à se comprendre que si se diversifient les approches scientifiques... ». Ces travaux fort complexes à engager sont encore très insuffisamment développés en STAPS.

Enfin, il est nécessaire de conduire des études sur les résistances de la pratique aux théories. Cerner ces réserves c'est mieux assurer la diffusion de connaissances nouvelles chez des professionnels de l'enseignement marqués par des routines de fonctionnement, des habits.

Ces orientations, destinées à harmoniser les relations théorie et pratique en éducation physique, s'accompagnent de mises en garde quant à l'utilisation sur ce terrain des concepts produits dans différentes sciences.

L'auteur incite à se méfier des concepts « caméléons » apparemment identiques d'une discipline à

l'autre mais qui sont porteurs de sens différents selon la discipline scientifique qui les utilise. Leur transposition dans les domaines de l'EP et des activités physiques et sportives entraîne parfois encore certaines dérives et font perdre de la pertinence aux analyses conduites.

D'autre part les pratiques sportives ou d'EP mettent en jeu le corps qui n'est pas un objet assimilable à d'autres objets. « ... Le corps porte du diffus, du flou de la non désignation précise... ». Il est dès lors très complexe et particulièrement difficile à cerner avec les outils d'analyse habituels de chaque science.

G. Vigarello suggère alors de respecter trois attitudes lorsque l'on engage des travaux en ce domaine.

Il est nécessaire pour progresser dans le champ des STAPS d'être « à l'écoute de ce qui se passe dans les autres disciplines », cela permet de mieux comprendre les phénomènes auxquels est confrontée la discipline. En STAPS, ces mises en relation, malgré leurs difficultés et les précautions qu'elles exigent, sont vitales. Pour l'auteur « ... il est donc nécessaire de rester ouvert à autre chose et cela ne passe pas par la circulation des concepts mais par l'écoute des autres disciplines. C'est là la première démarche. Elle est fondamentale... »

L'interrogation sur les concepts utilisés doit être conduite avec rigueur. D'où viennent-ils ? Comment sont-ils utilisés ? Quelles sont leurs limites ? Nous retrouvons ici le souci, exprimé préalablement par l'auteur, de « décaméléoniser » les concepts. C'est à ce prix sans doute, que la crédibilité des travaux peut être reconnue.

Enfin il faut, fort des préalables énoncés précédemment, chercher à intégrer « ... des perspectives savantes différentes en tenant compte du fait qu'elles sont nécessairement différentes... ». C'est engager autour d'un thème de travail des éclairages différents. Les STAPS et plus particulièrement les travaux qui articulent théorie(s) et pratique(s) sont au cœur de ces intégrations.

Les thèses de G. Vigarello présentées succinctement dans cet article font apparaître sans équivoque la défense d'une position réaliste sur les rapports de l'EP aux sciences. L'EP est une pratique. Elle a son cheminement, ses interrogations. Le développement d'une attitude scientifique est évidemment favorable aux transformations de la pratique de l'EP et des activités physiques et spor-

tives. L'auteur ne développe pas directement ce point de vue (29). Il s'attache particulièrement à déterminer les conditions d'efficacité des savoirs scientifiques dans le champ d'intérêt des STAPS et de l'EP. Ces propositions vont jusqu'aux mises en pratique concrètes, jusqu'à l'énoncé des conditions d'une interaction entre les diverses sciences contributives aux STAPS et à l'EP et leur objet. Ainsi en s'intéressant « à l'histoire culturelle du sport », à l'histoire des techniques sportives G. Vigarello apporte une contribution essentielle à la compréhension des conceptions, méthodes et démarches de l'EP. Ce travail négligé jusqu'alors est extrêmement fructueux pour aborder les difficiles mises en relation entre la théorie et la pratique. G. Vigarello le réalise en s'inscrivant dans une perspective réaliste. Les différences entre pratique et théorie sont reconnues. La diversité des disciplines scientifiques concernant l'objet des sciences et techniques des activités physiques et sportives est affirmée. La croyance en une science de l'action motrice se trouve ainsi rejetée. Ces positions conduisent l'auteur à proposer dans ces ensembles complexes, et peu homogènes, des avancées fructueuses favorisant la construction progressive des savoirs en STAPS. Ces savoirs devant, pour certains, être à l'articulation des connaissances scientifiques et des pratiques formalisées.

P. Parlebas et G. Vigarello présentent aujourd'hui des positions contrastées sur les rapports des pratiques aux théories et plus généralement de l'EP aux sciences d'appui. Chacun affirme cependant une position identique sur l'EP. C'est une pratique conduite par des normes et des valeurs. Elle n'est donc pas scientifique. Le progrès de l'EP est également lié pour les auteurs à une intégration par l'éducation physique des données scientifiques et à une utilisation des procédures rigoureuses d'analyse. Ces aspects sont communément admis aujourd'hui. Les divergences se manifestent dès qu'il s'agit de qualifier le type de références utiles aux transformations des pratiques. *Doit-on privilégier une science unitaire intégrant toutes les données et connaissances de la motricité ou une démarche plus pragmatique de structuration des champs d'investigation, et proposant des règles de mise en correspondance des différentes connaissances?*

Ces deux propositions opposées confirment que les divergences constamment soulignées entre des perspectives formelles et des démarches réalistes traversent l'EP d'hier à aujourd'hui.

POUR CONCLURE

Ces rapides évocations de courants d'EP, majeurs dans ce siècle, révèlent la permanence de l'opposition entre deux modes de perception des rapports des sciences à l'EP et le souci constant, tout au long de son histoire, d'affirmer l'existence d'une science autonome de l'action motrice. Des correspondances fortes se remarquent ainsi dans les travaux de G. Demeny, J. Le Boulch et P. Parlebas. Cependant chacun d'eux aborde l'étude de ces rapports en ne posant pas le rapport à la science comme préalable aux transformations des pratiques. Ces classements généraux, utiles en première analyse, doivent être précisés. Quel type de recours à la science privilégie chacun des trois auteurs ? Pour G. Demeny l'EP est une application stricte de la science alors que J. Le Boulch et P. Parlebas recherchent la création d'une science originale du mouvement humain. La différence est ici sensible et interroge la notion d'application, si nous considérons que l'application de connaissances scientifiques à la pratique est une application technique. Ce sont les buts poursuivis qui commandent les implications. Celles-ci sont de nature prescriptive, donc différentes des propositions scientifiques. Elles déterminent un ensemble de règles qu'il s'agira d'appliquer dans des cas précis. Définie ainsi, la notion d'application concerne tout autant les travaux de G. Demeny que ceux de J. Le Boulch ou P. Parlebas.

Si nous prenons en compte la notion de science appliquée, cette fois, pouvons-nous distinguer plus aisément la nature des relations des sciences aux pratiques chez les trois auteurs ? Pour G. Ganguilhem (30) la science appliquée n'est pas une technique, c'est encore une science car elle n'a d'autres buts que de connaître, de dire ce qu'est le réel. Elle se construit à partir d'une application spéciale de connaissances scientifiques pures ou « simples » à un objet nouveau. Les théories présentées recouvrent-elles ces caractéristiques ? Les propositions de G. Demeny s'y accordent bien. Sans doute pouvons-nous même affirmer que c'est dans cette perspective que l'auteur engageait ses travaux. Les souhaits fréquemment formulés, de voir des ingénieurs biologistes, assimilables aux zootechniciens, devenir responsables de l'EP rationnelle, sont significatifs de cette orientation. J. Le Boulch et P. Parlebas s'opposent à l'affirmation d'une science appliquée. Le mouvement humain est un objet fort complexe

qui fait appel lors de son étude à diverses sciences. Il est donc incongru d'envisager la création d'une science appliquée. Les perspectives sont multiscientifiques. Unifier ces approches multiples conduit ces auteurs à rechercher par une démarche transdisciplinaire et d'intégration des connaissances scientifiques élaborées à constituer une science du mouvement humain ou de l'action motrice.

Les tentatives d'unification des travaux sur la motricité sont inévitables, tant les sciences contributives développent des connaissances fort variées. Le désir d'ordonner, de rassembler, de synthétiser, et d'être reconnu comme domaine scientifique, s'inscrit dans une logique recherche d'identité.

Les conceptions pragmatiques, réalistes en EP ne poursuivent évidemment pas les mêmes buts. Rationaliser l'EP, organiser ses savoirs, améliorer ses pratiques satisfont les ambitions des chercheurs inscrits dans cette voie. Cependant les points de convergence entre C. Hébert, R. Mérand et G. Vigarello ne dépassent pas ce cadre, car cette orientation affirmée, les perspectives pratiques divergent. Accorder prééminence à l'existence d'une pratique en EP, c'est reconnaître son caractère normé et normatif, sa dépendance aux valeurs philosophiques et morales. Les orientations proposées en EP n'évitent donc pas la polémique. Elles sont sensibles aux influences sociales et varient suivant les périodes de l'histoire. Ces aspects découvrent en fait la richesse et le dynamisme de l'EP. Les conceptions réalistes de l'EP acceptent de reconnaître ces caractères et de proposer des perspectives de transformation des pratiques existantes en s'appuyant sur (et non en appliquant) les résultats de sciences diverses.

Ces deux approches opposées sont parfois présentées comme privilégiant soit une démarche déductive de production de connaissances, soit une démarche inductive. Nous partageons ce point de vue, en précisant à la suite de Van der Marren (31) que les thèses formalistes cherchent à constituer un cadre théorique qui doit aboutir à la déduction d'hypothèses à partir d'une théorie. Les thèses réalistes se reconnaissent plus dans un cadre conceptuel qui autorise à poser des questions. Répondre à celles-ci permet par induction de formuler des hypothèses.

Ces oppositions strictes entre théorie et conception ont évolué au cours de l'histoire. L'intégration

définitive des données scientifiques dans toute théorisation de l'EP ne se discute plus. Ces données sont soit un préalable, soit un moyen de transformation des pratiques enseignantes, mais elles sont présentes et actualisées.

L'équilibre entre une entrée par la théorie et une entrée par les pratiques est-il aujourd'hui possible ?

L'équilibre absolu est évidemment chimérique mais nous pensons nécessaire de lier constamment, en une analyse dialectique, la pratique et la théorie. L'histoire démontre comment ces mises en relation en apparence simples et anodines se complexifient lors de leur mise en application. Des conditions doivent être impérieusement créées et respectées pour faire fructifier ces interrelations reposant sur l'idée d'associer une idée forte de la science à une idée forte de la culture (32).

La création des STAPS et leurs productions universitaires ont-elles permis une réduction du décalage constaté entre théorie et pratique ?

Ces travaux, en explorant des champs scientifiques fort diversifiés, ont incontestablement situé les limites des tentatives de formalisation d'une science de l'action motrice. Il est difficilement imaginable aujourd'hui qu'une science unique puisse couvrir l'étendue des domaines que la motricité humaine féconde. Le fossé s'est incontestablement élargi entre les productions des STAPS et celles de l'EP. Le désir de reconnaissance scientifique conduit bien souvent les chercheurs à négliger le laborieux effort d'investigation des pratiques. L'EP est aussi trop souvent considérée comme un domaine mineur. Ce faisant les productions scientifiques, nécessaires à la rationalisation de l'EP et à l'affinement de ses problématiques, jouent insuffisamment ce rôle. Ces dysfonctionnements se perçoivent et s'expriment actuellement chez les enseignants (33). Des interrogations salutaires, des questionnements critiques sont attendus chez les chercheurs et chez les praticiens, pour réduire les décalages constatés, instaurer des collaborations fortes et constituer ainsi de nouvelles communautés scientifiques (34).

Yvon Léziart
Professeur UFR-STAPS
Laboratoire DETAPS
Université de Rennes II

NOTES

- (1) Voir à ce propos les ouvrages de J. THIBAUT sur la gymnastique scolaire : **Sport et éducation physique**, Paris, Vrin, 1972 ; **Les aventures du corps dans la pédagogie Française**, Paris, Vrin, 1977, de P. ARNAUD (sous la direction de) **Le corps en mouvement : précurseurs et pionniers de l'éducation physique**, Toulouse, Privat 1981, **Les savoirs du corps**, Lyon, PUL, 1983.
- Nous avons également produit sur cette période deux articles : **La gymnastique à l'école dans la France de l'Ouest ou les limites d'une politique éducative volontariste**, Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest, Septembre 1992, et **Les premiers enseignants de gymnastique scolaire 1860/1880, étude dans la France de l'Ouest**, Revue Histoire de l'éducation.
- (2) Voir à ce propos l'article d'A. CHERVEL, L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche, **Histoire de l'éducation**, Paris INRP, 1988.
- (3) P. ARNAUD, **Les savoirs du corps**, Lyon, PUL, 1983.
- (4) Les débats en éducation physique portent aujourd'hui sur les savoirs et savoirs fondamentaux qu'elle peut générer et sur une caractérisation de la culture scolaire.
- (5) Y. SCHWARTZ, **Expérience et connaissance du travail**, Paris, Éditions sociales, 1988.
- (6) La revue **EPS** est la revue des enseignants d'EP. Elle existe depuis plus de 40 ans et tire à plus de 20 000 exemplaires par numéro.
- (7) G. MALGLAINE, **Enseigner à des adultes**, Paris, PUF, 1990.
- (8) E. DURKHEIM, **Éducation et sociologie**, (nouvelle édition), Paris, PUF, 1966.
- (9) Nous envisageons dans un autre article d'étudier, pour une ou plusieurs conceptions, les rapports externes (rapports aux données sociales : pratiques de référence, connaissances scientifiques de l'époque...).
- (10) G. DEMENY, **Les bases scientifiques de l'éducation physique**. Nous avons consulté l'édition de 1931 de cet ouvrage réimprimé de nombreuses fois. L'influence de l'auteur sur l'EP s'est essentiellement exprimée de 1890 à 1940.
- (11) Nous nous référons dans cette étude au tome 1 de **L'éducation physique et morale par la méthode naturelle intitulé Exposé doctrinal et principes directeurs de travail**, Paris, Vuibert, 1942.
- (12) J. LE BOULCH, **L'éducation par le mouvement, la psychocinétique à l'âge scolaire**, Paris, ESF, 1966.
— **Vers une science du mouvement humain**, Paris, ESF, 1971.
— **Face au sport**, Paris, ESF, 1977.
— **Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans**, Paris, ESF, 1981.
— **Le sport éducatif**, Paris, ESF, 1984.
- (13) J. LE BOULCH, **L'éducation physique fonctionnelle**, document édité par le CREPS de Dinard en 1952.
— **L'avenir d'une éducation physique scientifique in les Cahiers scientifiques de l'éducation physique**, Paris, décembre 1961.
- (14) R. MÉRAND, « Interview à la revue EPS », **EPS** n° 186, mars-avril 1984.
- (15) La thèse de J. MARSENACH, **Les pratiques d'éducation physique : innovation ou tradition ?** Paris V Sorbonne, 1982, et l'ouvrage paru sous sa responsabilité en 1990 **L'éducation physique et sportive, quel enseignement ?** s'inscrivent dans cette recherche de caractérisation des pratiques de l'EP.
- (16) R. MÉRAND, « Mais quelle est donc la spécificité de l'éducation physique ? » **Revue de la FSGT Sport et Plein Air**, décembre 1971 — janvier — février 1972.
- (17) J. PIAGET, **Psychologie et Pédagogie**, Paris, Denoel 1969, R. MÉRAND cite également volontiers G. MIALARET lorsqu'il distingue la psychopédagogie de la psychologie « ... on peut fixer comme objet de la recherche psychopédagogique... la création de situations éducatives... Il s'agit bien d'un processus psychopédagogique puisque l'amélioration des conditions éducatives relève de la pédagogie et l'analyse des conduites fait appel à la psychologie... » Le terme psychopédagogie fort prisé dans les années 1960 est désormais tombé en désuétude.
- (18) J. MARSENACH, F. DRUENNE, **Mémento Volley ball**, Paris, A. Colin, 1974.
- (19) **Revue EPS**, « Jean PIAGET (1896-1980) », n° 167, janvier-février 1981.
- (20) R. MÉRAND (sous la direction de), **Basket ball : lancer ou circuler ?**, rénovation des contenus d'enseignement de l'EPS au collège, Paris, INRP (Rencontres Pédagogiques), 1990.
- (21) J. PAILLARD, « Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action », Éditions Actio, 1986, et éditorial de la **Revue Science et motricité**, n° 9, décembre 1989.
- (22) J. LE BOULCH, **Face au sport**, Paris, ESF, 1977.
- (23) Pour cette étude nous nous référons essentiellement aux articles que ces auteurs ont publiés dans l'ouvrage coordonné par P. ARNAUD et G. BROYER, **La psychopédagogie des activités physiques et sportives**, Toulouse, Privat, 1985.
G. VIGARELLO, **La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive. Autour de quelques illusions**. P. PARLEBAS, **Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet**.
- (24) L'article « **Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet** » est paru dans l'ouvrage dirigé par P. ARNAUD et G. BROYER, **La psychopédagogie des activités physiques et sportives**, Toulouse, Privat, 1985. L'ouvrage **Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice** est paru en 1981. C'est une publication INSEP, Paris.
- (25) P. PARLEBAS, « Didactique et logique interne des APS », **Revue EPS**, n° 228, mars-avril 1991.
- (26) R. DAVAL, **Traité de psychologie sociale**, Tome 1, Paris, PUF, 1963.
- (27) « Une épistémologie c'est-à-dire... », **Revue EPS**, numéro spécial, 1975.
- (28) **Les problèmes de l'interdisciplinarité en général et dans les activités physiques et sportives en particulier...**, Communication au colloque national APS et interdisciplinarité, 7/8/9 mars 1985, Cruise, Université de Poitiers.
- (29) G. VIGARELLO, « **Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui** », Paris, Revue EPS et R. Laffont, 1988, et **L'histoire des techniques sportives et l'enseignement de l'éducation physique et sportive**, Conférence aux actes du colloque de la Revue Spirales **Quels savoirs en EPS ?**, octobre 1991, Lyon.
G. VIGARELLO consacre également dans d'autres revues trois articles à « l'étude des techniques » :
« Technique corporelle et discours technique », **Revue EPS**, n° 184, novembre-décembre 1983.
« Discours de l'entraîneur et technique corporelle », **Revue EPS**, n° 200-201, octobre 1986. L'étude de la technique se rapporte aisément aux pratiques sportives mais elle reste

très incidente à l'analyse des pratiques de l'enseignement de l'EP.

« Gestualité de l'entraîneur et technique corporelle », **Revue EPS**, n° 216, mars-avril 1989.

(30) G. GANGUILHEM, **Études d'histoire et de philosophie des sciences**, Paris, Vrin, édition 1975.

(31) J.-M. VAN DER MAREN, **Méthodes et évaluation des pratiques de recherches en éducation**, Université de Montréal, document interne, 1989.

(32) Nous empruntons cette formule à Y. SCHWARTZ, **Expérience et connaissance du travail**, Paris, Éditions Sociales, 1988.

(33) F. CHARPIER, « Le rapport théorie/pratique : une imposture scientifique ? », **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, numéro spécial Education physique II, Caen, 1/2/1991.

(34) Nous renvoyons là aux perspectives que dresse I. ODDONE dans son ouvrage **Redécouvrir l'expérience ouvrière**, Paris, Éditions Sociales, 1981.

Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue *EPS* de 1950 à 1993

André Terrisse

Le savoir enseigné à l'école n'existe pas de toute éternité. Il s'élabore selon une double détermination dont le processus de transposition didactique rend compte.

D'une part, il se construit à partir d'un savoir de référence, dont il subit les fluctuations, souvent en décalage temporel. D'autre part, il a son propre mode de construction, dépendant de l'institution pour laquelle il est destiné et des conditions qui autorisent sa transmissibilité.

*Cet article tente de décrire les différentes phases par lesquelles est passé le « savoir combattre » en judo, lorsque cette activité sert de support à l'éducation physique et sportive, à travers l'analyse du contenu des articles parus dans la Revue *EPS*, de 1950 à 1993.*

Les résultats de la recherche montrent, d'abord, un écart entre ce qui est enseigné à l'école et sa référence sociale et, ensuite, la production d'outils didactiques, facilitant l'intégration de la structure d'opposition par l'apprenant.

Cette étude permet de concevoir un modèle d'analyse des conditions de la transmission du savoir, conçu comme un nouage, une articulation entre trois vecteurs, prenant en compte la contingence de la rencontre de l'élève au savoir.

Cet article* présente une recherche sur la transposition d'un sport de combat, le judo, en support à l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Cette étude bibliographique utilise comme corpus d'analyse les conceptions du judo et de son enseignement développées dans les quarante-deux articles de la Revue *EPS*, de 1950 jusqu'en 1993, témoignage incontournable de la « pensée des enseignants » d'*EPS*.

À l'issue de la description des différentes phases du « savoir combattre », elle montrera la lente et difficile prise en compte de l'aléatoire de la « structure d'opposition » pour aboutir à une théorie renouvelée de la transmission du savoir.

Si « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (Verret, 1975) (1), en conséquence la transposition didac-

tique peut être utilisée comme un outil d'analyse des différents modes de traitement didactique et permettre de rendre compte de l'écart entre la pratique sociale de référence, le judo, et ce qui est enseigné à l'école (Chevallard, 1985) (2).

Ces traitements seront appréhendés à travers les contenus d'enseignement, c'est-à-dire les conditions qui permettent la transmission par l'enseignant et la construction par l'élève d'un savoir, contenus qui sont au cœur de la problématique de l'enseignement de l'éducation physique. Cette discipline vise à développer les capacités d'adaptation d'un élève en le confrontant à la logique d'une activité physique dans un but de transformation, d'acquisition motrice (GRD APS, 1994) (3). Cette option postule qu'il n'existe pas de savoir sans contenus et que tout désir d'apprendre est suscité par une « intention didactique » pour reprendre l'expression de G. Brousseau, c'est-à-dire d'un acte délibéré et orienté d'enseigner, de transmettre.

Le savoir scolaire est d'une part soumis aux normes et aux valeurs scolaires, passé au crible des exigences de l'« orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1985) (4), et d'autre part aux cinq conditions, énoncées par Verret, qui le rendent scolarisable : désyncrétisation du savoir, dépersonnalisation, programmabilité, publicité et contrôle social des apprentissages, résumées par Chevallard en deux processus : décontextualisation et dépersonnalisation. Chaque article sera passé au crible de ces questions :

— Quelle est la conception du savoir à transmettre en judo de l'auteur ?

— En quoi est-elle en continuité ou en rupture avec celles qui la précèdent ?

— En quoi est-elle en accord ou en désaccord avec les pratiques sportives auxquelles elle se réfère ?

Les réponses significatives sont répertoriées et classées pour identifier le savoir, celui que l'enseignant transmet aux élèves, selon le schéma classique du système didactique (Astolfi, Develay, 1989) (5) ; (Johsua, Dupin, 1993) (6).

Cette première représentation de la transmission fait l'hypothèse d'un savoir préexistant, déjà là, que le professeur a à transmettre à l'élève, et que celui-ci, par définition, ne connaît pas. Le savoir est conçu en tiers entre les deux autres éléments du système, le professeur et l'élève.

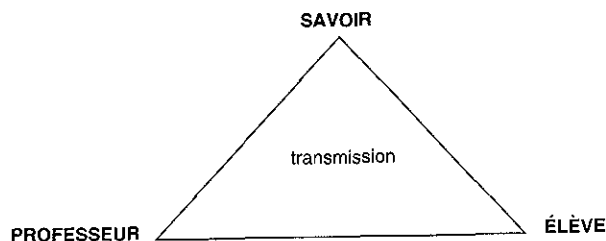


Schéma 1

Cet effort de description s'accompagnera d'un essai de théorisation de ce processus, tenant compte de la spécificité du savoir combattre. Bien évidemment, cet effort est à restituer dans le cadre où il s'effectue, à travers une activité particulière, le judo scolaire, et des productions didactiques identifiées dans la Revue **EPS**.

L'activité judo est d'abord un art martial oriental. Son concepteur, Jigoro Kano (1863-1938) a élaboré son contenu à partir de techniques de combat japonaises transmises par les samouraïs en un ensemble cohérent, le judo (voie de la souplesse), à des fins d'éducation physique (Brousseau, 1989) (7). Cette transformation s'est effectuée dans un contexte politique précis, celui du passage du Japon traditionnel — au fonctionnement médiéval — au Japon moderne, caractérisé par son industrialisation et son accession au rang des grandes puissances (Ère des Meiji) (1868-1912). Importé en France avant la guerre de 1914/1918 (Renié, 1905), adopté entre les deux guerres par quelques intellectuels français et soutenu à partir de 1935 par Maître Kawaishi, son véritable développement est à situer dans les années 1960 où une grave crise transforme **cet art martial en judo de compétition** (Thibault, 1966) (8). Cette évolution n'est pas sans effet sur son enseignement à l'école et sur la définition du savoir qui en découle. En fait, elle est doublement importée, d'une culture à une autre et d'une institution à une autre, ce qui rend son analyse intéressante à qui tente de décrire, dans sa chronologie et dans sa logique, le processus de transposition didactique. Ce constat conforte la nécessité d'étudier ce processus, si on se réfère à la définition que donne Brousseau de la recherche en didactique : « étude scientifique de la production et de la diffusion des savoirs entre institutions différentes » (9).

Que trouve-t-on dans les premiers articles de la Revue **EPS** ?

PLAIDOYER POUR L'INTÉGRATION DES SPORTS DE COMBAT À L'ÉCOLE (1951-1955)

Différents auteurs, enseignants dans des « écoles de cadre », École Polytechnique, École Normale Supérieure d'EP (ENSEP), Institut National des Sports (INS), plaident pour l'utilisation du judo — en tant qu'activité sportive — au sein des séances d'éducation physique et des programmes de formation des professeurs d'EP. Ces articles anticipent sur la législation puisque l'éducation sportive ne remplacera officiellement l'éclectisme des trois méthodes de gymnastique préconisées par la Méthode Française qu'après la circulaire de 1961 et les Instructions Officielles de 1962 (Lamour, Terrisse, 1992) (10). Au-delà de ce plaidoyer qui constitue la revendication essentielle de l'ensemble des articles, la question porte sur la reconnaissance du judo comme activité sportive à part entière. Elle se focalise sur la prise en compte des catégories de poids — dont Clément (1981) (11) a montré l'importance décisive dans l'évolution du judo — en comparaison avec deux autres sports de combat : la lutte et la boxe. Elle met en évidence une opposition entre deux conceptions :

— l'art martial, issu des théories de son fondateur Kano et représenté par les professeurs de judo (Collège des Ceintures Noires) ;

— le judo de compétition, option développée par une partie de la Fédération Française de Judo et Disciplines Associées (FFJDA), entérinée par l'intégration du judo comme discipline olympique, avec ses catégories de poids et ses champions aux Jeux Olympiques de 1964 à Tokyo.

Comme l'ont montré Vigarello et Vives (1938) (12), les techniques sportives se transforment sous l'action conjuguée d'un ensemble de déterminations, parmi lesquelles : le choix des hommes, leur capacité d'invention, la référence à des modèles scientifiques qui modifient leur conception, l'évolution technologique, la pression économique et l'évolution sociale. Le judo ne pouvait y échapper. Dans les années 1950-1955, deux savoirs coexistent :

— un savoir formel transmis par les Katas, bibliothèque agie des formes de corps (prises de jambes, de bras, de hanches, etc.) ;

— un savoir issu de la compétition, que nous appellerons « stratégique-technique », qui ne s'acquiert qu'en situation.

Cette première phase se caractérise par une volonté militante d'intégrer ces savoirs au savoir scolaire sous la forme d'un enseignement. Mais le conflit entre ces deux formes du judo prend le pas, pour le moment, sur la réflexion pédagogique. Qu'apporte la seconde phase ?

LE COMBAT COMME PRATIQUE, SOURCE DE SAVOIR À TRANSMETTRE EN JUDO (1957-1961)

Cette deuxième période se caractérise par l'affirmation d'un judo français, impulsé et géré par la Fédération Française de Judo et Disciplines Assimilées (FFJDA) créée en 1956, comme pratique de compétition et plus tard sport olympique. (La Fédération Française de Judo et de Jiu Jitsu a été créée en 1946).

Le premier article de Boulat (1957) fustige le « judo-religion... moral et philosophique »... pour le remplacer par le judo « sportif »... qui doit renouveler cette discipline. L'article qui clôt cette période, du même auteur, proclame que le « judo est devenu un sport » pour deux raisons :

— l'utilisation des catégories de poids en compétition — notamment dans les championnats universitaires organisé par l'OSSU ;

— l'obtention de la ceinture noire, et des grades en général, par la compétition et non plus grâce aux démonstrations certifiées par le Collège des Ceintures Noires (Le diplôme d'État de Professeurs de Judo existe depuis 1959).

Cette période confirme un changement de conception : le savoir devient « une recherche de l'efficacité des mouvements ». Il n'est plus celui transmis par le Maître, figure fondamentale du judo traditionnel. Il est celui exigé par le combat puisque le judo devient un sport de combat, en même temps que le combat témoigne de son acquisition. D'ailleurs Brun (1959) en donne la raison : « En sport de combat, la faute se paye comptant ». Une partie du savoir de base est transmis par le professeur, mais toute la question est de savoir placer les prises en « situation » (ce qui relève, d'après lui, du « génie »).

Ces articles remettent en cause le schéma initial proposé par les didacticiens dans lequel le savoir est détenu par l'enseignant — même s'il n'en a

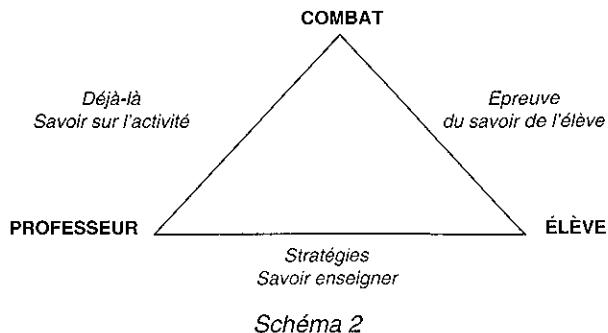
pas l'exclusivité — et transmet ce « déjà-là » à l'élève.

Pour ces auteurs, le combat est :

1 — **le lieu d'épreuve du savoir** — celui où se mesure son efficacité, où se justifie son utilité.

Le savoir ne peut plus être conçu en tiers entre l'enseignant et l'élève mais comme :

2 — **un effet du rapport de l'élève au combat** selon un nouveau schéma (schéma 2) qui distingue le savoir de l'enseignant de celui de l'élève :



Si l'enseignant transmet un savoir, déjà là, fruit de son expérience personnelle et produit de la construction socio-historique du judo, seul l'élève est confronté à l'aléatoire de l'issue du combat et au choix permettant de réduire cet aléa. Cette conception s'écarte d'un savoir traditionnel, transmis à travers la reproduction de formes gestuelles que les auteurs de cette deuxième phase acceptent toutefois.

LA RUPTURE ENTRE JUDO OLYMPIQUE ET JUDO SCOLAIRE (1961-1971)

L'année 1961 correspond à l'organisation des championnats du monde de judo à Paris, consacrant ainsi le judo français dans son option compétitive par la reconnaissance internationale de la valeur de ses sportifs — notamment par le Japon (Thibault, 1966). Cette même année paraissent deux articles de R. Boulat (1961) dans lesquels s'affirme une rupture entre la forme compétitive du judo et la forme scolaire, celle qui est enseignée à l'école.

Compte tenu du débat précédent entre le judo traditionnel et le judo sportif, le lecteur de ces articles pouvait s'attendre à ce que la forme scolaire soit déduite du judo compétitif : il n'en est rien. Dans le premier article, l'essentiel de l'enseignement est constitué de démonstrations, de prises sous une forme coopérative, même si son originalité tient à une présentation que nous appellerons « transversale » des sports de combat de préhension — pour utiliser une terminologie actuelle — en dégagant des similitudes à la lutte et au judo. Dans le second article, le même auteur propose un traitement didactique où le savoir transmis aux élèves est constitué d'éléments simples de combat sous la forme « d'études des prises debout »... qui comprend « toute la prise sans la projection » (p. 39).

Les mouvements en lutte et en judo sont les « mouvements tels qu'ils s'exécutent en combat » par des judokas ou des lutteurs de haut niveau. Ils sont présentés sous la forme de photomontage, décrivant une prise (par exemple *Kubi Nage*) jusqu'à la chute. Par contre, le processus d'apprentissage est fondé sur une rupture qui porte sur l'écart entre les conceptions de l'activité — le judo compétitif — et la conception de l'apprentissage qui s'effectue par :

- démonstration,
- décomposition du mouvement,
- exécution et correction.

Le savoir est décontextualisé et répond ainsi à deux des cinq conditions énoncées par M. Verret pour obtenir un savoir scolarisable : désyncrétisation (découpe du savoir total en éléments) et programmabilité (présentation dans le temps de ces éléments).

Le dernier temps de la méthode indique qu'il faut « passer de temps à autre, à l'exécution de la prise complète (avec chutes) par groupes en cascades sur le tapis ». La projection est même exigée des élèves « au commandement » (!).

Cette forme d'apprentissage du « geste sportif » n'est pas spécifique au judo : elle concerne l'ensemble des activités sportives présentées en éducation physique dans la revue **EPS** à cette époque-là. Elle est conforme aux Instructions Officielles de 1962, intitulées : « EPS Instructions pour l'organisation des activités de sport. Initiation, entraînement, compétition ». Si elle se justifie dans le contexte historique pédagogique de l'époque, elle n'a pas encore tiré les conséquences didactiques de l'option compétitive développée précédemment.

L'écart entre les deux pratiques apparaît dans l'article de 1963 de R. Boulat (qui est devenu « chargé de la préparation olympique à la Fédération Française de Judo ») dont il justifie la présentation par des photographies prises lors de compétitions et par l'analyse des derniers championnats du monde, « où le style devient de plus en plus rude dans la recherche d'une efficacité toujours accrue » (p. 71).

Pour le moment, cette réflexion pertinente de l'évolution du judo de haut niveau n'est pas prise en compte, malgré le parti pris affiché de considérer que l'avenir du judo sportif se joue à l'école. Boulat (1965) prend l'exemple du Japon « où le sport est pratiqué dès l'école », article dans lequel il rend compte de la suprématie du judo japonais. Il existe à ce moment-là au moins deux judos :

— celui de la confrontation internationale, dont l'évolution est régie par la loi du rendement, de « l'efficacité maximum » (un principe cher au créateur du judo : *Jigoro Kano*) ;

— celui qui est proposé à l'école, décontextualisé et dépersonnalisé (Chevallard, 1985).

Deux auteurs vont jusqu'à considérer trois judos, Boulat (1964) et Courtine (1971) :

- un judo de self défense (*Jiu-Jitsu*),
- un judo esthétique (*Katas*),
- un judo de compétition (*Shiai*).

L'hypothèse est alors que l'école transmet des formes ritualisées (*Katas*) sans se préoccuper de leur efficacité alors que l'engagement de ces mêmes auteurs (dont Boulat) pour un judo compétitif à l'école avait monopolisé les deux premières périodes décrites (de 1951 à 1961). Tout se passe comme si deux savoirs différents étaient développés par deux institutions différentes : l'institution sportive d'une part et l'institution scolaire d'autre part.

La forme la plus explicite de cette rupture entre le judo compétitif et le judo scolaire est présente dans un article de Collard — professeur d'EPS à Millau (1969). Sa conception de l'initiation sportive est un jeu « qui ressemble au judo et un judo qui est pour eux (les élèves) un jeu ». A tel point que les « deux grandes récompenses » d'une telle initiation sont le « *Randori souple* (forme atténuée du combat) en recherchant la technique, la vitesse, et la *compétition* adaptée à leur âge et à leur degré technique » (p. 45).

Ce qui devrait constituer le point de départ et la raison de la transmission d'un savoir dans la pédagogie sportive devient le surplus, la récom-

pense à l'acquisition d'un savoir scolaire, coupé de son contexte d'opposition. C'est ce qui se déduit des écrits de Collard... toutefois, tout laisse à penser que les leçons d'EPS dirigées par cet enseignant devaient largement intégrer sa compétence technique et stratégique, son expérience de compétiteur. Il est à remarquer que la réflexion est plus avancée dans d'autres APS, comme les sports collectifs par exemple, puisque Mérand considère, à la même époque, que la compétition est à la fois « source et contrôle de l'entraînement ».

La période qui suit voit se développer les conséquences didactiques de l'option sportive du judo français même si quelques auteurs maintiennent la tradition de la rupture entre les deux formes déjà présentées.

LES CONSÉQUENCES DIDACTIQUES DE L'OPTION SPORTIVE DU JUDO (1966-1975)

La pérennité de la rupture

Un constat découle de l'analyse qui va suivre : ce ne sont pas les auteurs qui ont milité pour un judo compétitif qui vont développer une « pédagogie sportive », c'est-à-dire prenant en compte la situation d'affrontement, point de départ et de validation d'une transmission du savoir en judo. Nous trouvons encore, dans la Revue EPS, un certain nombre d'articles qui entérinent la rupture déjà amorcée : Boulat (1973, 1974, 1975).

Toutefois, Messmer (1972), pose la question de la conception du judo à transmettre à l'école : « Le judo doit être envisagé à la lumière de la compétition ». Mais, au-delà de ces options, rien ne permet de représenter les modalités de sa transmission. Tout porte à croire que les écrits ne rendent pas compte de leur pratique, comme entraîneur dans leurs clubs et comme enseignant dans les centres de formation (ENSEP, CREPS...), où l'efficacité est reine.

Par contre, plusieurs articles d'auteurs différents annoncent un certain nombre de conditions facilitant sa transmissibilité.

La prise en compte d'un savoir issu du duel

Le premier auteur qui tire les conséquences de l'histoire de l'enseignement du judo telle qu'elle

vient d'être décrite est, sans aucun doute, Bresciani. Dans une série de trois articles (1966), il développe une conception de l'apprentissage « en situation de combat ». Il rend compte d'une « expérience réalisée au lycée Voltaire ». Il anticipe l'ère de didactisation de l'EPS que P. Arnaud situe dans la Revue **EPS** en 1976-1977 (Arnaud, 1985) (13). Ce travail tire les enseignements d'une « option transpositive du judo », dont le savoir à transmettre serait issu du combat.

a) La place du « combat réel » dans le traitement de l'activité

La méthodologie de l'observation permet la mise en évidence :

- des règles d'action (pousser-tirer),
- des éléments stratégiques (« la bonne manière d'attaquer et de se défendre »),

et la mise en œuvre de « situations-types » fondées sur le déséquilibre du rapport de force : par exemple *Tori* (l'attaquant) a l'avantage de la saisie (*Kumi-Kata*) indispensable au déséquilibre de *Uke* (le défenseur).

Le traitement didactique, dans la mesure où il prend son origine dans le combat, utilise le rapport de force comme moyen de transmettre un « savoir combattre ». Par exemple, l'auteur demande aux élèves de « contrer la prise » et « suivre en immobilisation au sol », ce qui correspond à une contre-attaque et à un renversement de rôles (passer de défenseur à attaquant). Il refuse que l'adversaire « fasse semblant ». L'apprentissage doit se faire en situation concrète... « de telle façon que l'élève se trouve d'emblée en face d'un choix d'actions » (p. 40). **Seule, la situation de combat donne sens au savoir.** Le rôle de l'enseignant ne se limite plus à la transmission de techniques en laissant à l'élève le soin d'une utilisation judicieuse en combat. Il considère la situation d'opposition comme productrice d'un savoir. Il articule le savoir issu du combat aux savoirs que l'élève doit produire sous la forme de décisions dans le contexte aléatoire du combat. La nécessité d'articuler plusieurs savoirs (au pluriel) se fait jour ici.

b) Les conditions d'élaboration d'un savoir issu du combat : le travail de l'opportunité et l'observation des combats

Barthelet (1971) développe « une certaine conception de l'apprentissage », fondée sur l'op-

portunité, bien que la notion d'opportunité soit à référer au déplacement du poids du corps et des appuis du défenseur. Pour lui, « la vraie technique est celle qui est adaptée au comportement de l'adversaire ».

Crang (1973) rejette une pédagogie analytique centrée sur les « prises » pour préconiser une observation « des situations de défense et d'attaque » et les classer par niveaux. L'objectif avoué est de produire un moyen, la fiche, afin de déterminer « un profil général du niveau de combat », c'est-à-dire permettant de mesurer l'efficacité de telle ou telle prise. Il rejoint ainsi l'option de l'inventeur du judo, Jigoro Kano, dont l'objectif est « d'obtenir un résultat rapide avec un maximum d'efficacité » (Feldenkrais, 1945) (14). La place du savoir s'en trouve précisée : il s'origine dans le rapport de l'apprenant au combat, à condition de le confronter à un combat réel dont l'observation — comme processus de distanciation et d'objectivation — lui révélera son « savoir combattre ». Ces trois auteurs, par leurs apports, permettent de préciser le schéma 2 :

- l'observation est un moyen d'affiner la stratégie,
- l'opportunité facilite l'abord de l'épreuve.

UNE OPTION DIDACTIQUE RENOUVELÉE PAR LA NATURE DE LA POPULATION SCOLAIRE (1975-1985)

À la fin de cette quatrième période, deux types d'articles témoignent d'un effort de conceptualisation d'un savoir qui, tout en respectant la logique de l'activité, se modifie en fonction de secteurs d'enseignement : l'école élémentaire et les handicapés.

L'enseignement des sports de préhension à l'école élémentaire (1976-1980)

Trois articles proposent un traitement que l'on peut regrouper sous le terme générique de sports de combat de préhension et développent une option assez nouvelle dans la mesure où ils rompent avec les « jeux d'opposition » très en vogue dans ce milieu.

Ernoul (1976) utilise la « démarche d'éveil » en partant directement des combats, en trois temps :

- 1) phase fonctionnelle : observation de combats,
- 2) phase de structuration : amélioration des déplacements, des saisies, des formes de corps, des enchaînements attaque-défense, etc.

3) phase de réinvestissement : combat libre.

L'utilisation de cette démarche permet d'articuler, dans le temps, les différents savoirs :

1) mise en évidence d'un non-savoir de l'élève par le combat,

2) proposition du savoir technique et stratégique de l'enseignant,

3) mise en œuvre du savoir de l'élève confronté à la réalité du combat.

Texier (1979) propose de développer chez ces jeunes élèves les « notions fondamentales en combat » à partir d'un « rapport dialogué » articulant dans ses propositions didactiques, coopération et opposition, c'est-à-dire un aménagement de l'opposition. Roche (1980) privilégie une approche ludique qui n'occulte pas l'héritage culturel mais qui s'attache à considérer le jeune judoka comme un chercheur, à qui l'enseignant pose des questions et à qui il attribue « un pouvoir créateur », option que Voisin (1980) vérifie au cours d'une expérience dans une école rurale du Cher.

Ces différentes options confirment l'avancée théorique de la quatrième période en présentant la situation d'opposition comme justifiant les apports de l'enseignant mais aussi comme seule capable de valider le savoir de l'élève.

Les enfants inadaptés et le judo (1975-1985)

Trois autres articles présentent un enseignement de judo à des handicapés. Ici aussi, la spécificité de la population concernée pose aux enseignants des questions différentes. Ils s'orientent vers une utilisation « clinique » — au cas par cas — qui rompt avec la logique collective de la présentation du savoir dans l'enseignement.

Par exemple Pelletier (1975) propose une étude de cinq cas qui met l'accent sur le rapport libido-agressivité (la pulsion et sa forme d'expression), montrant en quoi cette activité d'opposition constitue un révélateur du psychisme mais permet à terme, par une mise en œuvre des fantasmes, une maîtrise corporelle. Pour ces auteurs, le contexte

de l'opposition favorise l'émergence de l'agressivité, du conflit, du mal être. Cette pédagogie clinique suscite l'expression du handicapé dans l'objectif de son traitement, à travers l'intégration des règles du judo, sa symbolique, et la confrontation au réel de la rencontre.

Il renoue ainsi avec l'origine philosophique du judo, proche du Zen, qui considère l'activité comme un moyen de connaissance de soi, à condition que soient respectées, à la lettre et dans l'esprit, les règles de l'activité... ce qui la rapproche plus de l'art martial que du sport de compétition.

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION D'UNE DIDACTIQUE DU JUDO (1985-1993)

Un savoir moteur déjà là

Bronchart (1990) s'appuie sur un savoir moteur pré-existant pour « réveiller ses potentialités » afin que l'élève les utilise dans le contexte de l'opposition. Il met en évidence un parallélisme entre le savoir nécessaire à l'activité et celui des structures psychomotrices acquises par l'élève. Il reste à montrer que ces acquisitions ne vont pas constituer autant d'obstacles au progrès futur de l'élève dans la mesure où une activité sportive et culturelle se caractérise justement par le développement d'une motricité qui dépasse et quelquefois contredit la « motricité naturelle ».

L'acquisition d'une démarche tactique

Fidèle aux options développées en 1966, Bresciani (1984) se fixe pour objectif « d'atteindre en fin de cycle le duel total, un contre un » qui rend compte de la logique de l'activité et « d'acquiescer une démarche tactique face à l'adversaire ». Toutes les séances débutent par un *randoni*, combat souple où il valorise l'attaque par rapport à la défense, de même que le cycle se termine par le *Shiai* (combat réel) ou des « matches-défi ». L'aménagement consiste à « induire l'attaque par opportunité » ou par la différenciation des rôles d'attaquant (*Tori*) ou de défenseur (*Uke*). Par exemple, la contrainte de déplacement spatial exigée de *Uke* permet à *Tori* de « profiter du déséquilibre avant » provoqué pour le faire chuter. Les situations aménagées par l'enseignant ont pour fonction de faciliter les décisions de

l'élève-attaquant en réduisant l'incertitude de déplacement de l'élève défenseur. Reste entier le problème de prouver que les acquisitions effectuées dans un contexte de coopération, celui où les rôles sont définis par l'enseignant (alors qu'en combat, un judoka est en même temps attaquant et défenseur), vont être utilisées par l'élève dans un contexte d'opposition.

La variabilité de l'opposition

Janicot (1985) propose un contenu qui permette de « faire évoluer le niveau d'opposition au sein du couple ». Les exercices à thème distinguent quatre niveaux d'opposition, du niveau zéro à l'opposition totale : « sans opposition — opposition orientée — opposition retardée — opposition totale ». Devant l'objectif de maintenir une motivation suffisante pour que les adolescents judokas continuent à accepter les compétitions, il propose une différenciation du niveau d'opposition, du duo (coopération) au duel (opposition) selon un processus progressif, alors que la réalité du combat démontre davantage son caractère dialectique : toute opposition ne peut s'effectuer sans un minimum de coopération, ne serait-ce qu'en acceptant les règles du combat.

Le lien dialectique entre les opposants

Brousse (1991) en reprenant cette opposition Duo-Duel comme un outil de construction des contenus d'enseignement resitue le judo comme un moyen d'éducation physique : il considère « l'affrontement, non comme une épreuve, mais comme un moment privilégié pour l'affirmation de soi. » Il valorise la coopération : « Le judo ne doit-il pas être d'abord Duo ? » Il utilise ce moyen pour « augmenter le bagage offensif », c'est-à-dire le « savoir attaquer, le savoir projeter. » Par exemple, le principe « action-réaction-action » devient un axe de traitement de l'activité dans la mesure où il illustre le lien dialectique entre les opposants. L'auteur précise lui-même la limite de ses propositions qui tiennent au « statut du partenaire imposé à *Uke* » mais la réalité du combat « n'est pas ignorée pour autant, elle est seulement différée ».

J'ai moi-même (Terrisse, 1991) développé une conception du savoir combattre permettant au combattant d'affronter les deux contradictions caractéristiques de ce lien que sont gagner-perdre et attaquer-défendre à travers deux exemples de situations :

— le déséquilibre du rapport de force, qui donne l'avantage à l'un et le désavantage à l'autre,

— l'arrêt de la prescription des rôles faite par l'enseignant, qui contraint les apprenants à passer à la « pleine opposition », celle où les rôles sont à leur charge dans le combat.

Brousse (1993) propose un programme visant à acquérir ce lien dialectique en trois temps :

— « agir pour construire une action »,

— « lire le rapport d'opposition et définir un projet d'action »,

— « s'organiser pour gérer l'adversité ».

Les variables didactiques comme mode d'articulation du lien

Les précédents auteurs s'accordent sur l'utilisation de la variabilité du rapport d'opposition « duo-duel » ou « avec-contre ». Une des modalités de variation repose sur la fixation des rôles d'attaquant ou de défenseur et sur leur articulation (enchaînement de rôles).

C'est ce que propose Badreau (1986), en changeant, à chaque situation, l'adversaire-partenaire. Par exemple, le nombre de victoires dans une situation permet de modifier les couples d'opposants à la situation suivante. Mais d'autres variables de la situation sont manipulées par l'enseignant comme l'espace d'évolution, l'orientation des actions d'attaque ou de défense, etc. L'utilisation des variables didactiques est largement partagée par d'autres auteurs. Il favorise les décisions, les choix de l'attaquant, dans un contexte rendu moins incertain par la réduction des choix du défenseur. Il repose la question du rapport entre ces situations aménagées et le combat réel, caractérisé par l'incertitude de la situation créée par l'adversaire.

L'évolution du rapport de force

Collinet (1992) formalise ce rapport dans sa contingence et dans sa chronologie. L'algorithme, « suite d'opérations élémentaires permettant de résoudre un problème », lui permet de rendre compte d'une « cascade de décisions » selon une modalité du type : « S'il pousse... alors je tire... ». Cette formalisation sert à l'élève à repérer et à apprendre la « logique décisionnelle ». Cet auteur propose un outil qui permet d'extraire un savoir de l'interaction entre deux adversaires. Ce savoir se rapporte aux choix qu'opère un judoka-apprenant

face à l'imprévisible des actions et des réactions de l'adversaire.

Cet auteur complète les tendances identifiées de la didactisation du judo, qui s'attache à définir le « savoir combattre » comme les conditions qui permettent aux apprenants d'effectuer des choix, de prendre des décisions dans un contexte d'opposition dont l'issue est logiquement indécidable.

CONCLUSION

Pour essayer de rendre compte de la transposition didactique à l'œuvre dans l'enseignement du judo à partir des articles de la revue *EPS*, j'ai utilisé la représentation consensuelle du système didactique dans lequel le savoir est un des pôles du système, situé en tiers entre le professeur et l'élève (schéma 1).

Ce schéma peut fonctionner à la rigueur au cours de la **première période** (1951-1955) lorsque le savoir est essentiellement technique et peut être transmis sous la forme de *Katas* (reproduction des prises) dans un judo conçu comme art martial. Mais dès que l'option compétitive s'impose, par l'intermédiaire des championnats organisés par l'OSSU notamment, le schéma initial est remis en cause par les productions de cette **deuxième période** (1957-1961).

Le savoir combattre prend son origine et trouve sa finalité dans le combat : il ne peut être considéré comme un des pôles du système didactique. Je le remplace par la réalité incontournable que constitue la rencontre entre deux adversaires, le duel comme épreuve pour le savoir acquis par l'élève. Au moins peut-on, dans cette deuxième phase, distinguer deux savoirs : celui de l'élève confronté à l'adversaire et celui du professeur dont chaque enseignant sait qu'il est différent du premier.

Les auteurs de la **troisième période** (1961-1966) ne tirent pas les conséquences de l'option sportive qu'ils ont développée : une rupture se crée entre cette forme compétitive et le judo scolaire. L'école n'apporte pas le savoir nécessaire à l'élève pour affronter la situation d'opposition.

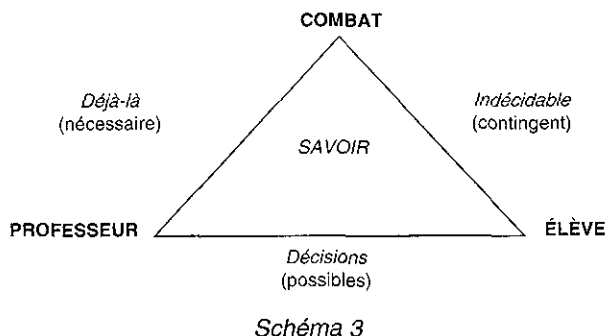
Ce n'est qu'à partir de la **quatrième période** (1966-1971) — malgré des essais de pérenniser la rupture — que trois enseignants tirent les consé-

quences de l'option prise par leurs prédécesseurs. Si le combat est le lieu où se valide et se justifie le savoir acquis, alors le traitement didactique du judo doit en tenir compte. Sans renier le savoir technique, les conditions de la transmission du savoir doivent intégrer l'opportunité, dans son rapport à l'adversaire et l'observation des combats comme moyen d'élaborer un savoir sur le combat.

La **cinquième période** (1975-1985) met l'accent sur la situation d'opposition comme révélatrice d'un savoir sur soi-même dont le respect de la relation adversive et la symbolique du judo en sont les conditions.

Enfin, la **sixième période** (1985-1993) apporte les éléments de problématisation d'une didactique dans la mesure où ses auteurs précisent les conditions nécessaires à la transmission et à la construction d'un « savoir combattre ».

Chaque auteur définit le savoir à l'articulation entre les choix stratégiques, les décisions que doit apprendre à effectuer l'élève face à la contingence de la situation, à son indécidable. Si bien qu'il convient de compléter le schéma à partir de leurs apports et de proposer un troisième schéma (schéma 3) :



Sur ces trois vecteurs reliant les trois pôles, on peut reconnaître :

— Le **déjà-là** : fruit de l'expérience de l'enseignant et produit de la construction socio-historique du judo dont certains aspects de son évolution ont été retracés. Il est de l'ordre du nécessaire.

— Les **décisions** : lien entre l'enseignant et l'apprenant. Tout enseignement est une suite de prises de décisions (Charlier, 1989) (15) et tout apprentissage confronte l'élève à des choix

— notamment à des choix stratégiques qui tiennent compte de la tactique de l'adversaire. Ces prises de décisions sont de l'ordre du possible.

— **L'indécidable** : rend compte du rapport de l'apprenant à l'imprévisibilité du comportement de l'adversaire, à l'indécidable de l'issue de la rencontre, toujours contingente, et peut-être à l'impossible d'un tout savoir sur le combat.

Au terme de cette recherche bibliographique sur la transposition didactique en judo, nous en dédui-

sons que le savoir est au nouage, à l'articulation entre les trois vecteurs qui relient les trois pôles de notre dernier schéma, et rend compte **des conditions de la transmission**.

Il nous reste à confronter notre modélisation à l'analyse d'autres activités physiques et sportives, pour tester sa capacité de généralisation.

André Terrisse

UFR STAPS

Université Paul-Sabatier, Toulouse

NOTES

* Ce texte a reçu et intégré les remarques judicieuses de Marcel GOURIOT, Maître de Conférences à l'UFR STAPS de Caen, spécialiste de l'enseignement du judo.

- (1) VERRET M. (1975). — **Le temps des études**, Paris. Librairie Champion.
- (2) CHEVALLARD Y. (1985). — **La transposition didactique**, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- (3) AMADE-ESCOT, BOS, DUFOR, DUGRAND, ORPHÉE, TERRISSE (GRD APS). — 1994, « Didactique : sujet et culture technique », Revue *Spirales*, n° 7, p. 8-18.
- (4) ARNAUD P. (1985). — **Psychopédagogie des APS**, Toulouse, Privat.
- (5) ASTOLFI J.-P., DEVELAY M. (1989). — **La didactique des sciences**, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?
- (6) JOHNSUA S., DUPIN J.J. (1993). — **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques**, Paris, PUF.
- (7) BROUSSE M. (1989). — « Du samouraï à l'athlète : l'essor du Judo en France », Revue *Sports-Histoire*, n° 3, Toulouse, Privat.
- (8) THIBAUT C. (1966). — **Un million de judokas : histoire du Judo en France**, Paris, Albin Michel.
- (9) BROUSSEAU G. (1994). — « Cours de didactique au LEMME ». **DEA des didactiques des disciplines scientifiques**. Janvier 1994. Cours non roretotypé. Université Paul Sabatier. Toulouse.
- (10) LAMOUR H., TERRISSE A. (1992). — « Instructions Officielles : théories et pratiques », A.T.P. APS, UFR STAPS de Toulouse.
- (11) CLÉMENT J.P. (1984). — « Les catégories de poids en sports de combat : éthique sportive et ethos de classe », dans *Anthropologie des techniques du corps*, Revue *EPS*, St Aulif.
- (12) VIVES, VIGARELLO G. (1983). — « Technique corporelle et discours technique », Revue *EPS*, n° 184, p. 40-47.
- (13) ARNAUD P. (1985). — « La Revue *EPS* et l'innovation didactique », Revue *EPS*, n° 192, 194, 198, Paris.
- (14) FELDENKRAIS M. (1945). — **A.B.C. du Judo-Jiu-Jitsu**, éd. Chiron, Paris, p. 2.
- (15) CHARLIER E. (1989). — **Planifier un cours... c'est prendre des décisions**, Bruxelles, éd. de Boeck.

BIBLIOGRAPHIE : JUDO

- ALBERTINI P. (1983). — Pour une pratique et une pédagogie de l'opposition codifiée, **Judo**, FFJDA, Paris.
- BROUSSE M. (1989). — Du samouraï à l'athlète : l'essor du Judo en France, **Sport-Histoire**, n° 3.
- BUI-XUAN G. (1986). — Projection ou tombé ? Biomécanique et société, **STAPS**, n° 13, (AFRAPS, Clermont-Ferrand).
- CLÉMENT J.P. (1987). — L'itinéraire du Judo dans la société française : pour une problématique de l'intégration, **STAPS**, (Écrit 1, AFRAPS, Clermont-Ferrand).
- COUTURIER G. (1985). — Essai de formalisation didactique de l'activité Judo, in **Contenus et didactiques**, SNEP, Paris.
- FELDENKRAIS M. (1938). — **ABC du Judo-Jiu-Jitsu**, Paris, Chiron.
- FELDENKRAIS M. (1944). — **Manuel pratique du Jiu-Jitsu**, Paris, Chiron.
- FOUQUET G. (1994). — **Que faut-il entendre par arts martiaux ?**, JORESCAM (Journée de Réflexion sur les Sports de Combat et les Arts Martiaux), Paris, Insep.
- GOURIOT M. (1986). — Sports de combat de préhension, in **EPS Contribution à la didactisation des APS**, Caen, CRDP et UFRAPS.
- HANCOCK H. (1916). — **Jiu-Jitsu : méthode d'entraînement et de combat**, Paris, éd. Berger-Levrault.
- LEHNERT A. (1952) — **Le Judo**, Paris, Flammarion.
- PAPELIER Y. (1989). — Le Judo et son mythe : l'éclairage actuel, **Sport médecine actualités**, n° 34, p. 17-22.
- RE-NIÉ (1905). — **Les secrets du Jiu-Jitsu**, Paris, A. Michel.
- TRILLES, LACOUTURE, CADIÈRE (1990). — Analyse de différents styles d'une projection en Judo (Uchi Mata). Perspective didactique à partir d'une approche mécanique, **Science et Motricité**, n° 10, p. 33-43, ACAPS.

CORPUS d'ÉTUDE :

Les articles d'enseignement du Judo dans la Revue EPS de 1950 à 1993

Première période : Plaidoyer pour l'intégration des sports de combat à l'école (1961-1971)

- PERSONNE J. (1951). — Judo : généralités sur le travail au sol, *Revue EPS*, n° 4, p. 26-30.
- VALIN A. (1953). — Le Judo au sol, *Revue EPS*, n° 17, p. 23-25 et n° 18, p. 20-21.
- VALIN, VERGNES, BOULAT (1954). — Pour une évolution des catégories de poids, *Revue EPS*, n° 19, p. 24-25.
- BOULAT R. (1954). — Judo : la technique japonaise en France, *Revue EPS*, n° 22, p. 38.
- VALIN A. (1955). — Vers une évolution sportive du Judo, *Revue EPS*, n° 25, p. 22-24.

Deuxième période : Le combat comme pratique, source de savoir à transmettre en judo (1957-1961)

- BOULAT R. (1957). — Vers une évolution du Judo, *Revue EPS*, n° 37, p. 44-45.
- BIASSE J. (1959). — Judo et sports de combat à l'école, *Revue EPS*, n° 45, p. 26-29.
- BRUN L. (1959). — Sports de combat, *Revue EPS*, n° 47, p. 17-18.
- BOULAT R. (1960). — Judo français 1960, *Revue EPS*, n° 48, p. 53-55.
- BIASSE J. (1961). — L'association sportive et les sports de combat, *Revue EPS*, n° 50, p. 22-25.
- BOULAT R. (1961). — Lutte et Judo : sports olympiques, *Revue EPS*, n° 53, p. 48-49 et n° 54, p. 43-45.

Troisième période : La rupture entre judo olympique et judo scolaire (1961-1971)

- BOULAT R. (1961). — Les sports de combat à l'école, *Revue EPS*, n° 57, p. 39-42 et n° 60, p. 50-51.
- BOULAT R. (1963). — Une belle technique de compétition : le *Makikomi*, *Revue EPS*, n° 67, p. 61-74.
- BOULAT R. (1964). — Judo : son évolution, son développement, *Revue EPS*, n° 72, p. 89-92.
- BOULAT, CORBEL (1965). — Judo : compte rendu des Jeux Olympiques de Tokyo, *Revue EPS*, n° 73, p. 93-97.
- COLLARD A. (1969). — Le Judo par le jeu, *Revue EPS*, n° 99 bis, p. 41-45.
- COURTINE H. (1971). — Panorama du Judo français, *Revue EPS*, n° 110, p. 43-46.

Quatrième période : Les conséquences didactiques de l'option sportive du judo (1966-1975)

Pérennité de la rupture

- BOULAT R. (1968). — Judo : initiation scolaire, *Revue EPS*, n° 91, p. 77-80.
- BOULAT R. (1971). — Pour une réforme de l'enseignement sportif du Judo, *Revue EPS*, n° 107, p. 47-50.

MESSMER B. (1972). — Judo et compétition, *Revue EPS*, n° 113, p. 63-66.

COURTINE H. (1972). — Judo : compte rendu des Jeux Olympiques de Mexico, *Revue EPS*, n° 118, p. 94-95.

BOULAT R. (1973). — Lutte, Judo, Sambo : progression sportive de l'école au club, *Revue EPS*, n° 123, p. 72-75.

BOULAT R. (1974). — Lutte, Judo, Sambo : initiation aux techniques sportives de corps à corps à l'école élémentaire, *Revue EPS*, n° 127, p. 27-30.

BOULAT R. (1975). — Judo : vivre avec son temps, *Revue EPS*, n° 135, p. 56-58.

Prise en compte d'un savoir issu du duel

BRESCIANI R. (1966). — Initiation au Judo par le combat, *Revue EPS*, n° 78, p. 36-38, n° 79, p. 40-41 et n° 80, p. 55-58.

BARTHELET D. (1971). — Judo : une certaine conception de l'apprentissage, *Revue EPS*, n° 112, p. 73-76.

CRANG R. (1973). — Utilité et limites de la fiche d'observation, *Revue EPS*, n° 123, p. 76-80.

Cinquième période : Une option didactique renouvelée par la nature de la population scolaire (1975-1985)

ERNOULT R. (1976). — Sports de combat et tiers temps pédagogique, *Revue EPS*, n° 138, p. 17-23.

TEXIER A. (1979). — La notion d'opposition en EPS. Un exemple : les sports de combat, *Revue EPS*, n° 155, p. 56-59, n° 156, p. 13-15 et n° 157, p. 69-71.

ROCHE D. (1980). — Le Judo et l'enfant : approche pédagogique des 6-9 ans, *Revue EPS*, n° 162, p. 33-38.

VOISIN J. (1980). — Le Judo à l'école élémentaire, *Revue EPS*, n° 162, p. 39-44.

PELLETIER C. (1975). — Une expérience de Judo avec des enfants inadaptés, *Revue EPS*, n° 131, p. 73-76.

BRUNET, BUI-XUAN (1985). — Judo et handicap, *Revue EPS*, n° 196, p. 32-34.

THERME, RAUFAST (1985). — Judo et handicap, *Revue EPS*, n° 196, p. 33.

Sixième période : Éléments de problématisation d'une didactique du judo (1985-1993)

BRESCIANI R. (1984). — Un cycle de judo au collège, *Revue EPS*, n° 186, p. 46-50.

JANICOT D. (1985). — Le Judo des 15-17 ans, *Revue EPS*, n° 195, p. 26-29.

BADREAU J. (1986). — Judo : construction d'un contenu, *Revue EPS*, n° 200-201, p. 51-53.

BRONCHART B. (1990). — Judo, Lutte, Sambo : de la psychogénétique aux sports de combat, une démarche commune d'enseignement, *Revue EPS*, n° 226, p. 74-78.

BROUSSE M. (1991). — Enseignement du Judo et EPS, *Revue EPS*, n° 228, p. 37-41.

TERRISSE A. (1991). — Pour un enseignement dialectique des sports de combat, *Revue EPS*, n° 229, p. 211-214.

COLLINET S. (1992). — Algorithme et EPS. Un exemple : les sports de combat de préhension, *Revue EPS*, n° 237, p. 25-27.

BROUSSE M. (1993). — Quel programme en sports d'opposition ?, *Revue EPS*, n° 242, p. 50-52.

Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement

Bernard Ernst, Rémi Clignet

Les auteurs dressent d'abord un tableau critique des indicateurs de la qualité de l'enseignement utilisés à ce jour avant d'analyser des données sur l'enseignement primaire malgache et de montrer pourquoi il est essentiel de tenir compte : a) de la division croissante du travail intellectuel et de la différenciation des disciplines ; b) de la relation problématique entre les tendances centrales et les variances des distributions mises en cause ; c) des erreurs commises par les élèves, et d) de la signification multiple des facteurs supposés déterminer la qualité de l'enseignement. La différenciation de ces buts requiert l'adoption d'un mode d'analyse pluridisciplinaire qui n'existe pas encore dans le domaine des sciences de l'éducation.

Nous appuyant sur des données recueillies en 1990-91 auprès des élèves de la dernière année d'études primaires du système public malgache, de leurs maîtres et de leurs directeurs d'école, nous plaidons ici pour la révision des indicateurs de la qualité de l'enseignement généralement employés par les administrations nationales comme par les organismes internationaux. L'importance induite qu'un certain type d'économistes accorde aux seuls critères de réussite inspire notre démarche.

En adoptant le mode de lecture « externaliste » évoqué par Merton (1973), nous insisterons sur le fait que les indicateurs retenus jusqu'à présent sont symboliques de la « Société Abstraite »

contemporaine (Zidjerveld, 1970). La monétarisation généralisée des rapports sociaux touche également le monde de l'école dont elle gomme la spécificité. Les indicateurs utilisés ne disent rien aux administrateurs ou aux enseignants sur ce qu'ils doivent faire concrètement pour rendre la vie scolaire plus attrayante et plus efficace.

En adoptant le mode de lecture « internaliste » de Merton, nous constaterons également que si les indicateurs de la qualité de l'enseignement reflètent l'assimilation de la notion d'école à celle d'usine ou d'entreprise, le caractère insuffisamment explicatif de la métaphore sous-jacente vient de ce qu'elle est « figée ». (1) Dans la mesure où les emprunts faits au modèle « usine » ou « entre-

prise » sont arbitrairement sélectifs, les indicateurs sont alors traités indûment comme des entités réelles plutôt que comme des constructions provisoires élaborées afin d'évaluer la validité relative d'hypothèses ou d'idéologies contradictoires. Ce deuxième mode de lecture aboutit donc aux mêmes conclusions que le précédent. Les indicateurs retenus informent peu sur le bien-fondé des politiques scolaires en place comme sur l'adéquation des moyens employés par rapport aux buts poursuivis.

Ce débrouillage critique sert à montrer que pour être efficaces, les indicateurs doivent examiner comment différents systèmes scolaires résolvent concrètement la tension qui oppose les fonctions de formation et de sélection qui leur sont imparties. Un système qui souligne l'importance de la fonction de formation s'attache avant tout aux **tendances centrales** des distributions pertinentes, alors que dans une société qui met l'accent sur la fonction de sélection, les mêmes distributions ont des **indices de dispersion** significatifs. En outre, l'analyse de cette dispersion reste insuffisante tant que les indicateurs utilisés ne visent pas à l'identification de l'origine des « déchets » (appelés ici « erreurs ») afin de décider des politiques de personnel et des mesures pédagogiques susceptibles de modifier les acquis des populations effectivement scolarisées en fonction de leurs profils.

Nous concluons cette analyse empirique des données malgaches en soulignant que pour être valides, les indicateurs de la qualité de l'enseignement doivent être le fruit d'une philosophie pluridisciplinaire. Toutefois, le concept de pluridisciplinarité ne renvoie pas seulement à la diversité des sciences sociales, mais il évoque tout autant la possibilité, à l'intérieur de chacune de ces sciences, de tester des hypothèses et des théories distinctes selon des méthodes indépendantes.

LA NAISSANCE DES INDICATEURS DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Le souci de définir un enseignement de qualité reflète une succession de perspectives inspirées par des environnements et des circonstances distinctes. Dans un premier temps, entre la fin des années 50 et la fin de la décennie suivante, les

chercheurs américains ont imposé leurs vues sur la forme particulière de gaspillage des ressources humaines que représentait selon eux la pratique de faire redoubler une classe. Cette période est caractérisée par la multiplication d'études comparatives sur les taux de survie d'une classe d'âge particulière, de son entrée à l'école primaire à sa sortie du système secondaire.

Inspirée par le concept formel d'égalité des chances, la notion de gaspillage n'en reflétait pas moins, inconsciemment en tout cas, deux postulats tout aussi socio-centriques l'un que l'autre. D'une part, faire redoubler une classe était conçu comme symbolique du pouvoir arbitraire de l'enseignant, le redoublement n'existant pratiquement pas dans le système scolaire américain traité dès lors comme étalon (2). Mais si on soulignait le manque de critères scientifiques dans la décision de retarder un parcours scolaire, on insistait par contre (trop rarement selon nous), sur l'absence d'indices démontrant les effets bénéfiques de la répétition du même message pédagogique sur les élèves (3).

D'autre part, accepter la légitimité de la décision de faire redoubler un élève empêchait tout calcul objectif des bénéfices économiques qu'un individu tire de sa scolarité puisqu'on accepte alors la notion que la somme des années passées à l'école ne correspond pas nécessairement à la somme des connaissances acquises (4). Accepter la notion de redoublement empêche dès lors un calcul aisé du gain en capital humain que représente une année additionnelle de scolarité. Inversement, éliminer les redoublements ne peut que faciliter la tâche que s'étaient imposés les experts internationaux (5).

Par la suite, le développement théorique et empirique du concept de « capital humain » a fait rebondir l'intérêt porté à la notion de qualité de l'enseignement à trois niveaux distincts. En premier lieu, cette qualité devrait pouvoir être évaluée en termes des salaires que l'élève peut réclamer du fait des années supplémentaires qu'il a passées à l'école et des diplômes correspondants qu'il a acquis. La qualité de l'enseignement se juge alors par rapport au montant, à la stabilité et à la progression des revenus correspondant à ces diplômes, même si de nombreuses recherches empiriques ont montré que l'accès aux parties les plus intéressantes du marché du travail, comme les salaires afférents, varient en fonction du déve-

loppement économique de la société examinée, du nombre relatif et absolu de candidats aux métiers disponibles et de la nature des disciplines qu'ils ont étudiées (6). Pour ces raisons, la traduction institutionnelle de la notion de qualité de l'éducation en termes des profits que les produits de l'école tirent effectivement de leur scolarité est restée un phénomène rare. Cette traduction est restée d'autant plus rare que les décideurs désirent disposer d'indicateurs portant sur le profit immédiat des systèmes scolaires. Or, les informations concernant les bénéfices scolaires ne peuvent être obtenues que sur une période qui fait déjà partie de « l'histoire ancienne ».

En deuxième lieu, cette notion de qualité peut être évaluée en termes du rendement interne des établissements scolaires. On définit ainsi la notion en termes : 1) des taux de succès de leurs élèves aux examens qui marquent la fin d'un cycle ou commandent l'accès au cycle suivant ; 2) des taux d'abandon de ces élèves ou 3) de leurs taux d'absentéisme, ce dernier taux étant interprété comme un symbole, soit de leur indifférence au transfert de pratiques et de valeurs dont les maîtres ont la responsabilité, soit de leur vulnérabilité aux sollicitations des divers marchés de l'emploi, formel ou informel (7). Il reste que la définition sous-jacente de cette qualité n'a été ni suivie ni précédée d'une élaboration théorique subséquente. Ainsi cherche-t-on rarement à identifier les limites à l'intérieur desquelles ces trois indicateurs obéissent à une même logique ou sont au contraire sollicités par des forces distinctes.(8) De même, on confond aisément les mesures des conséquences et celles des déterminants de cette qualité. Pour ne donner qu'un exemple, on traite souvent la taille d'une classe ou l'expérience professionnelle de son maître comme étant des approximations valides de l'un ou l'autre des indicateurs de la qualité auxquels nous venons de faire référence, alors que les effets de l'une ou l'autre de ces variables explicatives dépendent aussi bien de la discipline enseignée que du profil socio-culturel des populations testées (9).

En troisième et dernier lieu, la notion de qualité de l'enseignement a servi récemment à dresser un bilan critique des coûts éducatifs supportés par la collectivité comme par les familles d'élèves. Indignés de ou découragés par la somme des ressources allouées sans contrôle aux écoles, les experts internationaux ont ainsi cherché à modifier la contribution des familles d'élèves et à accroître

les sommes que ces dernières versent au niveau secondaire ou universitaire pour réduire d'autant les droits d'écologie versés au niveau primaire.

Mais même si la définition sous-jacente de la qualité repose sur la notion que les acquis d'un enfant en classe varient en fonction directe du prix payé pour sa scolarisation, les données pertinentes ne confirment pas nécessairement le bien-fondé du rapport prétendu exister entre les vertus et le prix de l'enseignement prodigué. En effet, les indicateurs de qualité adoptés ont été conçus par des économistes dont la préoccupation majeure a été davantage de modifier la répartition des masses budgétaires allouées aux différents secteurs de l'éducation nationale plutôt que de mettre en cause la finalité de l'enseignement ou de tester l'adéquation des moyens mobilisés par rapport aux buts affichés.

L'origine politique particulière des indicateurs de la qualité de l'éducation explique donc pourquoi ceux-ci reflètent avant tout des postulats macroscopiques. L'universalité qu'on prête à ces indicateurs étant strictement formelle, leurs utilisateurs font l'impasse sur un certain nombre de dimensions et distinctions spécifiques au monde de l'école qu'une analyse microscopique ou qu'une évaluation des processus de segmentation opérant sur le marché permettent pourtant de mettre en lumière. Redit en termes plus vifs, les indicateurs retenus visent surtout à présenter des qualités comptables qui soulignent arbitrairement la force d'un consensus technique au détriment d'une analyse des conflits sociaux suscités par les divergences qui caractérisent les choix sous-jacents (10).

En somme, les indicateurs institutionnels de qualité les plus fréquemment employés souffrent de plusieurs faiblesses théoriques et politiques qui rendent suspectes les valeurs observées. Non seulement, comme nous l'avons noté, il y a une confusion fréquente entre les causes putatives de la qualité et ses effets, mais en outre c'est seulement récemment que les institutions internationales se sont penchées sur la spécificité des acquis scolaires (Nobil, 1992). Les indicateurs auxquels nous avons fait allusion ne disent donc rien sur les connaissances ou les techniques apprises exclusivement en milieu scolaire. Autrement dit, jusqu'à un passé récent, les études sur les écoles ont reposé sur le postulat implicite que la valeur d'un diplôme est indépendante de ce que

l'élève apprend effectivement. Ce qui compte, c'est l'étiquette et non le contenu. De plus, même quand les études sur la qualité introduisent des mesures de ces acquis, elles distinguent rarement les disciplines les unes des autres, bien que l'influence du milieu éducatif semble se différencier au fur et à mesure qu'on se rapproche de la fin du cycle d'études primaires. Ainsi, alors que Jarousse et Mingat (1993 : 58 et 80) montrent que les pourcentages de variance expliqués **augmentent** entre le CP et le CM en ce qui concerne le français mais **diminuent** en ce qui concerne le calcul, ils n'en traitent pas moins les performances des élèves en termes globaux, comme si les connaissances du français et des mathématiques étaient interchangeables.

Cette histoire critique de l'histoire des indicateurs de la qualité de l'enseignement débouche sur la nécessité de les définir par rapport aux tensions sociales qui se font jour, soit au niveau des idéologies concernant l'impact de l'école sur la mobilité et la stratification sociales, soit au niveau des pratiques pertinentes, l'école étant alors accusée de ne pas faire ce qu'elle est supposée faire. Dans cette perspective, l'insuffisance des indicateurs actuels vient de ce que si les économistes de l'éducation ont emprunté aux économistes industriels une partie de leurs outils conceptuels, ils n'en ont pas moins procédé à une sélection arbitraire. En effet, ils ont écarté le travail fait par les analystes de n'importe quel système productif sur l'homogénéité du produit fini comme sur l'origine des déchets.

QUALITÉ MOYENNE ET HOMOGENÉITÉ DU PRODUIT SCOLAIRE

Comme nous l'avons noté, les indicateurs de la qualité de l'enseignement portent de plus en plus sur les acquis scolaires mesurés d'une manière globale. A l'inverse, les économistes s'intéressant au monde industriel n'apprécient pas seulement le nombre moyen de pièces acceptables produites, mais aussi le nombre de pièces excédant les limites de tolérance acceptées par le marché. **Mutatis mutandis**, une évaluation de la qualité de l'enseignement devrait porter sur la relation entre la moyenne et la variance des distributions des notes obtenues dans les disciplines considérées comme les plus significatives du programme.

Cette relation n'est pas automatique. En effet, un système ou un établissement scolaire **élitistes** se caractérisent à la fois par le fait que leurs élèves obtiennent des notes moyennes élevées et que les sujets les plus brillants se distinguent clairement et définitivement des « cancras » condamnés tôt ou tard à l'exclusion. Inversement, dans un système ou une école **populiste**, l'écart entre les deux populations est réduit au maximum, étant entendu, bien sûr, qu'une telle réduction n'abaisse pas significativement la moyenne obtenue. Entre ces deux extrêmes, on trouve des systèmes ou des écoles obéissant à un certain laissez-faire au sein desquels la politique des enseignants individuels est suffisamment variée pour qu'il n'y ait pas de relation significative entre la moyenne et la diversité des notes obtenues par les élèves. Redit sous une forme statistique, un système élitiste se caractérise par une forte corrélation positive entre les tendances centrales et les dispersions des distributions de notes ; un système populiste, par une forte corrélation négative entre ces deux paramètres ; un système « laissez-faire » par une absence de corrélations, la moyenne ou la variance étant indifféremment plus élevée l'une que l'autre.

Le contraste correspondant entre différents systèmes ou établissements scolaires devrait à la fois dépendre de la nature centralisée ou décentralisée de leur organisation (Clignet, 1974), de l'accent relatif mis sur l'orthodoxie ou au contraire sur la pertinence attribuée aux informations, connaissances et aux pratiques transmises par l'école (Thompson, 1979), ou encore de l'orientation idéologique de l'ensemble de la population envers le succès scolaire (Turner, 1962). Dans certaines sociétés, ce succès est défini en termes a priori par les « mandarins » en place alors que dans d'autres, il dépend officiellement des résultats que l'élève lui-même tire d'une succession d'essais et d'erreurs qu'il est libre d'effectuer.

Problèmes de mesure

Identifier empiriquement le type de système auquel on a affaire pose cependant le problème de choisir une unité d'analyse pertinente. Cette identification requiert-elle l'évaluation des changements intervenus dans les attitudes et les comportements des élèves individuels concernés ? Ou l'évaluation des changements intervenus dans les attitudes et les comportements d'ensembles signi-

ficatifs, tels les classes ou les groupements pédagogiques de ces élèves, les établissements ou les circonscriptions académiques (11) ?

La notion de qualité étant essentiellement politique, l'évaluation de la qualité ne peut se faire qu'à un niveau collectif constitué d'entités administratives aisées à identifier. Quelle que soit la nature d'une politique scolaire, celle-ci ne peut transformer directement les conduites ou les attitudes des élèves considérés individuellement. Une politique ne peut être jugée qu'à travers ses effets **institutionnels** et non ses effets sur les individus considérés d'une manière isolée. Il reste nécessaire d'identifier le niveau des ensembles institutionnels sur lesquels on doit faire porter cette évaluation.

Les politiques qu'il s'agit de juger sont mises en œuvre par les instituteurs responsables des salles de classe où sont rassemblés les écoliers dont on espère que l'école a amélioré les connaissances, le raisonnement ou la conduite. Mais les pratiques pédagogiques ne varient pas seulement en fonction des personnalités et des trajectoires propres aux enseignants eux-mêmes. Indépendamment de ces pratiques, on ne saurait imputer les résultats obtenus par des ensembles d'élèves au **seul** profil du maître qui les a formés pendant l'année au cours de laquelle ils ont passé les examens étudiés ou aux **seules** caractéristiques de leurs salles de classe courantes. L'influence du contexte est nécessairement cumulative. Elle porte sur l'ensemble des années passées à l'école par les populations testées comme sur l'ensemble du décor scolaire dans lequel ils ont évolué pendant leur cycle d'études.

De fait, les politiques scolaires transitent également par l'intermédiaire des chefs des établissements. Ces chefs ne disposent pas d'un pouvoir uniforme en ce qui concerne ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire. Ils n'ont pas non plus les mêmes conceptions de la stratégie à employer pour obtenir un rendement maximum de leurs enseignants. Ils ne les placent donc pas à la même phase du cycle d'études. Pour certains, la socialisation des élèves requiert que les enseignants les mieux formés et/ou avec le maximum d'ancienneté et d'expérience pédagogique soient affectés aux classes regroupant les nouveaux venus dans le système. Par contre, d'autres préfèrent que les instituteurs chevronnés soient chargés des classes terminales puisque les établissements bénéficient du succès des élèves aux examens de fin de cycle et que ces succès sont attribués à la formation reçue, ce qui rejaillit sur le pres-

tige de l'établissement. En outre, la stratégie des chefs d'établissement change au cours des années, du fait que les idéologies et les pratiques des différentes catégories d'acteurs du monde scolaire n'évoluent pas toujours dans le même sens et à la même vitesse. Les rotations du corps enseignant, le manque d'espace, le manque d'écoles construites pour enseigner un nombre limité de disciplines à un nombre fixe d'élèves, les tours et détours des changements démographiques obligent à des compromis. Dans certains contextes, les enseignants ont la charge de classes uniques, alors que dans d'autres, ils gèrent simultanément plusieurs de ces classes. De même, dans certains cas, ils suivent leurs élèves d'un bout à l'autre de leur progression dans le cycle d'études, alors que dans d'autres, ils répètent leur enseignement d'année en année.

La deuxième difficulté concerne le traitement de la tension entre les orientations bureaucratiques et professionnelles de tout système scolaire. Alors qu'une orientation bureaucratique suscite des comportements uniformes, la division croissante du travail intellectuel et la transformation correspondante d'une pédagogie originellement commune à toutes les disciplines en didactiques spécifiques adaptées à chaque spécialité se traduisent éventuellement par une différenciation de la relation entre les tendances centrales et les variances des notes obtenues par les élèves en fonction des disciplines enseignées. Cependant, une évaluation de la qualité doit traiter ce type de tension comme un problème empirique, ce qui signifie qu'on regroupera les notes obtenues dans diverses disciplines en un tout cohérent, seulement après avoir testé leur variabilité.

La dernière difficulté concerne la mesure des acquis. Trop souvent, une évaluation de la qualité de l'enseignement ne porte que sur une mesure des compétences, sans qu'on soit capable de déterminer si celles-ci reflètent les processus de sélection par lesquels chaque établissement recrute ses élèves ou plutôt, le traitement pédagogique auquel ceux-ci ont été sujets. Pour pouvoir parler effectivement des acquis, il convient d'utiliser la méthode expérimentale avant-après et mesurer les différences entre les scores obtenus au début et à la fin de l'année scolaire ou encore au début et à la fin du cycle d'études examiné (12).

Les résultats de l'étude du cas malgache

L'enquête réalisée conjointement par le Centre International d'Etudes Pédagogiques et la Direction

de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale français au cours de l'année 1990-91 auprès de quelques 2 874 élèves suivant les cours d'année terminale de l'enseignement primaire au sein d'un échantillon de 181 établissements publics de Madagascar permet de se faire ainsi une certaine idée de la qualité de l'enseignement en testant les idées auxquelles nous venons de faire allusion.

L'échantillon des ces écoles couvre la totalité des régions malgaches. Le profil de ces écoles est diversifié. En effet, dans certains cas, elles sont dirigées par un seul maître qui cumule les fonctions enseignantes et directoriales alors que d'autres établissements comptent plusieurs instituteurs et institutrices. De même, certaines de ces écoles abritent leurs élèves à temps plein alors que d'autres établissements fonctionnent par flux successifs.

Officiellement ou non, certaines matières enseignées influent plus significativement que d'autres dans le modelage des parcours scolaires ultérieurs. Ainsi en allait-il du Latin dans les écoles secondaires françaises des cinq premières décennies du XX^e siècle ou des mathématiques, depuis. Dans le cas malgache, les trois matières retenues

sont les mathématiques, le français et le malgache, ces deux langues se disputant le privilège d'être le véhicule utilisé pour transmettre les connaissances et les pratiques du système primaire.

Les observations présentées dans les pages qui suivent viennent d'analyses complémentaires réalisées par les auteurs en 1994 à partir du fichier automatique regroupant les données brutes. Le regroupement des résultats par école produit un tassement tant des moyennes que des variances des distributions. L'homogénéité des résultats obtenus par les différents établissements malgaches varie cependant d'une discipline à l'autre. Elle est significativement plus marquée pour le malgache que pour les mathématiques. La variance n'est en effet que de 11,4 pour la première de ces matières, mais de 20,4 pour la seconde. Par ailleurs, la relation entre la **qualité moyenne** et l'**homogénéité** des résultats des établissements est significativement plus modeste en ce qui concerne les mathématiques (.271) et le malgache (.249) qu'en ce qui concerne le français (.424) (Tableau 1). Autrement dit, les pratiques pédagogiques locales ne sont ni élitistes ni égalitaires ou populistes dans les deux premières

Tableau 1. — **Corrélations entre la qualité moyenne et l'homogénéité des résultats obtenus en mathématiques, en malgache et en français par établissement**

	Réussites			Ecartsa			Erreurs
	Maths	Malgache	Français	Maths	Malgache	Français	Maths
Réussites							
Maths	1.000						
Malgache	.850	1.000					
Français	.798	.767	1.000				
Ecartsa							
Maths	.094	.185	.145	1.000			
Malgache	-.087	-.084	-.044	.517	1.000		
Français	.271	.249	.424	.635	.446	1.000	
Erreurs							
Maths	-.386	-.169	-.250	.089	-.039	-.044	1.000
N	74	74	74	74	74	74	74

a : renvoie à la différence entre la note moyenne du meilleur quart et la note moyenne du dernier quart.

matières. Par contre, les écoles dont le score moyen en français est élevé sont aussi celles où les élèves les meilleurs sont les plus éloignés de leurs condisciples les plus faibles. En ce sens, la pédagogie du français est **élitiste**. Les chiffres observés ici confirment, directement deux propositions impressionnistes de Bavoux et Bavoux (1993 : 80-81) Le fonctionnement du système éducatif accentue les inégalités et creuse un fossé entre les écoles riches et pauvres, ou entre celles de la ville et de la campagne. La connaissance du français continue à opérer comme instrument de sélection sociale, et ce, aussi bien **entre** établissements qu'à l'**intérieur de chacun** d'entre eux.

Indépendamment de ces résultats, les meilleurs prédicteurs des scores individuels se trouvent être la moyenne comme la variance des scores regroupés par établissement fréquenté. Dans les pays du Sud, tel Madagascar, l'individualisation des comportements et des attitudes ne semble pas suffisamment poussée pour laisser une place statistiquement significative aux « fortes têtes », indépendamment du contexte. A Madagascar, en outre, cette influence de l'école sur les performances est d'autant plus forte que les parents ne sont pas astreints d'envoyer leurs enfants à l'école la plus proche de leur domicile (13).

ÉVALUATIONS POSITIVES, ÉVALUATIONS NÉGATIVES

Cependant, analyser l'ampleur des différences entre les élèves les meilleurs et les plus faibles n'est pas suffisant. Dans la mesure où la fonction des écoles est de former les élèves, il est indispensable d'analyser l'origine des différences de scores entre les extrêmes des distributions des trois tests subis par les élèves (14). En effet, un examen des erreurs « positives » commises par les élèves s'avère d'autant plus utile que les « bonnes réponses » peuvent être le produit du hasard ou du pur bachotage (Jaulin-Mannoni, 1975). Cet examen repose donc le problème de la définition de toute pédagogie, le défi correspondant étant de savoir si l'efficacité des instituteurs consiste davantage à éliminer les fautes les plus typiques de l'âge, du sexe, ou du milieu socio-culturel de leurs élèves qu'à permettre à ces derniers d'identifier la solution qu'on attend d'eux. Une évaluation de la qualité de l'enseignement n'a

ainsi de sens que si elle amène une redéfinition des activités enseignantes (Thélot, 1993). Encore faut-il établir au préalable une typologie convainquante des erreurs commises par les élèves.

La classification de ces erreurs pose deux problèmes distincts. En premier lieu, il y a un problème méthodologique dans la mesure où le fait de traiter une « mauvaise réponse » comme un péché ou un crime n'incite guère les élèves à reconstituer le cheminement de leur raisonnement. En deuxième lieu, cette classification n'a de sens que si elle s'appuie sur une théorie appropriée de l'apprentissage. Dans le cas d'écoles de pays du Tiers-Monde créées par une puissance coloniale particulière et sujettes à l'influence de modèles culturels occidentaux, cette théorie doit expliquer comment les convergences et les divergences entre les styles cognitifs prédominants dans le monde de l'école et ceux typiques du monde familial des groupes ethniques de la société étudiée influent sur la nature des réponses que les élèves offrent aux tâches qui leur sont demandées (15).

Problèmes de mesure

Indépendamment du choix d'une ou de plusieurs théories de l'apprentissage adéquates, l'analyse des erreurs repose le problème du choix d'une unité d'analyse appropriée. Comme nous y avons fait indirectement allusion, choisir l'établissement comme une telle unité sans prendre de précaution revient à risquer de succomber à l'erreur écologiste (the « ecological fallacy » de Robinson, 1950), qui consiste à imputer indûment des propriétés psychologiques à des ensembles sociaux. En tant que tels, ces ensembles n'ont ni idées, ni sentiments, ni valeurs morales. Leur attribuer des mécanismes d'apprentissage relève d'une erreur paralogique. On peut seulement constater que certaines erreurs sont plus fréquentes dans des établissements ayant un profil démographique, matériel ou organisationnel particulier pour en tirer certaines hypothèses relatives aux conséquences que de tels profils peuvent avoir sur les modes d'adaptation des élèves. Par ailleurs, l'analyse des variations inter-écoles ne peut pas aboutir à des conclusions valides si on n'élimine pas préalablement les établissements dont les effectifs sont trop limités. Aussi bien les comparaisons esquissées dans les pages qui suivent ne portent-elles que sur 74 écoles (16).

A l'inverse, en prenant l'élève individuel comme unité d'analyse, on souscrit à une vue « atomiste » de l'apprentissage qui risque de privilégier indûment les qualités innées ou acquises à l'extérieur du milieu scolaire. Certes, le choix de l'élève individuel comme unité d'analyse privilégie à juste titre les propriétés psychologiques de l'apprentissage et de ses pathologies, mais le choix doit être tempéré par l'utilisation de variables contextuelles qui permettront en effet de mieux voir en quel sens certains comportements individuels résultent du profil particulier du milieu scolaire où ils sont observés (17).

En dernier lieu, ni le choix de l'école ni le choix de l'élève individuel comme unités d'observation ne suffisent à mesurer l'influence éventuelle de la communication pédagogique spécifique établie entre le maître et les membres de la classe dont il a la responsabilité. Dans la mesure où les pathologies de l'apprentissage sont effectivement des pathologies de cette communication pédagogique, il faut adopter la classe comme unité d'analyse, même si ce choix privilégie arbitrairement la situation courante au détriment du passé des élèves étudiés. C'est en effet à ce seul niveau qu'on peut évaluer les conséquences de la distance séparant le maître de ses élèves sur les performances de ces derniers. Dans le cas de Madagascar, on peut associer un maître et un seul à 883 élèves seulement. Dans les autres cas, la population enseignée relève de plusieurs enseignants sans qu'on dispose d'indices permettant d'appareiller correctement les deux populations. En bref, nous avons dû arbitrer entre l'importance que nous attachons à l'étude de classes ou de groupements pédagogiques et l'importance de retenir pour l'analyse un échantillon suffisamment large et suffisamment différencié.

Les résultats de l'étude des écoles et élèves malgaches

Dans le cas particulier de Madagascar, les personnes chargées de la conception du codage ont distingué les non-réponses des erreurs « positives ». Cette distinction est d'autant plus riche que de tout temps, les élèves malgaches ont eu la réputation d'être apathiques, timides et inhibés (18). Une analyse des non-réponses aux épreuves de malgache, de mathématiques et de français devrait permettre d'identifier les populations scolaires les plus fréquemment sujettes aux blocages

correspondants. De fait, les non-réponses sont plus typiques des garçons que des filles, ou encore des élèves provinciaux que de leurs condisciples de la capitale.

Par ailleurs, les personnes chargées du codage ont également distingué, en ce qui concerne les mathématiques, les fautes liées à : 1) de simples erreurs de calcul, 2) une incompréhension du vocabulaire pertinent entraînant une confusion de termes tels que diamètre et rayon, ou parallèle et perpendiculaire, 3) une inversion des opérations demandées, comme c'est souvent le cas dans les problèmes de règles de trois ou 4) l'intervention du pur hasard. Ces distinctions sont en effet particulièrement significatives dans le cas de cultures orales au sein desquelles le développement « cancéreux » de la mémoire bloque l'apprentissage de la réversibilité de certaines relations mathématiques et empêche les élèves d'évaluer les réponses « trouvées » en termes de plausibilité (19). Certes, on peut regretter que ces codeurs n'aient pas identifié les malgachismes, c'est-à-dire les erreurs de français liées aux structures particulières de la langue malgache. Mais le système de description qu'ils ont adopté n'en permet pas moins de déterminer les relations logiques et statistiques entre les bonnes et les non-réponses dans chacune des épreuves ou encore, entre ces deux types de réponses et les erreurs systématiques commises en mathématiques et de faire ainsi progresser l'analyse du dilemme posé par l'emploi de la langue maternelle ou d'une langue étrangère comme langues d'enseignement.

Les résultats positifs (bonnes réponses) et négatifs (non-réponses ou erreurs systématiques en mathématiques) obtenus par les élèves aux trois épreuves considérées comme les plus significatives du programme sont fortement intercorrelées (tableau 2). Ainsi, y-a-t-il une corrélation de .669 entre la réussite en français et celle en mathématiques, ou une corrélation de .559 entre les non-réponses en français et en mathématiques. En ce sens, les réussites comme les échecs reflètent un facteur commun lié, soit à l'intelligence générale des sujets, soit à leur participation à une structure scolaire commune.

Mais le fait est que les non-réponses et les erreurs mathématiques systématiques sont davantage liées aux réponses positives ou négatives offertes par les élèves en français qu'à celles offertes en malgache. Les élèves les moins bons

Tableau II. — **Corrélations entre les performances individuelles, positives et négatives aux épreuves en maths, en malgache et en français**

	Réussites		Non-réponses			Erreurs
	Maths	Malgache	Maths	Malgache	Français	Maths
Réussites						
Malgache	.656	1.000	-.515	-.633	-.441	-.079
Français	.669	.665	-.502	-.417	-.576	-.174
Non réponses						
Maths	-.638	-.529	1.000	.443	.559	-.049
Malgache	-.419	-.653	.443	1.000	.388	-.037
Français	-.416	-.469	.559	.388	1.000	.036
Erreurs						
	-.290	-.109	-.049	-.037	.036	1.000
N	2356	2356	2356	2356	2356	2356

en français ne sont pas seulement ceux ayant commis le plus grand nombre d'erreurs systématiques en mathématiques. Ils sont aussi ceux ayant le plus grand nombre de non-réponses dans cette discipline (la corrélation entre la réussite moyenne en français et le nombre moyen d'erreurs systématiques en calcul est de $-.174$ alors qu'entre cette deuxième variable et la réussite moyenne en malgache, la corrélation n'est que de $-.079$). C'est que le français et les mathématiques constituent les matières les plus étrangères aux préoccupations quotidiennes des élèves. C'est aussi que l'enseignement des mathématiques implique la récitation d'un texte écrit en français, seuls les commentaires et explications étant donnés en malgache (Dumont, 1992).

L'existence de ces propriétés communes entre les réponses positives ou négatives offertes par les élèves ne signifie pas pour autant que les unes et les autres soient uniformément sensibles aux mêmes dimensions socio-culturelles de l'environnement scolaire. En termes analytiques, nous pouvons distinguer celles de ces dimensions devant avoir un effet positif de celles devant avoir un effet négatif. Dans la première catégorie, nous rangeons ainsi le nombre de maîtres, leur ancienneté, leur participation récente à des stages de formation, le temps moyen qu'ils passent à la préparation des cours, le fait qu'il y ait un contrôle de

leurs activités par les autorités pédagogiques, la fréquence de ce contrôle, les attitudes des maîtres à l'égard des programmes de chaque matière comme à l'égard du niveau général de leurs élèves, la personnalisation des techniques de contrôle social qu'ils emploient et enfin, le fait que les élèves des classes terminales du cycle primaire soient enseignés à part de leurs condisciples des classes moins avancées. Dans la seconde catégorie, négative, nous plaçons le turnover du personnel enseignant dans l'établissement, les absences des instituteurs à la fin de chaque mois, le nombre de postes qu'ils ont occupés au cours de leurs carrières, leur éloignement du chef-lieu, la variabilité de leurs bibliothèques individuelles, la nature expérimentale de leur école, le fait que les élèves ne suivent pas un horaire normal, et la participation des instituteurs dans des activités autres que l'enseignement (20).

En postulant que ces diverses variables ont des effets additifs, une série d'analyses multivariées permet de montrer que les dimensions représentatives de l'environnement socio-culturel particulier que représente l'école agissent différemment sur les divers indicateurs de performance des trois disciplines (tableaux 3, 4, et 5) (21). Au niveau des établissements, ces variables agissent de la même manière sur les distributions des réussites moyennes et des écarts entre les élèves les plus

Tableau III. — Régression des réussites et des échecs en mathématiques, en malgache et en français par établissement en fonction des dimensions socio-culturelles de l'environnement scolaire

	Maths		Malgache	Français
	Réussites	Erreurs	Réussites	Réussites
Distance de l'école au chef-lieu	-.239		-.230	
Visite du responsable administratif	.199			.271
% maîtres sportifs				
<i>Temps moyen passé à la préparation des leçons</i>				.187
Turnover moyen des maîtres				
% maîtres ayant suivi un stage récent		-.188		
% maîtres ayant une activité religieuse	.139			.143
% maîtres se déplaçant au chef-lieu	-.191		-.353	-.362
% maîtres exerçant une autre activité				
Ancienneté moyenne des maîtres	-.188		-.164	-.156
Ecart-type de la distribution des livres des maîtres			.244	
Nb moyen des postes antérieurs des maîtres	.234		.231	.226
Nb moyen visites pédagogiques à l'école				
Constante	45,6	7,0	49,6	52,5
R ²	.165	.117	.226	.194
N	74	74	74	74

NB Les coefficients en gras sont significatifs au seuil de $p < .05$.

forts et les plus faibles en ce qui concerne les mathématiques et le français, alors qu'elles influent peu sur la variabilité des performances en malgache. Pour ce qui est de cette dernière discipline, le modèle employé permet ainsi de rendre compte de 22,6 pour cent de la variance de la distribution des bonnes réponses, mais seulement de 6,8 pour cent de celle des écarts entre les élèves *les meilleurs et ceux les plus faibles*. Au niveau individuel, le même type de variables agit autant sur la distribution des non-réponses que sur celle des réussites en ce qui concerne les mathématiques (12,7 et 14 pour cent, respectivement), alors que ce n'est pas le cas des deux épreuves linguistiques. En malgache, par exemple, le modèle rend compte de 20,5 pour cent de la variance des bonnes réponses, mais de 11,6 pour cent seu-

lement des non-réponses. En bref, il est plus facile d'expliquer les non-réponses que les bonnes réponses en ce qui concerne les mathématiques, alors que tel n'est pas le cas pour le malgache.

Par ailleurs, indépendamment de la symétrie générale des résultats obtenus quant aux réussites et quant aux non-réponses, l'analyse confirme la validité des hypothèses formulées à propos de l'influence des deux types de dimensions de l'environnement scolaire. Les dimensions que la littérature pédagogique classique considère comme **positives** (visites pédagogiques par exemple) stimulent la réussite et l'homogénéité des résultats. Inversement, les dimensions que la même littérature considère comme négatives (l'importance des

Tableau IV. — Régression des écarts en mathématiques, en malgache, et en français en fonction des dimensions socio-culturelles de l'environnement scolaire

	Maths	Malgache	Français
Distance de l'école au chef-lieu			
Visite du responsable administratif	-.223	-.124	
% maîtres sportifs			-.161
Temps moyen passé à la préparation des leçons		-.110	
Turnover moyen des maîtres	144		401
% maîtres ayant suivi un stage récent			156
% maîtres ayant une activité religieuse	-.203		
% maîtres se déplaçant au chef-lieu	-.430	-.262	
% maîtres exerçant une autre activité			
Ancienneté moyenne des maîtres			
Ecart-type de la distribution des livres des maîtres		-.187	-.211
Nb moyen des postes antérieurs des maîtres			
Nb moyen visites pédagogiques à l'école	.175	.262	
Constante	44,4	25,3	27,6
R ²	.211	.068	.132
N	74	74	74

NB Les coefficients en gras sont statistiquement significatifs au seuil de $p < .05$.

absences du corps professoral par exemple) facilitent les non-réponses et accroissent les écarts entre bons et mauvais élèves.

Ceci étant dit, l'influence de ces dimensions varie selon les trois matières examinées ici. Par exemple, les déplacements des enseignants malgaches qui vont chercher leur paie ont un effet moindre sur les non-réponses en malgache que sur celles des deux autres matières (le coefficient de régression standardisé est de .108 pour la première matière, mais de .206 en français). De même, le fonctionnement d'une école abritant des élèves à temps complet plutôt que deux flux distincts par demi-journée (l'emplacement de celle-ci est généralement excentré au sein des diverses provinces) facilite les réussites en mathématiques (le coefficient est de .090), mais les limite en fran-

çais (le coefficient est de -.118). Pour donner un troisième exemple, les opinions que les enseignants nourrissent à l'égard de l'adéquation des programmes de malgache et de mathématiques ont des effets diffus en ce sens qu'elles dépassent les frontières de la seule matière sur laquelle elles portent. De plus, dans le cas des mathématiques, elles ne sont pas conformes aux résultats effectifs. Comme le montre le signe du coefficient, la réussite est plus fréquente quand le corps professoral a des attitudes négatives en ce qui concerne l'adaptation des programmes.

De son côté, l'analyse des réussites par classe confirme au moins partiellement l'influence de la communication pédagogique sur la qualité des résultats obtenus par les 883 élèves qu'on a pu appareiller à un maître particulier (tableau 6).

Tableau V. — Influence du milieu professoral sur les performances individuelles des élèves dans les trois disciplines les plus importantes du programme

	Maths		Malgache		Français	
	Réussites	Non-réponses	Réussites	Non-réponses	Réussites	Non-réponses
Nb visites	.047					
Turnover maîtres		.056				
Nb maîtres		-.191				-.226
Distance chef-lieu	-.158	.104	-.114	.078	-.112	.059
<i>Classe unique</i>	.144	-.116		.167		
% maîtres ayant d'autres activités			-.073			
% maîtres ayant une activité religieuse	.054				.106	
Ecole expérimentale	-.109	.185	-.137	.062	-.132	.171
Temps complet	.090	-.121			-.118	-.105
% maîtres originaires	-.098	.101	-.107	.074	-.081	.043
Visites administratives	.185	-.129	.157	-.114	.241	-.131
Tps moyen préparation				.065		
% maîtres utilisant récompenses	.185			.047	.076	
% maîtres estimant malgache adapté	.069	-.167	.234	-.194		
% maîtres estimant maths adaptées	-.077	.064	-.160	.118		
% maîtres estimant français adapté			-.135	.065		
% maîtres pensant que les élèves sont bons			-.056	.152		.094
% maîtres sportifs	-.159	.111	-.097	.076	-.085	
% maîtres se déplaçant au chef-lieu	-.234	.192	-.279	.108	-.262	.206
Constante	65,8	9,9	59,2	9,1	70,7	6,5
R ²	.127	.140	.205	.116	.243	.135
N	2356	2356	2356	2356	2356	2356

L'analyse laisse d'abord à penser que le passé social et professionnel des enseignants agit beaucoup plus fortement sur les performances de leurs élèves en français (.341) qu'en malgache (.094). De plus, la qualité de l'enseignement dépend du sexe des enseignants. Les femmes malgaches tirent ainsi de meilleurs résultats de leurs élèves

en mathématiques (le coefficient est de $-.194$) et surtout en français ($-.340$). De même, l'analyse confirme que les performances dans ces deux matières sont meilleures quand les enseignants sont étrangers à la localité et sont passés par de nombreux postes avant d'occuper leur classe courante. La sélectivité de ces résultats et le fait que

Tableau VI. — Régression des réussites en maths, malgache et français sur les caractéristiques du maître et sa distance symbolique aux élèves

	Réussites		
	Maths	Malgache	Français
Sexe enseignant ¹	- 194		- 340
Similarité sexuelle entre maîtres et élèves			
Région d'origine des maîtres même que celle des élèves	- 258	- 241	- 235
Ancienneté des maîtres	- 097		.061
Nombre postes antérieurs des maîtres	.359	.084	.507
Nombre visites pédagogiques	.136		.164
Activités religieuses des maîtres	- 186	-	- 139
Convergences opinions maîtres et élèves sur les maths	.097		.076
Convergences opinions maîtres et élèves sur le malgache			
Convergences opinions maîtres et élèves sur le français	- 199	- 140	- 251
Constante	64,0	51,7	61,9
R ²	.236	.094	.341
N	883	883	883

NB Le sexe des enseignants est codé comme une variable dichotomique, les femmes = 0, les hommes = 1.

l'influence d'une communication pédagogique personnalisée varie selon les disciplines et soit sensiblement plus marquée en ce qui concerne les mathématiques et le français ne sont pas étonnants. Ces deux matières sont les plus étrangères aux élèves qui ne peuvent que rarement compter sur les membres de leurs familles pour compenser les manques éventuels du personnel enseignant. Mais l'analyse montre aussi que cette réussite dépend en partie de la convergence des opinions tenues par les élèves et par leur maître en ce qui concerne chacune des matières enseignées (22). Enfin, elle montre que l'influence du profil global du corps enseignant et celle du profil de l'instituteur ou institutrice ayant la responsabilité d'une classe particulière ne coïncident pas nécessairement.

DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Le but de cet article a été de montrer implicitement que la construction d'indicateurs n'est pas politiquement neutre et que pour paraphraser le philosophe Alain, les présenter comme tels revient

à maintenir le statut quo politique ou scientifique. Allant à l'encontre de cette vue qui prévaut malheureusement dans de nombreux milieux, notre but a été de montrer non seulement que la qualité de l'enseignement varie selon les disciplines, mais aussi que son évaluation est parfois plus efficace quand elle repose sur des termes négatifs et qu'elle implique une analyse des erreurs plutôt qu'une analyse des bonnes réponses. En effet, on apprend plus souvent de ses fautes que de ses réussites.

De même, notre but a été de montrer que l'amélioration de la réussite ne signifie pas automatiquement une réduction ou un accroissement de la variance de la distribution pertinente, selon que les acteurs du système se veulent élitistes ou populistes. En fin de compte, il est essentiel de faire ressortir que toute modification de la relation entre la moyenne et la variance des notes données aux élèves repose sur un choix politique. Démocratiser l'enseignement et accroître la réussite moyenne de **tous** les élèves ne requiert pas les mêmes conditions que l'amélioration des scores des élèves les meilleurs.

L'ensemble de ces remarques tend à faire ressortir deux propriétés éventuellement contradictoires de la notion d'indicateurs. D'un côté, plus ces indicateurs sont précis, plus ils facilitent l'adoption de politiques de personnel ou de politiques pédagogiques appropriées. Dans le cas présent, l'analyse laisse à penser, par exemple, qu'il vaut mieux faire tourner les enseignants et les soumettre à un contrôle pédagogique d'autant plus fréquent que leur établissement est situé loin du chef-lieu de circonscription.

De l'autre côté, cependant, la même analyse a permis de souligner deux ambiguïtés inhérentes aux choix effectués. Tout d'abord, la sélection d'une unité d'analyse appropriée requiert l'articulation d'une théorie pertinente. Si les résultats obtenus sur une classe ou sur un établissement diffèrent, c'est que dans le premier cas, on cherche à évaluer l'impact d'une relation pédagogique personnalisée, alors que dans le second, on veut avant tout apprécier l'influence cumulative d'un environnement particulier sur une expérience scolaire prise dans son ensemble. Pour donner un deuxième exemple non traité ici mais encore plus significatif, une politique visant à changer le taux de masculinité de la population scolarisée ne saurait s'appuyer sur les statistiques collectionnées à cet effet par les administrations scolaires. En effet, en comparant les nombres relatifs des garçons et des filles fréquentant l'école comme s'il s'agissait d'échantillons indépendants, ces statistiques font implicitement comme si les élèves de l'un et l'autre sexe appartenaient à des familles distinctes alors qu'il n'en est rien et que le sexe d'un enfant est le critère utilisé par la même population de parents pour faciliter ou décourager le parcours scolaire de ce dernier.

Mais la validité d'un indicateur de qualité de l'enseignement ne dépend pas seulement du choix raisonné d'une unité d'analyse appropriée. En effet, elle dépend aussi de la relation entre ce qui est mesuré et ce qu'on pense mesurer. Dans le cas présent, nous avons montré que les attitudes à l'égard de chacune des trois disciplines ne sont pas nécessairement révélatrices des réponses offertes par les élèves aux tâches qui leur sont imposées. Les relations entre performances et préférences sont loin d'être mécaniques. Pour donner un deuxième exemple, la disponibilité de livres n'est pas pour autant un prédicteur des performances obtenues par les élèves. Disponibilité et utilisation effective représentent en effet deux

phénomènes distincts. Un directeur peut ainsi cadenasser les bibliothèques de son école. Par ailleurs, le simple calcul des livres présents dans une école fait bon marché d'une distinction essentielle entre les modes d'apprentissage inhérents à la lecture d'un dictionnaire, d'un livre de culture générale ou d'un manuel. On sait pourtant non seulement que les modes de lecture de ces divers ouvrages ne libèrent pas les mêmes puissances de l'imaginaire (Caillois, 1974), mais aussi que ces modes diffèrent selon le profil de la distribution des individus capables de lire et d'écrire dans la société étudiée (Goody, 1968).

La moralité de cette étude est simple. Un indicateur est d'autant plus dangereux qu'il se présente comme politiquement innocent ou que son créateur les fait naître d'une lecture triomphale de ses propres prouesses (23). Allant à l'encontre des impérialismes scientifiques correspondants, la leçon que nous voudrions tirer de l'analyse est double. Tout d'abord, les indicateurs ne sont que des constructions dérivées de postulats théoriques dont il s'agit de raffiner sans cesse l'explicitation. Dans ce cas comme dans d'autres, toute contrebande nuit à l'intérêt général. Par ailleurs, la validité d'un indicateur dépend de la facilité avec laquelle celui-ci peut être utilisé non seulement par des spécialistes de diverses disciplines, mais aussi par des chercheurs ou des décideurs dont les démarches s'inspirent de postulats distincts. Ainsi en va-t-il par exemple des indicateurs relatifs à l'utilisation effective de différents types d'ouvrages puisqu'ils peuvent faire l'objet d'études différentes voire inspirées par des démarches contradictoires.

En bref, la pluridisciplinarité invoquée ici repose sur l'idée que les résultats d'analyses successives ne sont pas nécessairement mutuellement exclusifs, mais qu'ils représentent différents moments comme différents éclairages d'un même phénomène. De là, l'importance du dialogue entre spécialités, théories et méthodes distinctes réclamé par le philosophe Rorty (1979). Economistes, sociologues et psychologues peuvent apprendre les uns des autres puisqu'aussi bien les résultats d'une recherche sur l'enseignement ne sont valables que si les enseignants et les enseignés se les réapproprient.

Bernard Ernst
INSEE

Rémi Clignet
University of Maryland (émérite)

BIBLIOGRAPHIE

- BARUK S. (1985). — **L'âge du capitaine**. Paris : Le Seuil.
- BAVOUX C et BAVOUX C. (1993). — Le coût social des dernières politiques linguistiques. **Politique Africaine**, n° 52, p. 76-88.
- BOUDON R. (1984). — **La place du désordre**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BROWN R. (1989). — **Clefs poétiques pour une sociologie**. Arles : Actes Sud.
- CAILLOIS R. (1974). — **Approches de l'imaginaire**. Paris : Gallimard.
- CHERKHAOUI M. (1979). — **Paradoxes de la réussite scolaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- CLIGNET R. (1974). — **Liberty and equality in the educational process**. New York : Wiley and sons.
- CLIGNET R. and KISHOR S. (1994). — Human Capital *Metaphors and Ideologies in Educational Analyses*. **Sociological imagination**, n° 31, p. 149-64.
- COLE M. (1971). — **The cultural context of learning and thinking**. New York : Basic Books.
- DUMONT D. (1993). — La place de la langue maternelle dans l'enseignement à travers le monde ; L'exemple des mathématiques et de Madagascar Antananarivo.
- ESOAVELOMANDROSO F. (1976). — Culture et colonisation à Madagascar : le malgache et le français dans l'enseignement officiel. **Omalysy Anio**, n° 3-4, p. 105-169.
- GOODY J. (1968). — **Literacy in traditional societies**. Cambridge : Cambridge University Press.
- JAROUSSE J.-P. et MINGAT A. (1993). — Pour une politique de qualité de l'éducation. **Revue d'économie du développement**, n° 1, p. 26-48.
- JAULIN-MANNONI F. (1975). — **Le pourquoi des mathématiques : pour une analyse critique de l'acte pédagogique**. Paris : chez l'auteur.
- MARTIN J.-Y. et TA NGOC CHAU (1993). — **La qualité de l'école primaire en Guinée**. Paris : IIEP.
- NOBIL (1992). — **Pour une nouvelle alliance Afrique-Europe**. Paris : Futuribles.
- PSACHAROPOULOS G. (1990). — From Theory to Practice in Comparative Education. **Comparative Education Review**, n° 34, p. 369-380.
- RAISON-JOURDE F. (1991). — **Bible et pouvoir à Madagascar**. Paris : Karthala.
- ROBINSON W. (1950). — Ecological correlations and the behavior of individuals. **American Sociological Review**, n° 15, p. 352-370.
- RORTY R. (1979). — **Philosophy and the mirror of nature**. Princeton : Princeton University Press.
- THÉLOT C. (1993). — Les évaluations de masse dans le système éducatif français ; enjeux, conduites effets. In M. Cacouault et F. Orivel (edts) **L'Évaluation des formations Actes du XV^e Congrès de l'Association Européenne d'Éducation Comparée**. Dijon : IREDU, p. 41-52.
- THOMPSON M. (1979). — **Rubbish Theory**. New York : Oxford University Press.
- TURNER R. (1960). — Sponsored and contest mobility systems. **American Sociological Review**, vol. XXV, p. 455-467.
- ZIDJERVELD A (1970). — **The Abstract Society**. Garden City : Doubleday.

NOTES

- (1) Brown (1989) emploie le terme de « figée » pour décrire une métaphore qui cesse d'être utile du fait que son auteur a arrêté de demander en quel sens l'objet de la comparaison ressemble au modèle choisi pour le décrire. Dans le cas présent, accepter la métaphore de l'école comme usine de « traitement » des élèves ne consiste pas seulement à utiliser les mesures classiques de « rendement », mais aussi à évaluer l'importance et l'origine des « déchets ».
- (2) Les instituteurs ou même les professeurs n'ont jamais joui d'un statut social élevé dans la structure sociale américaine. Du coup, la mobilité facilitée par l'école est souvent tenue comme indépendante des connaissances et pratiques effectivement acquises. Il n'en reste pas moins que le système scolaire américain est, lui aussi, sélectif, cette sélectivité opérant en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée, située dans un quartier riche ou pauvre, etc.).
- (3) Indépendamment du caractère arbitraire de la décision politique de faire redoubler, on peut en effet noter qu'il n'a jamais été démontré que la répétition mécanique d'un même message pédagogique a des effets positifs sur les comportements scolaires. On regrettera une fois de plus l'absence de références éducatives au modèle médical. En effet, la médecine reconnaît généralement que doubler une dose est rarement une réponse appropriée au manque d'effet d'un traitement particulier.
- (4) Ici encore, on notera l'insuffisance théorique de la notion de gaspillage puisque le terme ne spécifie pas qui pâtit du redoublement : le redoublant lui-même ? Ses condisciples de la promotion suivante qu'il ne stimule pas ? Les maîtres qui perdent leur temps ? Les employeurs obligés de financer des études dont le rendement est abalissé d'autant ?
- (5) On notera donc ici le bien-fondé de l'ironie de Boudon (1984) qui constate que les chercheurs agissent souvent comme les ivrognes de l'anecdote qui les fait chercher leurs clefs sous le réverbère, non pas parce que c'est là qu'ils les ont perdues, mais parce que c'est là où il fait le plus clair et où il est donc le plus facile de les trouver.
- (6) La notion de nombre absolu renvoie aux effectifs des demandeurs d'emploi, celle de nombre relatif au changement intervenu dans ces nombres au cours de la période considérée. Pour une revue systématique de la littérature sur la force et la faiblesse de la métaphore du capital humain, voir entre autres la bibliographie de Clignet et Kishor (1994).
- (7) Ces deux derniers indicateurs ne permettent donc pas, en tant que tels, de distinguer l'impact du manque à gagner qui résulte de la fréquentation scolaire, de l'impossibilité de payer les dépenses correspondant directement ou indirectement à la scolarité d'un enfant.

- (8) Pour un exemple de cette insuffisance théorique, voir Martin et Ta Ngoc Chau (1994). Ces deux auteurs ne disent rien sur les causes des variations de rendement par discipline.
- (9) Pour une illustration de la relativité socio-culturelle de toute didactique, voir Cherkhaoui (1979) qui souligne le fait que l'influence des deux variables évoquées ici diffère selon les classes sociales. Pour une discussion plus théorique centrée sur l'enseignement des mathématiques, voir Baruk (1985) et Jaulin-Mannoni (1975).
- (10) Ainsi, les macro-économistes ayant exercé la responsabilité de la politique éducative de la Banque mondiale, notamment Psacharopoulos, se contentent-ils d'évaluer les proportions d'impôts dépensés à des fins éducatives sans mesurer les conséquences de la spécificité éventuelle de la rhétorique utilisée pour justifier leur levée. Pourtant, le recours à des impôts fonciers, comme c'est le cas aux Etats-Unis, et à des impôts sur le revenu, comme c'est le cas en France relèvent de considérations distinctes. Dans le premier cas, l'école est financée par l'équivalent d'un droit d'usage, alors que dans le deuxième, elle est financée par les bénéfices que la population active est supposée tirer de son expérience scolaire. Les deux approches suscitent des réponses fiscales différentes que les macro-économistes néo-classiques s'évertuent à nier comme à cacher.
- (11) Le terme « groupement pédagogique » renvoie au fait que faute de locaux, ou de maîtres, les élèves de différentes classes primaires se partagent une même salle et un même enseignant.
- (12) Pour une application de cette exigence, voir Jarousse et Mingat (1991, 1993). L'emploi de la méthode pose cependant le problème d'identifier le laps de temps optimal pour mesurer l'effet du traitement pédagogique.
- (13) La sélection que font les parents en matière de l'institution qu'ils retiennent pour leurs enfants est bien informée. Il y a effectivement une corrélation significative entre les taux de succès des 181 écoles de l'échantillon à l'examen d'entrée en 6ème et les résultats obtenus par leurs élèves. Mais s'il en résulte des variations importantes dans la popularité des écoles malgaches, ces variations expliquent aussi le résultat plus inattendu que la taille des ces écoles exerce un effet positif sur les notes obtenues par leurs élèves.
- (14) On compare normalement les populations situées à un écart-type au dessus et en dessous de la moyenne. Ici, nous avons préféré prendre le quart des élèves les meilleurs et les plus faibles, à cause des variations significatives dans les effectifs des établissements inclus dans l'échantillon.
- (15) On regrettera ainsi que le travail de Cole (1971) ne soit pas plus utilisé par les spécialistes français de l'enseignement transculturel et ce, d'autant plus que de tels spécialistes ne se livrent guère à des travaux empiriques sur les relations entre la langue maternelle ou la langue d'enseignement d'une part, et l'acquisition des connaissances dans les disciplines considérées comme les plus importantes.
- (16) Ont été éliminés les établissements comprenant moins de 10 élèves, ce seuil étant considéré comme entraînant une instabilité inacceptable des résultats. En outre, l'analyse par établissement ou par classe suppose qu'on soit capable d'appareiller rigoureusement les élèves, leurs classes, et leurs établissements. Dans quelques cas, cet appareillage n'a pas été possible, les données recueillies ne concernant que les directeurs d'école, les maîtres ou les élèves.
- (17) Le terme de variable contextuelle a été inventé par Blau. Il rappelle la nécessité d'identifier des ponts entre un mode microscopique d'analyse et les variables macro-sociologiques. Ici, il s'agit de déterminer les conditions dans lesquelles l'homogénéité des aptitudes et/ou des motivations stimule les performances individuelles.
- (18) On trouve ce stéréotype dans les rapports de nombreux directeurs de l'enseignement évoqués par Raison-Jourde (1991) et par Esoavelomandroso (1975).
- (19) Trouver ainsi qu'une porte a six mètres de haut ou qu'une route a 26 centimètres de largeur devraient alerter les élèves qu'il y a un danger d'erreur.
- (20) Il convient de spécifier la forme donnée à certaines des variables employées. Dans certains cas, les variables sont traitées sous une forme dichotomique (présence=1, absence=0). Par ailleurs, la participation à des activités autres que l'enseignement prend des formes distinctes, religieuses, sportives, culturelles ou économiques.
- (21) Pour chaque analyse, le modèle retrace successivement les variables les moins significatives. Le seuil de signification retenu est toujours de $p < .05$.
- (22) Les signes sont opposés en ce qui concerne les mathématiques et le français parce que la majorité des opinions est positive en ce qui concerne la première discipline, mais négative en ce qui concerne la seconde. Autrement dit, la majorité des enseignants et des enseignés s'accorde à trouver les mathématiques faciles et adaptées, alors que la majorité de ces deux populations s'accorde à estimer le français difficile et ses programmes inadaptés.
- (23) Comme exemple regrettable de cette tendance, voir comment Psacharopoulos (1990) croit avoir appris davantage des succès remportés par la politique qu'il a préconisée à la Banque Mondiale que des échecs essuyés.

Les études par l'expérience après les études scolaires : quelles joies ? *

Georges Snyders

Un moment vient où le « jeune adulte » en a terminé avec les institutions éducatives qui occupaient jusque-là l'essentiel de ses activités ; il quitte les amphithéâtres et s'éloigne de ses maîtres, il cesse de consacrer le plus clair de son temps à l'étude et entre dans ce qu'on nomme étrangement la « vie active ». Au sortir de l'université ou de l'école s'engage alors un étrange « corps-à-corps » entre un passé récent et un futur incertain, entre une culture acquise et un avenir qui s'esquisse. De Simone de Beauvoir à Einstein, de l'expérience musicale à la confrontation terrible de l'auteur lui-même avec la barbarie d'Auschwitz, les analyses se déploient pour nous introduire à une « éducation de l'entrée dans la vie » qui permet véritablement « de penser et d'agir sa vie ».

Addendum

La recherche de la joie est au centre de mes préoccupations depuis de nombreuses années. D'abord « La joie à l'école » (PUF, 1986) ; puis « L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ? » (Éditions EAP, 1989) et « Des élèves heureux » (Éditions EAP, 1991) ; enfin « Heureux à l'Université » (Nathan, 1993). Maintenant, par cet article, je cherche la joie culturelle que « le jeune adulte » peut conquérir après avoir traversé les institutions spécialisées en formation.

INTRODUCTION

Le moment vient où l'on peut, où l'on doit quitter l'Université ou le Conservatoire, les écoles

spécialisées, etc. Dans une première approximation, j'admettrai que c'est vers vingt-cinq ans que celui que j'appellerai « le jeune adulte » abandonne l'institution éducative. Évidemment entrent en jeu les stages, la formation continue ; mais l'école cesse de jouer le rôle central dans son emploi du temps.

* Cet article est la première forme d'un livre qui paraîtra aux Éditions sociales françaises (Collection Meirieu) sous le titre : « Y a-t-il une vie après l'école ? ».

C'est donc la fin de la période pédagogique de sa vie ; mais c'est peut-être le moment où peut se déployer dans toute son ampleur, je dirais dans toute sa pureté, l'effort pédagogique des individus eux-mêmes, non plus guidés, maintenus, soutenus mais aussi enserrés ; non plus à l'abri de l'action, des aléas de la vie.

Pédagogie d'après la pédagogie : ce serait peut-être le moment où la pédagogie se laisserait saisir, étudier dans son élan propre, dégagée des prescriptions administratives, du pesant, de l'impersonnel.

Il va s'agir d'expériences du réel qui ne peuvent pas, qui n'ont pas pu se dérouler à l'intérieur de l'institution éducative et qui apportent un « enseignement » d'un type autre ; le moment crucial, c'est celui où l'adulte jeune opère une synthèse entre cette expérience vécue et sa culture universitaire ainsi avivée.

Les premières expériences hors scolaires, au-delà, par-delà le scolaire et l'universitaire, au contact même du réel, comment participent-elles à la maturation et du même coup, dirais-je, dans la continuité de mes travaux, à la joie ?

Ce sujet immense, je ne peux pour le moment l'atteindre qu'à travers quelques exemples dont je suis obligé de reconnaître le caractère et partiel et arbitraire.

Je n'envisagerai qu'une population fort restreinte : les jeunes adultes qui ont fait précédemment des études supérieures et parmi eux seulement ceux qui se sont, dans les divers ordres, élevés au rang de créateurs ou tout au moins de grands exécutants : ce sont les seuls qui aient donné lieu à des biographies imprimées, lesquelles sont la source unique de cet article.

Ce qu'on appelle couramment l'entrée dans la vie, la mise au travail, peut-être essaierai-je de l'envisager plus tard.

Le risque d'élitisme est constant — d'autant que les différences entre eux et le destin commun de leurs contemporains sont beaucoup plus accusées que lorsqu'il s'agissait des élèves et des étudiants, soumis malgré les inégalités à des existences certainement plus homogènes. Aussi bien une question obsédante sous-tendra tout mon développement : comment tirer de ces destins privilégiés une réflexion qui soit valable pour l'ensemble des « jeunes adultes » moyens ? Mon pos-

tulat de base est que, ne se satisfaisant pas de la grisaille, vivant les contradictions avec une intensité extrême, jusqu'à les pousser vers un dépassement, mes héros sont les mieux à même d'aider leurs contemporains à aller plus loin : à la fois en leur présentant des réalisations, des chefs-d'œuvre exemplaires et en les incitant à tirer le meilleur parti de leur expérience personnelle, en incarnant tout le parti qu'ils peuvent tirer de leur expérience personnelle.

DIALECTIQUE DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA MATURATION

Aller à la maturation par l'expérience des relations formatrices

Par définition, j'envisage donc la période où mes sujets ne se forment plus en institution, avec des professeurs imposés/désignés. Mais il ne s'ensuit pas qu'ils aient la prétention de progresser tout seuls, de ne devoir rien à personne.

Pour avancer dans la voie de la création, un rôle essentiel peut être dévolu à l'expérience des relations et tout particulièrement de relations formatrices, pour ne plus dire éducatives.

J'en aperçois trois aspects : choisir, j'allais dire des entraîneurs parmi leurs égaux ; ils échangent, profitent naturellement de leurs conseils et de leurs expériences. Un second cas : entrer en rapport avec des maîtres de leur temps, déjà reconnus. Ainsi André Breton, évoquant sa jeunesse, explique qu'il ressentait les textes qui lui étaient chers comme des dons qui lui auraient été personnellement adressés ; et dès lors son désir était intense de recevoir du donateur un « signe de vie ». Aussi bien, lorsqu'il compose ses premiers poèmes, c'est en outre dans l'espoir qu'ils lui servent d'introduction, de médiation auprès de ceux dont les productions l'avaient ainsi bouleversé. Et le jour où Paul Valéry l'accueille, au reçu d'un poème qu'il avait osé lui envoyer, il s'exclame : « C'est comme s'il avait fait de moi un autre, comme s'il m'avait donné du prix à mes propres yeux » (1).

Le jeune adulte créateur est terriblement inquiet quant à sa valeur propre, il a sans cesse besoin d'assurance, de réassurance — et déjà pour ne pas abandonner la voie si étrange dans laquelle il s'est engagé.

La « création » politique peut bénéficier également des rencontres avec des personnalités importantes. Dont je citerai deux exemples : Mendes France entend, dans la grande salle de la Mutualité, Édouard Herriot : « Il était alors au summum de son talent. Il parlait dans un style magnifique, d'une voix chaude et claire, de paix, de réconciliation avec l'Allemagne. C'était magnifique. C'était la générosité, c'était l'éloquence, c'était la jeunesse, c'était tout pur ».

L'expérience n'est pas seulement d'entendre, de déguster ni même d'être ému : c'est directement une ouverture sur la vie, un choix d'orientation de vie : « Ce fut pour moi le coup de foudre : je me suis senti dans le sillage de cet homme-là ».

Le jeune Léon Blum a déjà dépassé les tentations individualistes et anarchisantes. Il est prêt pour le socialisme, peut-être est-il déjà socialiste, en tous les cas, il ne se sait pas socialiste. Il décrit ainsi sa relation avec un grand aîné, Lucien Herr : « Tout le travail négatif était fait chez moi. Il s'agissait de trouver une forme déjà prête... ce fut l'opération de la cataracte ». Et après cette nouvelle image de la maïeutique, il ajoute : « On ne savait plus s'il vous avait persuadé ou s'il vous avait révélé à vous-même » (2).

Un cas extrême, c'est celui de Tchekov (3) : en 1886, il a alors 26 ans, il reçoit du critique littéraire le plus célèbre de l'époque la lettre dont ont rêvé tous les auteurs : « Vous êtes, j'en suis sûr, appelé à écrire quelques œuvres admirables... Vous vous rendrez coupable d'un grand péché moral si vous ne répondez pas à ces espérances ».

Tchekov était alors médecin — et il n'osait pas se donner pleinement à la création littéraire. « En mon for intérieur », dit-il, « je m'étais accoutumé à croire insignifiant mon don d'écrivain... il n'y a pas un seul de mes centaines d'amis qui ait reconnu en moi un artiste ».

D'où la valeur de joie illuminant cette relation avec un aîné installé dans la vie. Tchekov va mettre en pleine lumière les richesses qu'il portait en lui, mais qui étaient comme englouties dans « la négligence » où il tenait ses propres œuvres : « Je m'efforçais de ne pas dépenser dans mes récits des images et des tableaux qui me sont chers, mais que je gardais, Dieu sait pourquoi, en moi-même ». C'est à partir du moment où il se voit approuvé, glorifié par un connaisseur prestigieux

qu'il s'élève jusqu'à l'assurance nécessaire pour s'assumer pleinement dans ses livres, se dire à fond dans ses livres — et du même coup dire le monde qui l'effraie et l'attire.

Naturellement, il ne faut pas idylliser ces relations avec les contemporains aînés ; elles sont loin d'être toujours porteuses d'une joie pure et simple.

A 28 ans, Debussy se désole : « C'est Tristan qui nous empêche de travailler... je ne vois pas ce qu'on peut faire au-delà de Tristan ». Le jeune artiste commence par sentir la voie de la création comme barrée par le règne de Wagner ; son rôle propre sera de frayer un chemin autre, dirigé par le désir d'être « Claude, musicien français » — et cependant, à plus longue échéance, il apparaîtra qu'il n'a négligé aucune des conquêtes du wagnérisme.

La joie des relations entre « patrons » et jeunes charrie beaucoup d'ambiguïté : pour les bons cas, la confiance bienveillante dans la jeunesse de la part d'un homme arrivé, qui se sent rassuré quant à l'avenir de ses travaux : « Il me rend moins anxieux sur ma vie, parce que je sens qu'il fera l'œuvre que je devais faire et qu'il la fera mieux » ; mais ce peut être aussi l'incompréhension grandissante, laquelle cache mal le sentiment ou plutôt le ressentiment d'être dépassé et donc mis à l'écart, pour ne pas dire au rancart. A un moment, Wittgenstein critique très âprement ce que Russel, son maître, est en train d'écrire. Et celui-ci confesse : « Je n'ai rien compris à son objection... pourtant je sens qu'il doit avoir raison... mais je ne peux avancer que dans ma voie ». Résignation attristée et tout de même effort pour ne pas s'empêtrer dans la lutte des âges : « C'est la jeune génération qui frappe à la porte ; je dois lui faire place quand je peux, sinon je deviendrai son cauchemar » (4).

La troisième situation qui aide « l'apprenti » à grandir, à la fois parce qu'elle met en rapport direct et continu avec les chefs-d'œuvre et parce qu'elle aide à la joie de la création propre, c'est l'imitation. Les plus grands n'éprouvent aucune crainte à endosser ce terme.

Renoir déclare (5) : « Moi, il m'a fallu vingt ans pour découvrir la peinture : vingt ans à regarder la nature et surtout à aller au Louvre ». « Il faut copier les maîtres », répétait Degas.

Naturellement, copier et imaginer/donner essor à l'imagination ne s'opposent pas, mais dans des mouvements antagonistes et complémentaires, s'appuient, se fortifient l'un l'autre ; la relation intime, profonde avec les Maîtres comme voie, pour un jeune créateur, à fortifier sa personnalité propre.

C'est donc une imitation, un « copiage » très raffiné et complexe, qui est envisagé ici — pas du tout le triste b-a ba des débutants. Rodin, par exemple, nous fait pressentir comment passer de la copie à l'originalité : à 34 ans, il est en Italie et il explique dans une lettre que les croquis qu'il esquisse d'après les œuvres de Michel-Ange, s'il en réalise une partie sur place, il les dessine surtout chez lui le soir ; ce qui l'amène à mettre en valeur « les échafaudages, les systèmes qu'(il) fabrique dans (son) imagination » ; canevas qui l'aideront à saisir comment est organisé ce qu'il a vu ; une sorte de va-et-vient entre la copie et l'interprétation personnelle, quasiment une reconstruction qui vise à recréer « l'allure » caractéristique du Maître (6).

Copier ou imiter tel tableau, mais aussi un vaste ensemble de tableaux, au point d'avoir à disposition une mémoire cultivée où vit l'essentiel du patrimoine : « J'ai voulu puiser dans l'entière connaissance du passé le sentiment rationnel et indépendant de ma propre personnalité » (Courbet).

Je soutiendrai volontiers que les citations peuvent parfois jouer en littérature un rôle comparable à l'imitation des peintres. La citation d'un autre s'intégrant à ce que je ressens : Veza, l'amie de Canetti, savait montrer dans un livre un passage formulant un thème tout proche de ce qu'on venait soi-même de dire ; loin d'en être offusqué, on en ressentait « un effet vivifiant » car on y entendait comme un écho plus percutant, plus sonore de sa propre pensée. Et c'est ainsi que « Veza inspirait à tout le monde la foi en soi-même » (7).

Certes l'influence non dominée entraîne dans la faiblesse mais aussi l'illusion d'échapper aux influences ; le but est de parvenir à un contact enfin heureux avec le meilleur de son être, à quoi sont indispensables de multiples apports que le jeune adulte aura repris profondément à son compte dans ses premières expériences du réel sous des formes personnalisées.

Apercevoir le déroulement de sa vie comme unité — et ascendante

Pour l'homme d'une trentaine d'années, une des causes fréquentes de non-joie, c'est la crainte qu'en étant sorti de l'enfance et de l'adolescence, il ne participe à une dégradation massive qui frapperait le monde adulte. Multiples sont les écrits (et aussi les films) qui n'établissent les louanges de la jeunesse qu'au détriment de ce qui va suivre.

D'où deux tentations, mais qui ne peuvent, je crois, que freiner son essor : continuer à cet âge la dispersion propre à l'adolescent, les essais multiples sans grand lien entre eux, dans des directions divergentes : ou bien le rêve de s'installer dans la maturité en tirant un trait sur ce qu'on est, sur ce qu'on a été et fait jusqu' alors, et repartir à zéro ; on n'aurait plus à tenir compte de joies et de désirs, ni même d'actions désormais révolus, « puérils ». Mais alors tant d'années se seraient écoulées en vain !

La voie féconde, c'est le jeune adulte qui progresse dans l'unité de ce qu'il a vécu et accompli, en ressent la cohésion et se prépare à la prolonger, en l'exhaussant.

Unité vivante : sans briser, sans renier ses racines, en devenant de plus en plus ce qu'il était déjà, il développe ses thèmes primordiaux, les enrichit, renouvelle leur élan.

Lorsqu'il est encore élève, il amorce d'être lui-même ; puis quand il vit ses premières expériences d'adulte, il se sent devenir lui-même et enfin il prend possession de ce qu'il n'avait jamais cessé de sentir vivre en lui-même ; synthèse de la période des études et de la vie active, des influences et de la réaction aux influences.

Un bel exemple en est donné par Romain Rolland : il pressent, je dirais presque qu'il prévoit sur un mode quasi prophétique le panorama de sa vie comme un ensemble de cohésion et de progrès : une « révélation » qui, du haut du Janicule « m'a découvert tout ce que, plus tard, je devais faire, tout ce que j'ai fait ; et elle m'a dit : Marche ». Il a aperçu l'avenir dans son œuvre, non pas évidemment sous forme achevée, mais dans une sorte de brouillard lumineux où, peu à peu, à mesure qu'il créera ses héros, il les reconnaîtra comme des proches déjà entrevus. En cet instant, il a été celui qu'il souhaitait de devenir, lorsqu'il aurait atteint sa pleine maturité ; « ensuite j'ai mis vingt ans à l'exprimer (8) ». Le

déroulement de toute une vie est nécessaire, il y a place pour le déroulement d'une vie afin d'incarner les ébauches initiales.

Une preuve de cette unité de vie ; lorsque la première œuvre publiée comporte déjà toutes les promesses qui témoigneront du génie créateur — promesses déjà sensibles et qui, en même temps, promettent leur éclosion.

Roland Manuel estime que Ravel dans la Habanera (son opus 1) propose déjà « tout le charme et toutes les puissances » constitutives de l'attrait exercé par cette musique — et en même temps l'œuvre annonce, fait proprement entendre qu'elle va vers un mûrissement des potentialités qu'elle contient (9).

Vivre la marche vers une plénitude de la personnalité

Il se livre en chacun de nous une lutte difficile, dont l'issue reste indécise : les sautes entre le relâchement passif et la turbulence, entre le doute sur soi-même et un orgueil instinctif ne cessent pas de sitôt, ne cesseront peut-être jamais. A partir de quoi c'est l'ampleur grandissante de la personnalité que je veux évoquer.

D'abord maturation par l'expérience d'un engagement total et à long terme : la recherche de la constance, l'affermissement dans la constance.

« Je n'avais fait encore aucune découverte ; il n'y avait qu'une chose réelle : j'avais un projet en tête et la volonté d'y consacrer autant d'années qu'il serait nécessaire, peut-être ma vie entière » (10).

Face au mythe de la découverte fulgurante, quasi miraculeuse, François Jacob sait que le sort de la recherche se joue aussi sur la durée : il est résolu à en faire une des composantes essentielles de sa vie — sur le mode de défi à lui-même et à ses forces.

« Combien d'années fallait-il en biologie, pour parvenir à une découverte de quelque importance ? 10 ans ? 15 ans peut-être. » Simultanément la conviction qu'une continuité raisonnable ne doit pas dégénérer dans la vanité de l'entêtement. « Mais en 5 ans, on devait savoir si on allait au succès ou au désastre... Brusquement je décidai de me donner 5 ans pour savoir si j'avais une

chance dans ce métier. Sinon il faudrait renoncer » (11).

Non pas une volonté froide et comme désincarnée, mais un élan qui jaillit du plus intime de l'être : « dans mon tréfonds, règne un perpétuel bouillonnement, comme à la base d'un geyser » ; à l'opposé du morne, de la résignation, ce sont des espoirs déchaînés, aussi confus qu'ils puissent paraître d'abord.

Plus globalement, maturation dans des expériences qui vont à enrichir la personnalité entière. Évidemment, ils accroissent leurs connaissances, perfectionnent leurs techniques ; mais surtout ils prennent conscience que c'est le problème et le progrès d'eux-mêmes qui sont mis en jeu.

Wittgenstein, quand il écrit son désespoir à son maître Russel, sent bien que ses difficultés ne se réduisent pas aux problèmes logiques qu'il est en train d'étudier : « Comment puis-je être logicien si je ne suis pas encore ? Régler mes comptes avec moi-même me semble de loin le plus important », et dans un beau cercle vicieux, il attend de ses progrès scientifiques qu'ils fassent de lui « une personnalité différente ».

De son côté, un jeune adulte artiste ressent qu'il se forme en conciliant sensibilité, force impétueuse et discipline, maîtrise de soi. Un ami de Cézanne dit de lui, quand il a 29 ans : « Il travaille toujours rudement et de toutes ses forces à ordonner son tempérament, à lui imposer les règles d'une science calme » (12).

Vers ces âges, l'amour participe au premier rang à l'épanouissement de la personne entière lorsqu'il parvient, après avoir traversé les aventures nombreuses et brèves attribuées de façon générale à l'adolescence et à la période étudiante, à une certaine stabilité — qui se marquait traditionnellement dans le mariage.

Russel dit son bonheur d'avoir réalisé une harmonie de joie entre la fécondité de son travail intellectuel et sa vie personnelle affective — dès son mariage, il a alors 22 ans. Ils parviennent à une véritable collaboration sur les deux plans : chaque soir, ils se lisent l'un à l'autre, l'un pour l'autre, à haute voix, un livre : c'est à la fois accord et progrès dans la réflexion et dans l'attente amoureuse (13).

Ce n'est évidemment pas un hasard si la même lettre de Roger Vailland à son père annonce qu'il

a achevé un roman (jusqu'alors il n'avait pas dépassé les essais, dans tous les sens du terme, et le plus souvent de faibles dimensions) et qu'il songe « très sérieusement » à se marier. Il a 29 ans. Il décrit une femme capable de lui apporter un certain apaisement, de faire contre-poids à ses angoisses — et ainsi de l'aider à se réaliser.

Il existe une autre voie, un autre mode d'expérience, vers la plénitude, c'est de se déployer en de multiples directions, à condition qu'elles parviennent à une réelle complémentarité entre elles. R. Vailland explique que ce qui constitue à la fois le but et le moteur de ses actes, c'est « un effort de tout développer en moi » ; il lit énormément, voyage beaucoup, multiplie les relations, fréquente le Tout-Paris des lettres, du théâtre et du cinéma et explique que, s'il a choisi de tenir la rubrique de politique étrangère à France-Soir, c'est parce que c'était l'activité « la plus éloignée de ce qui m'intéressait spontanément » — et donc la meilleure façon de se compléter ; en même temps, il aspire à *entrer dans le monde des affaires* : s'occuper de la publicité des maisons d'édition ; outre tout cela il écrit un roman.

C'est sur ce mode expansif qu'il aperçoit la joie d'une personnalité épanouie, où « même les dépressions ne sont que le contre-coup des excès de vitalité ». Cela, qu'il veut poser comme la synthèse entre la pensée pure, les occupations voire les affaires, les relations avec des gens de toutes sortes lui semble constituer la vraie vie, le contraire de la médiocrité : « Je ne renonce à rien » (14).

Entrecroisement avec des possibilités, coexistence des directions multiples : reste à savoir si, pour transformer les essais en réussites, notre héros ne sera pas amené à choisir et à chercher une plénitude de profondeur plutôt que d'extension.

Vivre les joies, le contemporain, les joies du contemporain

Ainsi les premières expériences « extra-scolaires » tout en ressentant la douleur qui étreint le monde peuvent s'attacher aussi à en faire ressortir les espoirs et les joies et nous y convier.

Ne pas se représenter le monde seulement dans sa déchéance, même là où l'on sait bien qu'il n'est pas préservé des souillures. Exemple typique : La Grenouillère, lieu de danse et de plaisirs dans la

banlieue de Paris. Maupassant l'évoque comme un ramassis sale et au fond triste, le théâtre d'une exubérance vulgaire : *La tête ravagée (du patron) de vieux marchand de plaisirs publics à bon marché... les mâles s'accroupissaient comme des crapauds avec des gestes obscènes... les femelles répandent autour d'elles une senteur énergique de femmes en sueur...* (Maupassant : « La femme de Paul » dans **La maison Tellier**).

Au contraire, Renoir en 1869 (il a 28 ans) ne veut en garder que *l'amour de la vie, l'éclat de la lumière*, et les jolies filles ; bien plus, il va jusqu'à en dégager une certaine poésie, aux confins du bien-être. Et il justifie un art du bonheur : « Pour moi, un tableau doit être une chose aimable, joyeuse et jolie, si jolie ! Il y a assez de choses embêtantes dans la vie pour que nous n'en fabriquions pas encore d'autres ».

Il a conscience d'aller à l'encontre des courants habituels qui poussent l'art vers le laid, vers l'absurde : « Je sais bien qu'il est difficile de faire admettre qu'une peinture puisse être de la très grande peinture tout en restant joyeuse » (15). Mais il tiendra bon dans son œuvre, même lors des moments les plus douloureux de sa vie.

Une lutte où aucun des deux termes souffrance-bonheur ne supprime l'autre et pourtant ils ne restent pas à égalité. Que soit fortifiée la confiance à laquelle chacun aspire.

Du même élan, ces contacts premiers avec le monde hors scolaire iront à la valorisation du contemporain, auquel l'école, à tous ses degrés, a tant de mal à donner sa place — et aident ainsi à mener à son développement une des dimensions essentielles de la personnalité.

Un jeune adulte, ici par exemple un peintre, ayant confiance et amour de ce monde où ils vivent les uns et les autres, artistes et spectateurs, le monde contemporain ; qu'il fasse ressortir les valeurs dont il est porteur, mais qui restent si souvent cachées, niées par la nostalgie d'un passé plus ou moins idyllisé.

Le Journal des Goncourt fait l'éloge du jeune Degas : « C'est jusqu'à présent l'homme que j'ai vu le mieux attraper, dans la copie de la vie moderne, l'âme de cette vie » (16), et s'il ressent et exprime à ce point l'essence de l'actuel, c'est peut-être qu'étant « un esprit inquiet », il sympathise non seulement avec les inquiétudes, les hésitations, mais encore avec les incertitudes pro-

gressistes de l'époque ; quoiqu'il en soit, il s'est « énamouré du moderne » au point de donner plus de relief à sa positivité qu'à ses errements.

Aimer le contemporain, c'est aussi vouloir l'embellir, être persuadé qu'il est possible de l'embellir — y compris ce qui passe si souvent pour le plus rebutant : la ville. Lorsqu'il parcourt les rues de Paris, Cézanne scrute avidement les murs des églises, des gares, des halles : il rêve de les décorer de fresques géantes — et ainsi de créer un art inédit qui serait en rapport direct avec ce siècle de bouleversement. Tout naturellement cet art, étant édifié en pleine multitude, s'adresserait à la foule, l'habituerait à la beauté, la conduirait de façon insensible vers toutes les formes de beauté.

Aimer le contemporain, c'est sentir son propre sort, dans ce qu'il a d'essentiel, de plus intime lié à la vie des hommes de son temps — et non pas nécessairement, unilatéralement, en opposition avec elle. Il n'y a pas une discordance fatale entre l'existence, les désirs, les goûts des masses et la personnalité ni l'œuvre de l'artiste : « Bon gré, mal gré, nous appartenons à notre temps et nous partageons ses opinions, ses sentiments et même ses erreurs. Tous les artistes portent l'empreinte de leur époque » (17), et Matisse termine par cette phrase qui étonnera ceux qui veulent définir le génie par la scission : « Les plus grands artistes sont ceux en qui leur époque est marquée le plus profondément ».

QUAND LE RÉEL EST VRAIMENT TRÈS RUDE

Nombreux sont les cas où la culture universitaire ne parvient à la joie de participer au réel et de se parfaire qu'en assumant le redoutable, le dramatique.

La culture universitaire du jeune adulte s'unit à l'expérience du réel dans l'espoir de remédier à ses maux

Tout naturellement on commence par penser au médecin : d'une part son activité est à la fois la suite, la confirmation, parfois la contradiction de ce qui s'est fait dans les amphis et les T. P. ; mais en même temps « l'expérience », c'est-à-dire l'habitude cultivée du réel constitue une contribution

essentielle au progrès — passant aussi par l'accroissement de la confiance en soi.

Sentiments de culpabilité : si j'avais été un meilleur médecin, j'aurais peut-être pu le guérir, le sauver. Cela peut tourner au scepticisme, mais aussi mener vers des efforts pour se perfectionner, voire pour perfectionner la médecine.

Un point extrême du dramatique : être un jeune médecin en hôpital, confronté à toutes les souffrances, celles du corps, celles de l'esprit, celles que les hommes s'infligent les uns aux autres ; faire constamment l'expérience du peu dont on est capable ; et pourtant sans cette présence à la fois armée de techniques et entraînée par quelque chose qui ressemble à la sympathie, tout ne serait-il pas encore pire ? L'entrée dans le réel ici, c'est la joie-non joie de se sentir le recours premier et dernier. Joie aussi, malgré tout, d'avoir obtenu des guérisons ; je ne suis donc pas inefficace, la médecine, celle que j'ai apprise et celle que j'ai peu à peu acquise, trouve bien une réalité dans le réel.

Cette confrontation avec ceux qui souffrent le plus cruellement amène certains à des positions religieuses (par exemple, voir Marc Oraison, **Tête dure**) ou les y confirme ; pour beaucoup d'autres s'ouvre une interrogation qui met en jeu l'ensemble de la vie : y a-t-il un sens à la douleur ? Faisons-nous tout ce qui est en notre pouvoir pour la diminuer, la rendre tolérable, qu'elle ne fasse pas basculer le faible dans le déni de dignité ?

Et aussi l'avocat : la rencontre avec tant de malheureux, opprimés, exploités : face à cette misère, la culture universitaire du jeune adulte a quelque chose de dérisoire. Et pourtant elle peut contribuer à un début d'aide, et par un choc en retour, elle-même progresse et sera mieux armée pour aborder les cas à venir.

Jeune avocat, Edgar Faure prend ses premiers contacts avec les chambres correctionnelles et il se sent empêtré dans « ce misérabilisme, cette sordidité de la chétive infortune... une atmosphère lourde, comme gluante ». Le bloc bien carré de ses connaissances juridiques lui semble quelque peu insignifiant. Et pourtant il entrevoit aussi quelque chose d'« envoûtant » : ces gens gardent une sorte d'attente, comme un reste d'espoir, presque de confiance : confiance qui se joue davantage dans un imprécis plus ou moins rêvé que dans les faits qu'ils connaissent trop bien

— et simultanément, l'avocat, son savoir-faire, sa personne y jouent un rôle.

Parfois il est désigné pour plaider en défense d'un pauvre hère — et alors une joie éminemment douloureuse s'empare de lui au point d'être capable de le transfigurer : « un homme nouveau s'est emparé de moi, une fermeté inconnue m'habite, une voix où je ne reconnais plus la mienne » ; il s'évertue sur toutes les circonstances excusantes — et puis l'audience est finie, il retombe au rang d'un jeune homme ordinaire. Pourtant, s'il n'avait pas eu l'estampille officielle, un début d'expérience et quelques notions précises, sa bonne volonté risquait de se maintenir dans les limites d'une vague pitié.

Le gain de réciprocité est bien évident ; les phrases des cours de droit deviennent des figures humaines, les « cas » jugés dans le passé, jusqu'alors questions de cours, se transforment en problèmes à résoudre maintenant (18).

L'activité politique : la culture universitaire du jeune adulte découvre la réalité et la culture du peuple — enrichie par elle et l'enrichissant

Contre le malheur des hommes, le malheur dont les hommes sont et causes et victimes, certains jeunes adultes vont tenter une action de plus grande envergure : la politique.

Parfois ce sont les opprimés eux-mêmes qui luttent et se soulèvent ; parfois ils sont trop habitués à leur misère, abattus, ils se résignent ; ce seront nos jeunes adultes cultivés qui ouvriront les perspectives d'espoir ; unissant leur culture universitaire à la « culture du pauvre », aux résistances sporadiques mais obstinées des exploités, ils s'efforceront de remonter jusqu'aux « forces motrices de l'histoire ». Peu à peu, ils deviendront capables d'organiser des résistances communes à des oppressions d'apparences hétérogènes. Jeune encore, Rosa Luxemburg en s'élevant jusqu'aux « dimensions du drame historique mondial » (19) s'acharnera à établir des lignes de jonction entre l'antisémitisme sous les tsars et le servage des moujiks.

L'évolution de Jaurès est particulièrement éclairante. Jaurès est parvenu à l'optimisme révolutionnaire en participant et dans sa vie et par la force de sa pensée aux tribulations des asservis.

Ce qui me passionne chez Jaurès, c'est évidemment qu'il est devenu dirigeant socialiste, à un

moment où le socialisme français était révolutionnaire. Mais plus directement en rapport avec ce travail, je vois un homme qui réussit peu à peu, dans sa lutte contre la peine des hommes, à unir sa haute culture universitaire et l'expérience personnelle, profondément pathétique, de la réalité vécue.

Lui-même a déploré qu'à sa sortie de l'École normale supérieure, l'éducation reçue n'ait nullement visé « le contact immédiat des hommes et des choses ».

Mais une des premières expériences du réel va apparaître comme une révélation, sous sa forme la plus âpre, de la condition ouvrière : dès 1881 (il a 22 ans), au Havre, « un soir d'hiver, dans la ville immense (il vient des campagnes du pays de Castres) je fus saisi d'une sorte d'épouvante sociale » : à la fois solitude, absence de communication vraie — et une telle disproportion dans le partage des richesses et des avantages. Le pire et le plus étonnant lui semble l'absence de révolte, de refus. Comment comprendre, comment admettre qu'ils subissent ainsi ?

Nombreux, parmi les exploités eux-mêmes sont ceux qui pensent que « les pauvres seront toujours les pauvres » et du même coup ils ne luttent guère pour améliorer leur sort. Il commence à sonder « des profondeurs de misère où ne luit même plus l'espérance ».

Sa culture universitaire le conduit tout naturellement vers une réponse de type universitaire : « la chaîne était au cœur, la pensée était liée » (20a), leurs esprits ne parviennent pas à prendre assez de recul pour penser le système social et le mettre en accusation. C'est donc sur le terrain des idées essentiellement qu'il pense devoir agir.

Cette « épouvante » en lui, jointe à des connaissances théoriques qui restent tout de même à ce moment fort abstraites, l'amènent à penser que le progrès viendra essentiellement d'un progrès de l'instruction, une scolarisation plus longue et plus ouverte — conditions d'élections libres et conscientes, et par-là du parlementarisme. Des réformes graduelles, une lente évolution pour laquelle il compte sur une collaboration, pacifique, entre les ouvriers et les pouvoirs publics : « pour préparer l'émancipation des producteurs, il faut d'abord émanciper l'homme par l'éducation, le citoyen par la pratique de la liberté ». Progrès de l'instruction quantitativement, mais aussi sur le

plan qualitatif, en ne craignant plus de poser ouvertement les problèmes du prolétariat.

Pourtant sera décisive une nouvelle expérience directe : le 1^{er} mai 1891, la fusillade de Fourmies : les ouvriers demandaient la journée de 8 heures. L'armée a tiré ; bilan : 9 morts, 33 blessés, deux « meneurs » sont condamnés à la prison, alors qu'aucune mesure n'est prise contre les officiers. En août 1892, longue et dure grève des mineurs de Carmaux.

Ainsi Jaurès voit naître, ou plutôt vit et suscite la naissance de la classe ouvrière dans ses structures et sa solidarité, il exalte « la force de la cohésion ouvrière », et il prône une organisation ouvrière puissante et socialiste. Balayant son rêve d'unanimité, l'expérience le convainc qu'il y a des républicains qui ont choisi la répression contre les ouvriers : « une partie de la société française s'est abandonnée à la haine et à la peur » (20b).

Finalement c'est en unissant ce qu'il y a de plus universitaire dans la culture universitaire — la thèse de doctorat — et la culture ouvrière qui s'est imposée à lui tantôt comme épuisement, tantôt comme levée en masse, que Jaurès va fonder le socialisme français moderne.

En 1891 une des deux thèses de doctorat qu'il soutient est consacrée au socialisme allemand. Fidèle à l'importance qu'il a toujours accordée à la pensée, puisqu'il comptait même sur elle pour réunir tous les hommes de bonne volonté et désireux de progrès social, il insiste sur ce thème que « le socialisme allemand n'est pas une coalition vague de mécontentements et d'appétits : il représente une doctrine, une idée » (20b).

Mais la particularité exceptionnelle de cette idée, c'est qu'elle « descend dans la foule » parce que, fondamentalement, elle en est issue : elle constitue la mise en théorie de multiples pratiques, pensées, aspirations de masses — qui prennent corps dans les grèves, les manifestations, les révoltes.

Le mouvement révolutionnaire n'est pas la chimère utopique d'un moment ou le complot de quelques meneurs ; son histoire traverse toute l'histoire du monde, et Jaurès étudie dans le passé « le socialisme chrétien de Luther » — et on oserait dire, dans le futur : « les socialistes sont les vrais disciples de la philosophie allemande », ils sont donc appelés à être ses continuateurs. Ce qu'il y a de nouveau et qui constitue

proprement le socialisme, c'est que maintenant « les souffrances ont trouvé dans une formule libératrice leur point de ralliement » — et aussi des instruments d'action.

Chocs initiaux de la culture universitaire avec les secteurs atroces du réel

D'abord il s'agira de la guerre de 1914-1918 et je suis tombé sur deux témoignages vraiment bouleversants de deux personnalités qui deviendront plus tard de grands intellectuels.

Brice Parain dit la guerre abominable, absurde ; de tant de morts, de gâchis, il n'est pas possible d'en parler, on n'a plus envie d'en parler : « je ne croyais plus aux livres ; je pensais qu'après un coup pareil, on n'a plus qu'une chose à dire : que c'est monstrueux ». Parce que la guerre défie la pensée, le réel ainsi découvert semble annihiler la pensée. On n'échappe pas à une retombée fataliste : « et on sait en même temps que ça recommencera » (21).

De son côté, Dumézil évoque les « épisodes infernaux » (22) de cette guerre. Ironie désabusée à l'égard de tout effort de réflexion. Comment espérer encore bâtir du solide lorsqu'on a vu, tout près de soi, tant de vies s'écrouler ?

Et pourtant tous les deux ont ressenti un dépassement vers quelque chose qu'il faut bien appeler de la joie ; tous les deux ont eu le sentiment que la guerre, c'était comme un prix inhumain à payer pour que leur culture fasse l'expérience décisive du réel sur un mode que les livres ni les cours n'auraient jamais pu atteindre. La culture universitaire vivifiée par l'atrocité du réel.

Le réel, parce qu'on est en prise avec le contemporain : « Quand j'étais en hypokhâgne et en khâgne, en 1914 et 1915, je vivais tant et plus pour la défense de Syracuse par Marcellus que pour le front ».

Et brusquement les combats innombrables — mais on vit au présent dans toute l'intensité du présent, on donne au présent son prix d'unicité.

La désolation ressentie en lieu et place d'un monde universitaire où les choses ont tendance à se présenter comme lisses, propres, ordonnées. Maintenant « le réel, pour moi, c'était la misère, la violence ». Mais c'est ainsi qu'il va pressentir que cette harmonie, où l'Université avait trop souvent tendance à montrer un fait déjà établi, c'est un but

vers lequel s'efforcer — à condition qu'on parvienne à surmonter la barbarie des épreuves.

Et c'est le monstrueux qui va ouvrir l'accès à des joies — celles-là même que la culture universitaire avait eu raison de proposer, celles-là mêmes sur lesquelles elle avait longuement disserté ; mais maintenant c'est en vrai, en grandeur nature.

Certes la guerre peut passer pour preuve que cela ne vaut pas le coup de vivre, tant s'amoncellent les cadavres, les mensonges, les incompréhensions/incommunicabilités ; « mais pendant la guerre, j'avais suffisamment risqué ma vie pour apprécier la vie... on a envie de vivre ». Le goût du vivant, la valeur du vivant, au-delà de toutes les raisons de ne plus avoir le désir de vivre.

La guerre comme rupture de l'enfermement en soi — qui est à la fois le péché mignon du jeune homme cultivé et le danger contre lequel la culture le met en garde, mais souvent par de seules paroles : « J'ai compris que l'individu n'est nulle part grand chose, parce qu'au front il n'est pas grand chose ». C'est la communauté qui cherche ici ses fondements, à partir de la fragilité, rendue si évidente, des êtres.

En fin de compte, dans un paradoxe à peine croyable, la guerre comme occasion d'entrer en communication, en connaissance, en intimité avec des gens si différents de soi. Un élargissement des horizons dont Dumézil ne craint pas de dire, malgré les conditions où il fut réalisé, que ce fut « un épanouissement ». Pas seulement fréquenter des gens, mais se ressentir comme partie d'un corps immense, tristement uni, mais uni : « La guerre m'a fait pénétrer dans l'humanité et j'espère n'en être plus jamais sorti ». Cette même humanité que d'abord lui a présentée la culture universitaire — et c'est le concept suprême auquel elle espère nous faire accéder —, qu'il a « réalisée » dans les massacres et dans les risques, et enfin il en dégagera, dans son œuvre, les structures primordiales.

**L'horreur, la traversée de l'horreur
comme obligation pour l'esprit de toucher terre
et d'enraciner la recherche de la joie dans la vie
et la douleur des hommes**

Je suis revenu d'Auschwitz ; mais on ne revient pas d'Auschwitz, ou du moins on n'en revient pas comme on y était parti. J'ai eu froid à Auschwitz

— et depuis, je n'ai jamais tout à fait cessé d'avoir froid ; j'ai été humilié, je ne me suis jamais tout à fait redressé, je n'ai pas cessé de sentir vivre en moi les humiliés. Mais aussi là-bas, j'ai eu deux amis : l'un est mort pendant l'évacuation du camp ; avec l'autre je continue régulièrement à faire de la musique — comme lorsque pendant une « pause » nous chantonnions ensemble, tous deux, un quintette de Mozart : il y a plusieurs façons d'essayer de tenir le coup.

A vrai dire, si je suis revenu, c'est que j'ai été déporté très tard, en 1944 (j'avais donc 27 ans), les Américains avaient déjà débarqué en Normandie, et sur le front russe, l'armée allemande s'engageait dans la série de ses défaites. Par contre-coup, le régime du camp s'était tout de même adouci — ou faut-il dire qu'il était devenu moins bestial ? et une fois passée, à l'arrivée, la sélection qui me laissait au nombre des vivants, je n'ai pas connu les grands supplices qu'avaient subis mes prédécesseurs.

Naturellement, j'ai reçu des coups, la matraque m'a cassé trois ou quatre dents ; le froid, la faim, un travail physique dur que j'étais incapable d'exécuter dans ces conditions ; j'ai connu la perte progressive de mes forces, une lente descente, jour après jour, vers la mort.

Et cela était voulu, programmé, établi pour qu'on ne puisse pas tenir, car les Juifs étaient des sous-hommes, à la fois incapables et dangereux, incapables d'une science et d'un art autre que « dégénérés » — et dangereux car ils empêchent l'entente entre les hommes en apportant un « sang » hétérogène et altéré.

Jusque-là, ex-étudiant de philosophie et malgré quelques activités de Résistance, j'avais vécu en pensée une sorte d'univers platonicien, à peine teinté d'un peu de Kierkegaard — dans la mesure où le stade esthétique de Kierkegaard se définit par le non-choix. Les choses sont d'autant plus réelles qu'elles sont plus belles et plus proches de l'Idée ; le monde sensible, le monde quotidien et à plus forte raison la politique, la vie des masses constituent des formes dégradées de l'Idée, c'est de l'impur et cela ne vaut pas tellement qu'on s'en occupe, hors du strictement indispensable. Jeu d'apparences, d'ombres, de reflets.

En fait c'est essentiellement la musique qui était en jeu : la musique, c'est le monde authentique — et il s'agit de s'y établir pour vivre de la vraie vie,

pour aimer à fond ce que l'on aime. La joie se trouve du côté des chefs-d'œuvre (musicaux), non pas dans les rumeurs confuses qui proviennent de la Cité.

L'horreur du camp a bouleversé mon idéologie ou plutôt mon être : pendant qu'on était là-bas, l'effort consistait à ne pas devenir, ne pas se laisser aller à devenir les sous-hommes qu'ils disaient qu'on est, qu'ils espéraient qu'on allait être. Penser, ce n'était donc pas seulement forger et enchaîner des idées, jouir du plus beau, ni même accomplir, en tremblant un peu, quelques actes dangereux ; c'était aussi, jour après jour, maintenir la volonté de tenir bon — et cela va depuis ne pas renoncer à se laver jusqu'à partager avec son ami un rab de pain, quasiment tombé du ciel, jusqu'à affirmer ensemble qu'il y aura du bonheur, le bonheur de chacun, et qu'on y contribuera avec les autres « si l'on s'en sort ».

La joie d'Auschwitz, si j'ose employer ces termes, c'est chaque moment, chaque acte, aussi minime qu'il puisse être, où l'on tend tout ce qui nous reste d'énergie pour affirmer une dignité d'homme véritable.

Et puis donc, je suis revenu, mais marqué par ces temps du mépris. Il a fallu recommencer à vivre, trouver un accord entre mes idées et ce que je venais d'éprouver. Et ce qui m'a obsédé depuis lors, ce sont les moments où, le plus violemment, le plus ouvertement l'humanité des hommes a été niée, où l'on a tout fait pour que les hommes aient honte d'eux-mêmes : la traite des Noirs et l'esclavage, puis le mépris des colonisés, et les guerres, ces fameux assauts à la baïonnette de 1918, et tant d'autres massacres récents, actuels.

De proche en proche, j'en suis arrivé à me demander si, dans notre société quotidienne, il n'y avait pas un grand nombre de plus ou moins « Auschwitziens » : les clochards, les fous de loqueteux — et au-delà, les multitudes d'affamés, de démunis. Sont-ils si différents de ce que j'étais là-bas ?

Un pas de plus : tous ceux qui ne sont traités que comme des instruments à profit et rejetés lorsqu'ils ne rapportent plus assez de profit — et qui jouissent si peu de la beauté, de la valeur de ce qu'ils produisent, de ce qui existe.

Auschwitz est-il une exception, l'Exception ou un des lieux où, chauffé à blanc, porté à son point

extrême, se déchaîne le stade oppressif que notre humanité n'a pas encore dépassé ?

Et j'ai été amené à me rallier à ceux qui veulent créer des structures sociales autres, prenant pour but l'épanouissement de l'homme et non plus l'exploitation de la force de travail tant qu'elle est rentable : l'exploitation de l'homme par l'homme.

J'ai retrouvé mon confort bourgeois ; d'avoir été parmi les exclus ne peut plus s'effacer, je ne peux pas plus l'effacer que mon tatouage au bras.

Ce qui complique tout, c'est qu'en fait je n'ai pas abandonné mes idées premières et je me suis lancé dans le plus stupide des paris : introduire les rêves de beauté de ma jeunesse dans l'horreur vécue et explorée ensuite ; introduire désormais la beauté pour combattre l'horreur, au lieu de me jeter dans la beauté pour éviter, oublier l'horreur ; afin d'en arriver là il m'a fallu ce réel atroce, la proximité constante de l'anéantissement — et puis l'effort d'une vie pour unir ce que j'y ai vécu à ce que l'art et la philosophie m'avaient laissé entrevoir.

J'ai passé ces dernières années à la recherche de la joie comme antidote à la déshumanisation. En particulier l'École, de la Maternelle à l'Université comprises, deviendrait lieu de joie culturelle : dans tous les domaines on aidera les jeunes, chacun par son chemin propre, à entrer en dialogue avec les « chefs-d'œuvre » — c'est-à-dire les réussites humaines les plus accomplies, qui communiquent une joie présente et fortifient la volonté de faire avancer le monde vers cette grandeur qu'elles ont, malgré tout, introduite dans notre monde.

De très loin, le bilan de notre siècle n'est pas aussi glorieux que nous l'avions rêvé. Qui oserait dresser le compte des avancées et des reculs ? Mais si du moins j'osais revendiquer une toute petite place dans cet immense mouvement qui, d'un bout à l'autre de l'histoire, a regroupé les humiliés, a crié leur protestation et leur espoir, a uni les masses des pauvres gens et quelques-uns des très grands et beaucoup qui ne disposaient que de leur bonne volonté — et ils ont cru possible que sur la terre, ils ont voulu que sur la terre il y ait pour tous du pain et des roses.

Georges Snyders

Professeur honoraire en sciences de l'éducation
Université René Descartes

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) BRETON A. (1952). — **Entretiens avec A. Parinaud**, Gallimard, p. 13.
- (2) LEVY L. (1927). — **Comment ils sont devenus socialistes**, Éditions socialistes, p. 42.
- (3) NEMIROVSKY I. (1946). — **La vie de Tchekov**, Albin Michel, p. 114 sqq.
- (4) Mac GUINNESS B. (1991). — **Wittgenstein**, tome 1, Seuil, p. 135 et 214.
- (5) RENOIR J. (1981). — **Pierre-Auguste Renoir, mon père**, Gallimard, p. 78.
- (6) DAIX P. (1988). — **Rodin**, Calmann-Lévy, p. 60.
- (7) CANETTI E. (1987). — **Histoire d'une vie**, Albin Michel, p. 171.
- (8) ROLLAND R. — **Mémoires**, Albin Michel, p.101.
- (9) MANUEL M. (1948). — **Ravel**, Gallimard, p. 26.
- (10) CANETTI E. — *ibidem*, p. 63.
- (11) JACOB F. — **La statue intérieure**, Odile Jacob ; Seuil, p. 279.
- (12) PERRUCHOT H. (1956). — **La vie de Cézanne**, Hachette, p. 205.
- (13) Mac GUINNESS B. — *ibidem*, p. 159.
- (14) VAILLAND R. (1972). — **Lettres à sa famille**, Gallimard, 11/1932 et 25/5/1936.
- (15) PERRUCHOT H. (1964). — **La vie de Renoir**, Hachette, p. 64.
- (16) GONCOURT E. et J. (de) (1935). — **Journal**, tome II, Flammarion, 13 février 1864.
- (17) MATISSE H. (1972). — **Écrits et propos sur l'art** présentés par D. Fourcade, Hermann, p. 53.
- (18) FAURE E. (1983). — **Mémoires**, tome 1, Plon, p. 46.
- (19) FRÖHLICH P. (1965). — **Rosa Luxembourg**, Maspéro, p. 29.
- (20) JAURES J. (1932). —
 (a) **Œuvres**, tome IV, Rieder, p. 305 sqq.
 (b) Cité dans Rolande Treppe. — **Ils ont fait la République**.
 (b1) **Dépêche de Toulouse**, 20 mai 1892.
 (b2) *Ibidem*, 25 février 1890.
- (21) PARAIN B. (1966). — **Entretiens avec B. Pingaud**, Gallimard, p. 30 et 60.
- (22) DUMÉZIL G. (1984). — **Le moyne noir**, Gallimard, p. 13.

Jean-Frédéric Oberlin pédagogue révolutionnaire ?

Loïc Chalmel

L'étude présentée est extraite d'une recherche ayant pour finalité la mise en évidence de points de rencontre significatifs entre l'évolution de l'esprit du piétisme protestant et les démarches pédagogiques proposées par les précurseurs de l'éducation préscolaire du XVII^e au XIX^e siècle.

Après une analyse du cheminement des idées novatrices que les piétistes développent dans le domaine de la préscolarisation, nous définissons l'institution des « poêles à tricoter » instaurés par Jean-Frédéric Oberlin au Ban de la Roche comme un espace pédagogique privilégié où les valeurs moraves sont fécondées par l'esprit de 1789.

L'école maternelle française, à travers la personnalité de Pauline Kergomard, trouve enfin dans notre perspective, une place originale au confluent de l'idéal républicain et de la pensée piétiste.

POÊLES À TRICOTER

Considérée par certains comme « un admirable prélude (1) » ou construite pour d'autres « sur les terres de l'utopie (2) », l'œuvre pédagogique de Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) demeure liée à son intuition historique de l'indispensable création d'une structure éducative adaptée à l'accueil d'une petite enfance en « marge » de la société humaine de l'époque. En cette fin de XVIII^e siècle, menacé par le manque de soins et d'hygiène, la malnutrition, l'abandon pur et simple lorsque les conditions économiques se font trop rudes, le sta-

tut du jeune enfant n'est guère enviable. Dès lors, le rôle exclusif accordé à ce stade aux mères dans la tâche éducative par Jean-Henri Pestalozzi (1746-1827), paraît exagéré au pasteur du Ban de la Roche (3), qui ne supporte pas que l'on perde du temps lorsqu'il s'agit d'éveiller l'intelligence de l'enfant au monde et à Dieu. Beaucoup de mères, quand bien même seraient-elles guidées par de judicieux conseils, sont incapables d'imprimer aux esprits de leurs enfants des idées et des sentiments durables. Pour Oberlin, l'idéal d'une première éducation naturelle près de la mère au sein de la « Wohnstube » pestalozzienne, se trouve contrarié par les conditions de vie difficiles des

paysans du Ban de la Roche. Le pasteur de Waldersbach choisit donc de confier à des jeunes filles choisies pour leurs qualités morales, les petits que la plupart des mères n'ont ni le temps, ni le goût d'instruire. Ces « conductrices de la tendre enfance » assument dès lors la responsabilité institutionnelle d'éduquer les jeunes enfants du Ban de la Roche, confirmant le rôle spécifique reconnu aux femmes par les piétistes pour remplir cette fonction dans la société. Ainsi adviennent les « Poêles à tricoter », véritables écoles pour les petits à partir de quatre ans, au sein desquels ils se retrouvent autour de la conductrice, dans l'univers reconstitué de la « Wohnstube » chère à Pestalozzi. L'institution des « Poêles à tricoter » consacre le passage d'une éducation individuelle ou familiale à une véritable pédagogie d'éveil à la vie et au monde d'un groupe d'enfants : à l'univers de la « Wohnstube » et à la chaleur réconfortante du poêle de l'hiver, se substitue celui de la nature environnante à la belle saison pour découvrir la faune, la flore et l'industrie que les hommes y développent.

Jean-Frédéric Oberlin situe lui-même son parcours éducatif à la croisée des chemins entre théorie et pratique, toute démarche pédagogique induisant ce positionnement inconfortable entre deux champs inconciliables, irréductibles l'un à l'autre. La création du premier « poêle à tricoter » en 1769, s'accompagne d'une recherche continue dont l'amélioration de ce système révolutionnaire de préscolarisation constitue la finalité. Dans sa quête Oberlin explore simultanément les apports possibles de la théologie, au travers du concept « d'*ecclesiola in ecclesia* » des frères moraves, de la philosophie, par le soutien aux idées révolutionnaires de 89, de la méthodologie enfin, avec l'institution d'une formation permanente pour les conductrices et la création d'un véritable centre de documentation pédagogique (4).

Pour autant, peut-on affirmer que la création et le développement de la structure éducative des poêles à tricoter présente un caractère révolutionnaire ?

Le caractère révolutionnaire de l'œuvre pédagogique de J.-F. Oberlin dépend du sens que l'on veut bien attribuer à l'étymologie du nom « révolution ». Faut-il le comprendre suivant une acception « astronomique » du terme, à savoir : « Retour d'un astre dans sa course du point d'où il était

parti », ou plutôt accepter la signification historico-politique commune d'un « changement brusque et violent qui transforme les choses » (5) ? Nous allons tenter de montrer dans notre propos que l'œuvre pédagogique de Jean-Frédéric Oberlin se situe au cœur de cette homonymie.

RÉVOLUTION ORIGINELLE

Les référents philosophico-religieux qui inspirent l'action du pasteur de Waldersbach, ainsi que les traditions familiales et éducatives qui ont façonné son caractère nous paraissent être un premier élément particulièrement intéressant à l'appui de notre hypothèse de départ. De nombreux documents (6) attestent de la sympathie de J.-F. Oberlin pour l'Église des Frères moraves. Le pasteur du Ban de la Roche situe son activité pédagogique dans une continuité historique qui de Jean Hus (1369-1415) à Pierre Chelcicky et de Jean-Amos Komensky (1592-1670) à Nicolas-Louis de Zinzendorf (1700-1760), traverse l'Europe orientale, depuis la fin du Moyen-Age, dans une quête éperdue de la pureté originelle de l'Église primitive (cf. tableau en fin d'article). Héritier des traditions éducatives moraves, Oberlin est l'un des fruits issus de la semence de cette première révolution culturelle et intellectuelle organisée en Europe, déposée par Jean Hus au XV^e siècle, au cœur de la nation tchèque. Du fond de son cachot de Constance transpire sa voix ferme qui recommande au peuple de rester fidèle aux idéaux auxquels il a consacré toute sa vie :

« Cherche la vérité, écoute la vérité, apprends la vérité, aime la vérité, soutiens la vérité, défends la vérité jusqu'à la mort ! » (7)

Dès 1416, la classe populaire tchèque reprend à son compte les propositions de réforme de la société médiévale formulées par Hus, accompagnant cette démarche d'un renversement d'attitude radical, qui place désormais les termes du débat idéologique sur le terrain insurrectionnel, toute tentative de compromis avec Rome étant impossible. La désignation de « hussites », devient alors l'appellation péjorative donnée aux réformateurs tchèques par leurs adversaires romains. En référence à l'Église primitive, le calice symbolise l'étendard de la révolution hussite : les premiers chrétiens communiaient vraiment sous les deux espèces du pain et du vin.

Au travers de l'interaction de deux tendances opposées, réformatrice et révolutionnaire, la communauté hussite trouve peu à peu sa cohésion sous le symbole du calice.

La sensibilité réformatrice, dont le but est de résoudre progressivement et dans un calme relatif les divergences avec Rome, est désignée par les termes de calixtins ou utraquistes (8).

Le groupe qui prépare l'action révolutionnaire violente est représenté par le parti taborite. Tabor commence à s'organiser comme une communauté où règne l'égalité sociale et économique. La propriété privée est abolie et tous mettent tout en commun. Nul n'est autorisé à s'élever au-dessus de l'autre, ni par son origine noble, ni par sa fortune. Les anciens idéaux de l'Église primitive semblent ainsi réalisés. La distinction entre prêtre et laïque disparaît presque totalement. Le clergé est dépouillé de son caractère sacré et de sa position supérieure par rapport aux laïques :

« *Le Christ est plus pleinement et plus parfaitement présent dans un homme croyant que dans le sacrement... Pour cette raison, l'homme doit aimer davantage l'homme fidèle que le sacrement* » (9).

L'originalité de la révolution hussite par rapport à d'autres mouvements insurrectionnels qui lui succédèrent en Europe, réside dans le fait que la nouvelle société et l'Église rénovée que Jean Hus appelle de ses vœux n'est pas instaurée par un progrès, mais plutôt par un retour aux sources et la réforme de la société corrompue. Les Taborites croient ainsi pouvoir restaurer la pureté idéalisée de l'Église primitive, et sont « révolutionnaires » uniquement par leur effort acharné pour renverser l'ordre existant. Un certain nombre d'aspects essentiels dans le domaine éducatif peuvent être mis au crédit de la révolution ; les plus remarquables nous semblent :

— l'idéal de restauration d'une Église primitive idéalisée. Elle entraîne les disciples de Hus à s'intéresser à l'éducation du peuple, et constitue l'assise sociologique du mouvement ;

— pour y parvenir, l'enseignement dans la langue maternelle devient indispensable et constitue une indiscutable démocratisation dans la diffusion des savoirs ;

— la compréhension et la diffusion du message essentiel que constitue la Bible nécessite de la

part de tous les membres de ce peuple militant la capacité à savoir lire et écrire ;

— la femme hussite prend une part active pour la propagation de la foi.

En dépit de son échec relatif, les destinées de la révolution hussite nous paraissent comme une illustration prémonitrice de l'acception polysémique du terme « révolutionnaire », duquel J.-F. Oberlin se révélera un héritier majeur : par sa volonté de retour en arrière elle se situe bien dans une perspective cosmique de « cycle », par le choix de la lutte armée, les Taborites cherchent à provoquer un « changement brutal et radical... ».

APOLOGIE DE LA NON-VIOLENCE

En réaction contre la violence et le caractère moralement discutable du recours à la lutte armée, apparaît l'Unité des Frères qui promeut les valeurs fondamentales des Hussites, tout en refusant la lutte armée comme argument politique essentiel. La genèse de l'Unité se confond dans un premier temps avec l'œuvre philosophique de Pierre Chelcicky (1390-1460). A l'inverse des Taborites qui luttent les armes à la main pour repousser les croisés hors de Bohême, son combat est résolument non-violent. En 1421 il publie son premier traité : « du Combat spirituel » (10). S'appuyant sur les écrits de Jean Hus, il propose un examen critique de la société de son temps et remet en cause la doctrine des trois États. Cette théorie ségrégationniste est contraire aux Évangiles du Christ et sert les seuls intérêts des deux états supérieurs. Vers 1500, l'Unité compte plusieurs milliers de membres et des centaines de prêtres qui trouvent refuge chez quelques gentils-hommes offrant asile et protection à leurs coreligionnaires. Sur un plan idéologique, les théologiens de l'Unité entrent en contact avec Luther pour tenter d'établir un rapprochement mutuel entre leurs confessions réciproques.

RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

Au XVII^e siècle, Jean-Amos Komensky va s'inspirer très largement des statuts de cette « fraternité populaire » pour développer sa propre théorie de l'éducation et proposer le premier système scolaire moderne global et cohérent en Europe. Parmi les fondements essentiels de sa théorie de

l'éducation, relevons quelques aspects particuliers importants pour notre étude :

— l'éducation de l'homme ne constitue pas, dans les communautés moraves, un domaine de compétences réservé à quelques spécialistes mais reste l'affaire de tous ;

— l'homme et la femme sont égaux en droit devant l'école, chacun ayant une part de responsabilité personnelle spécifique dans le développement spirituel des communautés ;

— les activités manuelles et la connaissance de l'environnement humain acquièrent un statut privilégié dans le parcours éducatif des jeunes Moraves.

Comment ne pas établir à ce niveau un parallèle saisissant entre les conceptions théoriques de Comenius dans sa « *Didactica magna* » et l'application pragmatique qui en est faite par Jean-Frédéric Oberlin au Ban de la Roche ?

De même, Comenius est historiquement le premier à affirmer le principe communautaire en matière d'éducation de la petite enfance allant dans le sens de la création d'instituts spécialisés où se retrouvent des élèves d'une même classe d'âge :

« Les parents et les précepteurs sont très utiles aux enfants, mais la compagnie des autres enfants l'est encore davantage. Ils se racontent des histoires et jouent entre eux. Des enfants égaux par l'âge, le savoir, la politesse, s'aiguisent mutuellement l'esprit, du moins si l'un ne surpasse pas l'autre en profondeur d'invention... Personne ne doutera qu'un enfant contribue mieux que quiconque à aiguiser l'esprit d'un autre enfant. » (11)

Les principaux écrits pédagogiques de Comenius confirment la place prépondérante de l'homme au centre de la création. Ils insistent sur le devoir sacré des éducateurs auxquels revient la lourde tâche d'aider l'enfant à préparer dans de bonnes conditions son accès à la vie spirituelle éternelle au cours de son bref passage dans le monde temporel éphémère. Ce caractère sacré de la pédagogie sera l'un des arguments essentiels du pasteur Jean-Frédéric Oberlin pour justifier ses innovations audacieuses au service de l'éducation. Il ne fait pas de doute que les paroles de l'évêque morave, répercutées par la tradition de « l'Unité des Frères » aient influencé la théologie à caractère social du pasteur du Ban de la Roche.

L'œuvre d'Oberlin en faveur de la petite enfance apparaît comme une concrétisation de la pensée coménienne concernant le devoir sacré d'éducation et le caractère urgent de la réforme d'un système éducatif défaillant qui ne permet pas « d'apprendre tout à tous ». Nos deux pédagogues associent volontiers le péché avec l'ignorance et l'erreur ; dès lors la rédemption se trouve dans le savoir. La pédagogie des Moraves ne peut se désintéresser de la vie : l'enseignement doit rester concret, afin de permettre à l'élève de toujours juger avec ses propres ressources sensibles et intellectuelles, sans avoir besoin des « yeux des autres ». Les extraits suivants, tirés de différents écrits de Komensky, montrent de quelle manière l'héritage coménien agit dans les petites écoles du Ban de la Roche :

« On économisera enfin le temps et le labeur en imaginant des loisirs favorisant la détente des enfants de telle manière qu'ils prennent l'habitude des choses sérieuses par des représentations plus reposantes. A cette fin, on peut visiter des manufactures, observer leur outillage, s'intéresser aux travaux domestiques, aux affaires de la cité, à l'organisation militaire, aux ouvrages d'architecture, etc.

Il est même possible de préparer aux études médicales si on mène les enfants dans un champ ou dans un jardin pour y repérer les différentes espèces d'herbes. Une compétition peut être organisée pour découvrir qui en identifie le plus. » (12)

« Pour rendre l'instruction agréable, il conviendra d'appliquer une méthode tout à fait pratique et attrayante qui transforme l'école en une sorte de jeu, et en fasse une charmante ouverture de toute la vie. On y parviendra en mettant tous les travaux de la vie à portée des enfants, non seulement pour qu'ils les comprennent, mais aussi pour qu'ils s'y amusent. » (13)

Nous aurons l'occasion dans la suite de notre exposé de montrer le caractère paradigmatique de ces deux citations pour caractériser les institutions d'Oberlin.

PIA DESIDERIA

Dans le mouvement de l'histoire, parallèlement au développement de l'Église de l'unité, une spiritualité nouvelle, le piétisme, se développe au sein

même du luthéranisme, après la publication en 1675 des « Pieux désirs » de Philippe-Jacob Spener (1635-1705). Ses 6 propositions pour développer le « vrai christianisme » marquent le point de départ d'une violente polémique qui passionne pendant un demi-siècle l'Église luthérienne dans son ensemble. Echo allemand à la réforme tchèque, le message des « Pia desideria », credo d'amour de Spener pour l'humanité, exalte les valeurs de l'Église primitive. Ses disciples vont essaimer à travers toute l'Allemagne, créant de nouveaux conventicules et déployant leur action sociale en direction des populations les plus défavorisées. La satisfaction des misères physiques et intellectuelles ne suffit plus à l'amour du prochain ; l'éducation, certes dans le strict cadre évangélique, occupe une place de choix parmi les activités du sacerdoce universel comme modalité par excellence pour sortir l'homme de la léthargie et de l'indifférence au monde. Plus l'éducation est précoce, plus elle a de chances de porter des fruits...

Ramenant le christianisme à ses sources, donnant à l'amour une place prépondérante parmi les devoirs du chrétien, le piétisme ne pouvait oublier les applications pratiques de ses idées. L'amour appelle l'action, l'audace. En proposant à leurs frères une éducation capable de les aider dans leurs difficultés intellectuelles, morales mais aussi matérielles par la promotion sociale (artisanat, formation professionnelle), les piétistes sont guidés par ce sentiment d'amour grand et fécond. C'est l'individu en tant que membre de la communauté qui pour eux est digne d'intérêt. L'instruction ne peut concerner une classe privilégiée mais devient l'affaire de tous. La langue nationale constitue à cet effet le véhicule le mieux adapté à la transmission des connaissances.

Le piétisme devient un élément incontournable de la vie intellectuelle du XVIII^e siècle ; maints talents pédagogiques, au premier rang desquels se trouve Auguste-Herrmann Francke (1663-1705), vont faire lever la pâte où Spener a placé le levain. Ni dogme ni doctrine, le piétisme qui résiste vaille que vaille à la tentation d'un schisme d'avec l'Église de Luther se présente comme un « esprit », un style de vie...

En 1688, Frédéric III transforme l'académie militaire de Halle en une université afin de doter son pays d'une institution qui lui fait défaut. Les institutions développées par A.-H. Francke, disciple

de Spener, vont contribuer à faire de Halle le « Tabor des piétistes ». Les programmes mis à l'essai dans les instituts de Francke et patiemment améliorés au fil des ans, témoignent d'une prise de conscience progressive de la nécessité d'adapter l'enseignement à la situation professionnelle future de l'élève ou de l'étudiant. Cette « professionnalisation » de l'enseignement est à l'origine de la naissance en Allemagne des « Realschulen ». Par son action, Francke donne aux étudiants de Halle et de Glaucha une véritable vocation pédagogique qui va faire du piétisme un élément incontournable des discours sur l'éducation au XVIII^e siècle. De tous les coins d'Allemagne, des pasteurs piétistes formés à Halle se mettent à remplir les fonctions d'instituteur de la jeunesse qu'ils considèrent désormais comme le complément indispensable de leur ministère. Halle se présente ainsi comme le premier centre de formation pédagogique et professionnel de masse en Europe. Il faut reconnaître à Francke, par rapport à beaucoup de ses prédécesseurs (Komensky par exemple), le mérite d'avoir mené à terme la réalisation pratique d'un système cohérent. Si l'on peut contester les valeurs piétistes fondamentales qui subordonnent de fait l'éducation à la théologie, le fonctionnement des fondations de Francke est parfaitement cohérent et présente une réelle tentative de démocratisation de l'enseignement et d'adaptation des programmes à la réalité socio-économique de l'époque.

La dérive séparatiste, dont Spener avait pu évaluer les risques lors de la création des conventicules à Francfort, se renforce proportionnellement à l'accroissement des fidèles. Il résulte de cette tendance au séparatisme un isolement progressif par rapport aux réalités du monde, terrain d'action privilégié des piétistes à l'origine. Cette tendance à l'isolement est renforcée par une prédication édifianste jusqu'à la caricature, où l'on cherche à émouvoir plutôt qu'à éclairer, en exaltant une sensibilité religieuse exacerbée.

Le piétisme originel porte en germe les excès qui entraînent la diminution progressive de son rayonnement. Sans la rencontre historique avec les vestiges de l'Unité des Frères moraves, les valeurs humanistes qui firent sa force à l'origine étaient condamnées à disparaître devant la progression inexorable des rationalistes. Introduisant une discipline ecclésiastique rigoureuse et une tradition éducative nourrie dans les épreuves de

la clandestinité, l'Unité des Frères permet au piétisme de sortir de l'impasse où il s'est fourvoyé pour reprendre une place de premier ordre en particulier en ce qui concerne l'évolution de la pensée éducative en Europe au XVIII^e siècle. Au confluent des traditions éducatives de Halle et de l'héritage pédagogique de Comenius se trouve Nicolas-Louis de Zinzendorf (1700-1760).

CONFLUENT

Le nom du Comte de Zinzendorf est intimement lié à l'histoire de l'« Église des Frères Moraves ». L'ancienne tradition résistante de l'unité tchèque de Jean Hus et Comenius, persécutée à travers toute l'Europe, vivifiée par le militantisme social du piétisme de Spener et Francke, va donner naissance grâce à Zinzendorf à une communauté unique dans le monde religieux protestant de par son caractère universel.

En quoi Zinzendorf et la nouvelle « Église des Frères Moraves » apportent-ils des éléments pédagogiques novateurs par rapport aux institutions de Francke et à la Grande Didactique de Comenius ?

Pour comprendre les visées éducatives de Zinzendorf, il ne faut pas perdre de vue que la nouvelle pédagogie des Frères est née de la rencontre entre la tradition éducative piétiste et celle de l'Unité tchèque formalisée par Komensky. Par exemple, en ce qui concerne la création d'instituts éducatifs, Zinzendorf prend en compte de manière pragmatique l'éducation de la petite enfance et celle des filles. Certes, sur le plan du discours, Luther, Fénelon, Comenius et Francke ont déjà insisté sur la nécessaire création d'écoles spécifiques à la scolarisation de ces publics jusqu'alors ignorés par les pédagogues. Mais à Herrnhut, on passe de l'intention à la réalisation pratique dans le cadre de l'orphelinat, pour la petite enfance, et dans celui de l'institution des filles. Toutes les filles ont droit à une éducation digne de ce nom dès l'âge de quatre ans, alors qu'à Halle, le pensionnat pour jeunes filles est sans réel projet éducatif. La dénomination d'« école du giron maternel » créée par Comenius, prend tout son sens dans la conception zinzendorffienne de l'éveil des sens de l'enfant dans les premières années de la vie. Par l'intermédiaire de la musique, l'aspect

sonore est mis en valeur de manière décisive. La valeur pédagogique du jeu est reconnue et l'observation de l'enfant jouant considérée comme le révélateur par excellence de l'état de son âme.

La théorie éducative de Zinzendorf marque une étape importante dans la prise de conscience d'un certain nombre de tâches nouvelles attribuées à l'école en vue d'une éducation plus globale de l'homme. A cet égard, il faut resituer Herrnhut dans cette évolution des mentalités éducatives qui accompagne la réforme religieuse de Jean Hus à Comenius, en passant par Spener et Francke.

Partout où les Frères installent une communauté, ils agissent dans le domaine éducatif et social suivant le modèle des institutions de Herrnhut. Ainsi leurs principes pédagogiques sont exportés aux quatre coins du monde, d'Amérique en Asie, d'Afrique en Australie... Partout ils s'engagent politiquement en faveur d'une démocratisation des mœurs.

A la mort de Zinzendorf, le 9 juin 1760, la petite communauté d'émigrés de Herrnhut s'est transformée en une Église morave qui compte 32 000 baptisés et a envoyé 226 missionnaires dans 24 pays différents. L'esprit piétiste morave, né de la synthèse historique entre la tradition de l'ancienne Unité des Frères et l'esprit piétiste protestant de Spener et Francke, gagne de nouveaux terrains à travers le monde, en partie grâce au souvenir de la personnalité hors du commun du comte Nicolas-Louis de Zinzendorf.

MICROCOSME

Le piétisme apparaît en Alsace au début du XVIII^e siècle. Compte tenu de la situation politique difficile de l'Église luthérienne, la répression est immédiate et beaucoup plus violente que dans les provinces allemandes : il est plus facile de composer avec des princes souvent acquis aux idées de la réforme qu'avec un souverain qui impose le catholicisme comme religion d'État ! Le Convent ecclésiastique de Strasbourg doit absolument convaincre les autorités royales de sa parfaite maîtrise interne du corps pastoral et de l'orthodoxie de la doctrine que ce dernier professe.

Comme dans l'ensemble du monde germanique, le réveil piétiste connaît en Alsace deux généra-

tions : la première trouve sa source dans les « Pia desideria » de Spener, et voit sa foi nourrie des prédications de pasteurs formés par Francke à Halle. Les premiers « conventicules » piétistes (réunions clandestines d'édification) apparaissent à Strasbourg en 1701. De nombreux Strasbourgeois, insatisfaits de la rigueur excessive de l'orthodoxie luthérienne, et agacés par l'orientation trop théorique prise par les sermons, adoptent à l'évidence cette nouvelle façon de vivre le christianisme introduite par de jeunes théologiens ayant étudié à Halle ou à Iéna.

La deuxième génération se nourrit des idées des Frères moraves de Herrnhut. En 1735, deux étudiants en théologie strasbourgeois, Friedrich Schmutz et Friedrich-Christian Lembke (le parrain d'Oberlin), reviennent en Alsace après avoir rencontré le Comte Nicolas-Louis de Zinzendorf à Iéna. Celui-ci produit sur leurs consciences une impression durable. Ils entreprennent aussitôt de créer dans leurs propres paroisses des conventicules d'un style nouveau. La réaction du Convent ecclésiastique à cette « deuxième vague » de conventicules est plus violente encore qu'à l'origine, le langage utilisé pour décrire les « Zinzendorfiens » se radicalise : on parle de « terrible peste de Zinzendorf », de « Zinzendorfien enragé »...

La micro-société du Ban de la Roche, cristallise à son échelle, une implantation du piétisme à l'unisson des grands courants de pensée internationaux. La première présence reconnue d'un pasteur piétiste au Ban de la Roche, est celle de Johann Duvernois, ministre à Waldersbach de 1691 à 1695. Mais il revient à l'un de ses successeurs, Léopold-Georges Pelletier d'être le propagandiste de l'esprit piétiste. Pasteur à Waldersbach de 1707 à 1712, il exerce pendant cette courte période, une influence déterminante sur ses paroissiens, ainsi décrite par Jean-Frédéric Oberlin :

« Il y a cent ans, il y avait ici un remarquable serviteur de Jésus-Christ, originaire de Montbéliard, qui se nommait Pelletier. Il fut persécuté et destitué, mais laissa une bonne semence, un certain nombre de familles qui restèrent fidèlement attachées au Seigneur Jésus malgré toutes les pressions, le mépris et les vexations que leur suscita Rayot, son successeur, également de Montbéliard. » (14)

Dans sa lettre à la Conférence des Frères du 20 avril 1806, Oberlin rend hommage à l'œuvre

de l'homme qu'il considère comme le véritable fondateur de la communauté évangélique du Ban de la Roche. Pelletier s'efforce en effet de sortir ses paroissiens de leur torpeur intellectuelle et organise avec certains d'entre eux des réunions de « réveil », à l'image des « collegia pietatis » imaginés par Spener. Si Pelletier donne une réalité « théologique » du piétisme au Ban de la Roche, c'est à Jean-Georges Stuber (1722-1797) que revient le mérite de faire porter du fruit à son esprit dans le domaine éducatif.

RÉVOLUTION AUTOUR DE LA LANGUE

Pasteur à Waldersbach de 1750 à 1754 puis de 1760 à 1767, le « p'tit prédicant » qui nourrit de par sa formation de philologue une passion pour la langue, s'emploie à poser les fondements d'un système éducatif cohérent qui s'articule autour de la maîtrise de la langue française. Les deux modes didactiques essentiels et complémentaires mis au point par le pasteur pour parvenir à ses fins sont « l'Alphabet méthodique » et la bibliothèque de prêt.

« L'Alphabet méthodique » représente probablement l'un des tous premiers essais de manuel pour apprendre à lire au plus grand nombre. Avec le développement de l'effectif des lecteurs potentiels, le pasteur prend conscience de la nécessité de multiplier les supports de lecture. Après l'alphabétisation et l'évangélisation, apparaît l'idée de développer une véritable culture populaire. C'est ainsi qu'il conçoit le projet d'une bibliothèque de prêt, ses paroissiens n'ayant pas les moyens d'acheter des livres par eux-mêmes. Il acquiert donc une centaine de volumes sur ses propres deniers et les met en circulation parmi les habitants des différents villages. Le service de prêt fonctionne généralement à la sortie des offices et connaît rapidement un franc succès. Les livres circulent de mains en mains, à la grande joie de Stuber qui vient ainsi de créer la première bibliothèque de prêt au monde. Ceci permet au Conservateur en chef de la bibliothèque de l'université du Maine de reconnaître le Ban de la Roche comme « le berceau des bibliothèques de prêt » :

« Les premières bibliothèques eurent un caractère confessionnel et furent liées à la création des

petites écoles... La plus anciennement connue est l'œuvre de deux pasteurs strasbourgeois, J.-G. Stuber (1722-1797) et J.-F. Oberlin (1740-1826). » (15)

Il est néanmoins difficile de convaincre la totalité des adultes de l'utilité d'apprendre à lire, certains y voyant même de la sorcellerie, comme le montre le témoignage de Jean-Daniel Bohy, maître d'école, qui demande un jour à Stuber ce qu'il devait répondre à un homme qui, se plaignant qu'on instruisait les enfants d'une toute autre manière qu'autrefois, lui avait demandé : « Est-ce que nous avons donc un autre Dieu que du temps passé ? » Stuber lui répondit :

« Répondez-lui oui, autrefois c'était le Dieu des ténèbres, et nous tâchons à présent d'avoir le Dieu de lumière. » (16)

Les moyens didactiques imaginés par Stuber s'articulent avec un système éducatif désormais institutionnel : fréquentation obligatoire, allongement du temps scolaire, stabilité du corps enseignant et contractualisation des engagements par rapport aux autorités, revalorisation du salaire des maîtres, égalité de tous devant l'instruction et la rémunération des régents.

Jean-Frédéric Oberlin attire l'attention de ses correspondants moraves sur le caractère révolutionnaire de l'œuvre de son « excellent prédécesseur » autour de la langue :

« Cette révolution au niveau de la langue fut provoquée par le Bon Dieu (car il s'agit d'une grâce très importante) en partie à cause des écoles, en partie par la bibliothèque populaire que mon excellent prédécesseur avait fondée... ». (17)

Ainsi, J.-G. Stuber ne nous paraît pas comme le seul précurseur de l'œuvre scolaire de son illustre successeur, Jean-Frédéric Oberlin, mais incontestablement comme le créateur d'un système éducatif cohérent, en parfaite symbiose avec son milieu d'exercice. Le « système Stuber » se fonde en premier lieu sur une « immersion » en profondeur au sein de la population ban de la rochoise, pour comprendre et accepter ses difficultés à vivre, ses peurs, ses certitudes, et rechercher le moyen le mieux adapté d'y remédier, sans heurter les consciences ni les susceptibilités. Dans la suite de sa lettre à la convention des prédicateurs, Oberlin se décrit lui-même comme le « disciple de Stuber » qui avance sur un chemin préparé par celui-ci, mais insiste dans le même temps sur la part déterminante prise par les

« conductrices de la tendre jeunesse » dans les progrès de l'instruction au sein de la communauté du Ban de la Roche :

« Cette révolution au niveau de la langue fut provoquée par le Bon Dieu... en partie à cause des écoles, en partie par la bibliothèque populaire que mon excellent prédécesseur avait fondée, en partie aussi et tout spécialement par les « conductrices de la tendre jeunesse » ou monitrices de tricot que le Dieu de Grâce m'a offertes il y a plus de 30 ans et partiellement maintenues jusqu'à ce jour. »

RÉVOLUTION MORAVE OU SANS-CULOTTE ?

Aussi convient-il de présenter la démarche pédagogique de Jean-Frédéric Oberlin en fonction de deux approches complémentaires :

— celle du pasteur héritier des pratiques éducatives de Stuber, assurant le maintien, le développement, voire la transformation de celles-ci ;

— celle du pédagogue de génie, créateur des « poêles à tricoter », institution originale et sans précédent dans l'histoire de l'éducation. Celle-ci vient compléter le système existant en lui procurant le fondement qui lui manque. Oberlin identifie l'institution des poêles à tricoter auprès de ses interlocuteurs moraves comme une concrétisation réussie de la « petite église dans l'église » :

« Vous me demandez s'il y a ici une "ecclesiola in ecclesia" Je ne sais vraiment que dire, ni comment répondre, ni par quel bout commencer. J'ai essayé la chose de toutes sortes de manières. Le premier mouvement naquit il y a au moins trente ans parmi les enfants, par le biais des leçons de tricot ou des cours des "conductrices de la tendre jeunesse". Beaucoup de jeunes enfants reproduisirent à la maison une imitation de ce qu'ils avaient vu et entendu au cours de tricot sous forme de récit des épisodes bibliques, de chants, de prières et d'exhortation d'une touchante naïveté, le tout en français, parfois à l'adresse de leurs parents lorsque ceux-ci disaient ou faisaient quelque chose de désagréable au Seigneur. » (18)

L'école à tricoter devient pour lui la « Petite école dans l'école », transposition audacieuse dans le champ pédagogique du concept de « Petite église dans l'église ».

Mais l'institut de préscolarisation conçu par Oberlin éveille l'intérêt d'interlocuteurs nouveaux, fondateurs révolutionnaires d'une société sécularisée. Par l'entremise de l'abbé Grégoire, devenu après 1789 membre influent du Comité d'instruction publique, la Convention nationale adresse au pasteur de Waldersbach un témoignage de reconnaissance officielle de la nation pour son action en faveur de « l'universalisation de la langue française », le 2 septembre 1794.

L'intérêt conjugué dont bénéficie Oberlin de la part des Frères moraves et des élus de la Convention nationale montre à quel point l'institution des poêles à tricoter se situe au confluent de deux mondes, et constitue une étape importante dans l'évolution du piétisme protestant. Héritière de la première révolte humaine contre la toute puissance d'une Église séculaire pervertie, elle côtoie un nouveau séisme social qui remet en cause l'existence même d'un pouvoir religieux. La « petite école » se présente comme une structure unique, sans équivalent dans l'Europe du XVIII^e siècle. Résultante de la démarche éducative de toute une tradition de théologues en lutte pour le respect de leurs convictions religieuses et de la dignité humaine, elle éveille l'attention d'une république à la recherche de modèles possibles pour établir l'unité nationale et développer l'instruction populaire. Comenius fut l'apôtre d'une identité nationale morave, Oberlin fait de la maîtrise de la langue française l'un des objectifs essentiels de son programme éducatif. Le poêle à tricoter se situe bien à ce confluent de l'histoire où les valeurs moraves sont fécondées par l'esprit de 1789. L'esprit piétiste dans ce qu'il a de meilleur, finira par se fondre au sein de pensées nouvelles, du fait même de son indépendance par rapport aux dogmes.

Pour se convaincre du caractère unique et très en avance sur les idées de son temps de l'institution des conductrices de la tendre jeunesse, il suffit de se remettre en mémoire, les discours officiels contemporains sur la petite enfance ; même lorsqu'ils émanent de milieux réputés progressistes, ils nient une « éducatibilité » possible du jeune enfant avant sept ans, et reconnaissent aux seules familles une responsabilité essentiellement nourricière jusqu'à cet âge. Citons à titre d'exemple le rapport de Talleyrand de septembre 1791 à l'Assemblée nationale, et qui constitue le paradigme de cette tendance :

« Jusqu'à l'âge de 6 à 7 ans, l'instruction publique ne peut guère atteindre l'enfance : ses facultés sont trop faibles, trop peu développées ; elles demandent des soins trop particuliers, trop exclusifs. Jusqu'alors il a fallu la nourrir, la soigner, la fortifier, la rendre heureuse : c'est le devoir des mères. L'Assemblée nationale, loin de contrarier en cela le vœu de la nature, le respectera au point de s'interdire toute loi à cet égard ; elle pensera qu'il suffit de les rappeler à ces fonctions touchantes par le sentiment même de leur bonheur, et de consacrer par le plus éclatant suffrage, les immortelles leçons que leur a données l'auteur de "L'Emile". Mais à peu près vers l'âge de 7 ans, un enfant pourra être admis aux écoles primaires. » (19)

Ainsi, l'éducatibilité de l'enfant avant 7 ans, loin d'être reconnue, se voit niée par beaucoup d'intellectuels. Les piétistes constituent peut-être à cette égard une exception culturelle unique, si l'on considère avec eux que, pour guider l'âme de l'homme vers le Dieu créateur, toute perte de temps est préjudiciable...

L'examen des rapports de J.-F. Oberlin avec la révolution française montrent un intérêt réel malgré les difficultés passagères. Le pasteur s'accommode des obstacles qui se dressent devant lui pour assurer un culte classique auquel il substitue bientôt la notion plus « moderne » de « club ». Les valeurs humanistes apportées par la révolution trouvent ainsi naturellement leur place au temple de Waldersbach. Il propose lui-même une définition de l'esprit révolutionnaire qui ne manque pas d'intérêt :

« Tout ce qui arrive de nos jours doit être comparé à un samedi : on nettoie tout pour que tout soit propre le dimanche. On met tous les meubles hors de l'appartement, l'on renverse tout sens dessus dessous pour ôter la poussière. On époussette, on bat, on brosse, le désordre est épouvantable ; on se trouve dans un nuage de poussière qui empêche d'y voir, de respirer dans tout ce tumulte, il y a des pieds et des bras disloqués, il y a quelques meubles cassés, mais on raccorde tout cela sur de nouveaux frais et on les consolide mieux qu'ils ne l'étaient en premier lieu. En attendant, le salon se trouve récuré, les meubles y sont replacés, les uns après les autres ; l'ordre et la propreté succèdent au désordre et sont les fruits de ce terrible bouleversement. Le dimanche arrive, tout est beau et relui-

sant. *Le maître qui s'était absenté le samedi, rentre.* » (20)

La création des poêles à tricoter symbolise le compromis entre la première génération de révolutionnaires en Europe et la seconde qui annonce le réveil des peuples. Elle présente un caractère essentiellement révolutionnaire au sens historique du terme en ce qu'elle contient des éléments en rupture brutale avec la pensée du siècle : éducatibilité affirmée du jeune enfant, pédagogie d'éveil précoce à la nature et à la langue, promotion de la femme (jeune) éducatrice... La meilleure preuve du caractère « progressiste » de l'institution, est que l'idée d'Oberlin sera mise entre parenthèses avec le retour en France de pouvoirs de type monarchique, et que sa résurgence coïncidera avec le retour au pouvoir de la république. Pourtant cette révolution pédagogique oberlinienne est elle-même la résultante d'une révolution « cosmique » de l'esprit piétiste-morave et de ses principes éducatifs. Or, un principe reste novateur tant qu'il conserve cette capacité à évoluer dans la rencontre avec des pensées complémentaires, dans le cas contraire, il se transforme en idéologie stérile et totalitaire. Venu de la lointaine Moravie, porté par un peuple insoumis, l'esprit piétiste morave s'est répandu, suivant les migrations successives d'hommes qui se nourrissaient de son enseignement. Fécondé par les valeurs humanistes du nouveau monde qui naît en 1789, il marque de son empreinte la pensée pédagogique de Jean-Frédéric Oberlin. Mais le propre d'un esprit est d'être subtil, de suivre des chemins insoupçonnés, de faire germer dans les villes la semence récoltée dans les campagnes isolées... Le piétisme morave n'est lié à aucun dogme et les pédagogues qui s'inspirent de ses valeurs essentielles ne sont pas tenus de soumettre leurs projets éducatifs au bon vouloir de telle ou telle hiérarchie politico-religieuse.

FIL ROUGE

Les aléas de l'histoire (et la « Hanse teuto-nique ») permettent ainsi son implantation relative sur le territoire français dans la région bordelaise. A la suite des émissaires de Herrnhut comme le Frère Knoll ou le Frère Ringenmacher, certains pasteurs se laissent « contaminer ». Le cas du pasteur Gilbert est symptomatique de cette colla-

boration entre émissaires moraves et pasteurs bordelais. Etienne Gilbert exerce son ministère à Bordeaux de juin 1761 à octobre 1770. Le synode provincial, qui dans un premier temps soutient son activité, dénonce en 1769 l'attitude du pasteur :

« En qui une transformation spirituelle s'était opérée vers 1766 sous l'influence des frères moraves. » (21)

La présence d'une communauté française morave à Bordeaux au XVIII^e siècle aurait peu d'intérêt en soi pour notre exposé, si elle n'intervenait directement dans l'univers familial de la véritable fondatrice de l'école maternelle française : Pauline Kergomard (1838-1925), suivant le fil ténu de l'esprit piétiste, qui influence de manière déterminante le développement de l'idée de préscolarisation en Europe, de Moravie en Allemagne en passant par la Suisse et l'Alsace. La généalogie reconstituée de l'inspectrice générale des écoles maternelles (22) nous permet aujourd'hui d'affirmer que, non seulement Pauline Kergomard est en contact dans sa jeunesse et son adolescence avec l'Église des Frères, mais encore que ses ancêtres figurent parmi la poignée d'artisans bordelais qui constituèrent vraisemblablement au XVIII^e siècle l'unique communauté de Frères sur le territoire français. On peut ainsi légitimement faire l'hypothèse que l'éducation reçue par Pauline Kergomard près de cette famille militante de la foi dans le Christ, influence sa pensée pédagogique ultérieure.

L'esprit, voilà le maître mot. C'est ce même esprit de justice, de liberté et de foi en l'homme, guide spirituel de Jean Hus, de Comenius, d'Oberlin, et qui habite alors dans le cœur de Pauline Kergomard comme de son cousin, le célèbre géographe Elisée Reclus (23), pensionnaire dès son plus jeune âge de l'Institut des Frères moraves de Neuwied-am-Rhein. Mais comme pour les taborites, révolutionnaires médiévaux, celui-ci ne peut se satisfaire de l'ordre établi. L'esprit piétiste morave est par définition hostile à toute idée de structure organisée ou de hiérarchie. Il trouve sa plénitude hors des sentiers battus. Elisée comme sa cousine Pauline et ses frères et sœurs va désormais chercher seul un espace spirituel et idéologique singulier, propre à accueillir les valeurs qui ont solidement trempé son caractère. Au crépuscule de cette longue quête à travers le monde, se trouve la forme politique la plus extrême pour la gestion des rapports

humains : l'anarchisme et la libre pensée. Elle seule lui paraîtra digne d'accueillir les valeurs qu'il porte en lui.

Pour Pauline Reclus-Kergomard, la cousine bordelaise, à la foi exclusive dans le Christ, se substitue un « sentiment chrétien » partie intégrante des lumières de la raison, auxquelles il donne force et chaleur. L'école maternelle à laquelle elle va donner naissance procède incontestablement de cette double appartenance : celle du cœur, chère aux piétistes et domaine privilégié de la sensibilité féminine, et celle de la raison qui substitue une véritable école à la salle d'asile, établissement essentiellement caritatif. L'éducation maternelle s'enracine ainsi dans la pensée de Pauline Kergomard en fonction d'une double identité : éclairée par la raison, réchauffée par le cœur. Cette relation dualiste est déjà présente de manière très sensible dans les petites écoles du Ban de la Roche : Le cœur de Jean-Frédéric Oberlin fut guidé par l'esprit évangélique semé par les moraves et :

«... ces graines ont à présent germé et qui pourrait évaluer les fruits innombrables que cette semence maintenant levée produira en son temps ? » (24)

L'enseignement de Comenius et les lumières de la révolution française lui permettent de placer ses poêles à tricoter au centre de cette dialectique entre le cœur et la raison. L'avènement de la troisième République permet à Pauline Kergomard de suivre une démarche semblable bien que différente, car inscrite dans l'histoire de son époque. Mais n'est ce pas le propre du pédagogue que d'être le révélateur par excellence des préoccupations de son temps ?

A l'image de celle de Jean-Frédéric Oberlin, l'action pédagogique de Pauline Kergomard en matière d'éducation maternelle prend dès sa nomination des allures d'apostolat. Infatigable inspectrice des salles d'asile, elle parcourt la France et s'insurge contre les locaux vétustes, les concentrations d'enfants excessives, le rôle exclusif de gardiennage rempli par les directrices. La négligence, le mépris, l'indigence intellectuelle et matérielle qui est le lot des enfants des classes laborieuses de cette fin de XIX^e siècle lui sont insupportables :

« Sous prétexte que, sa vie durant, l'homme est exposé à la souffrance physique, aux privations,

au crève-cœur, on inventerait presque pour l'enfant des souffrances physiques, des privations, des crève-cœur... En poussant le système à sa dernière limite, il y aurait eu une chose à faire : les tuer d'abord, sous le prétexte qu'ils doivent mourir un jour. » (25)

Pauline Kergomard s'insurge publiquement contre les lourdeurs psychologiques et administratives qui entravent la promotion d'une véritable éducation maternelle qu'elle appelle de ses vœux :

« L'état stationnaire est toujours causé par ceux qui attendent ; ce sont ceux qui vont en avant qui font le progrès. Attendre, quand on a sa conviction faite !... Si Oberlin avait attendu pour réunir les enfants qui ne pouvaient être élevés chez eux, les salles d'asile n'auraient pas été créées ; si Madame Mallet et ses amis avaient attendu, l'œuvre d'Oberlin ne se serait pas étendue, généralisée. » (26)

Pauline Kergomard, héritière des Frères moraves de Bordeaux et de l'esprit missionnaire de Zinzendorf considère la pédagogie de l'amour comme l'élément indispensable à la réalisation du projet d'éducation de l'école maternelle de la République. L'Inspectrice Générale des salles d'asile constitue un maillon essentiel dans la chaîne, insoupçonnée jusqu'alors, qui relie entre eux les éducateurs influencés par l'idéal morave. Sans sa présence, l'éducation préscolaire n'aurait peut-être pas participé de manière aussi originale à la grande réforme du système éducatif du ministère Ferry.

CONCLUSION

Proposé par Spener pour promouvoir une manière différente de vivre sa foi dans la quête du Divin et au service de l'humain, le piétisme historique évolue entre les hommes qui se reconnaissent dans son message sans formulation trop rigide. Le refus de tout dogmatisme induit l'intégration de ses valeurs fondamentales dans une société qui tend à se séculariser ; ainsi retrouve-t-on son influence chez des pédagogues qui, comme Pauline Kergomard, donnèrent à l'école maternelle d'une république laïque une charpente pédagogique que Comenius n'aurait pas reniée.

L'idéal morave se forge dans la mouvance d'une tentative originelle de réforme de l'Église, et à travers elle, de toute la société féodale en Bohême. La nécessité d'éduquer la petite enfance devient une question de survie intellectuelle au cœur de ce peuple de militants persécutés pour leur foi, errant à travers l'Europe. Au Ban de la Roche, les valeurs moraves rencontrent l'espérance d'un nouvel ordre du monde, né d'une révolution d'un autre temps. De remarquables convergences apparaissent, et Jean-Frédéric Oberlin, invente une médiation intellectuelle, entre les valeurs piétistes originelles et l'idéal humaniste républicain ; il définit alors les contours pédagogiques de cette alliance apparemment contre nature. L'institution des « poètes à tricoter » devient à cet égard le point d'ancrage essentiel de cette cohabitation, reconnu à la fois comme la transposition idéale, dans le domaine pédagogique, de « l'ecclésiola in ecclesia » par la convention des prédicateurs moraves et comme un modèle institutionnel unique par la convention nationale. La « petite école dans l'école » constitue l'élément moteur par excellence de la transformation intellectuelle et sociale au Ban de la Roche et permet aux femmes d'être reconnues dans leur fonction d'éducatrices.

Au crépuscule du XIX^e siècle, l'Église morave plus attentive à préserver les acquis du passé qu'à développer des perspectives d'avenir, perd son caractère original d'instance de transforma-

tion intellectuelle et sociale. Dès lors, les héritiers des valeurs essentielles du piétisme se tournent vers d'autres horizons en quête de cette indépendance d'esprit qui reste le bien commun de ces protestants marginaux dans une France essentiellement catholique. Les valeurs républicaines originelles, confrontées aux aléas de l'histoire et à l'évolution économique et sociale du monde, tentent dans le même temps de s'adapter aux exigences nouvelles nées en particulier des conséquences de l'extension vertigineuse du tissu industriel. Le socialisme naissant ouvre de nouvelles perspectives aux hommes épris de liberté et de respect pour la condition humaine. De la culture piétiste de leur jeunesse, il reste aux protestants héritiers de la tradition morave une morale, des « habitudes mentales », une conception originale du devenir de l'homme... Les valeurs républicaines fondamentales, alliées idéologiques de Jean-Frédéric Oberlin au Ban de la Roche, constituent dès lors une terre d'accueil acceptable pour permettre à « l'esprit piétiste » d'agir à nouveau dans l'accomplissement du destin de l'homme sur terre. La révolution française avait rendu la liberté de culte à leurs pères ; la nouvelle génération de protestants vient à son tour soutenir la République dans son combat pour la libération des consciences et la sécularisation de la société.

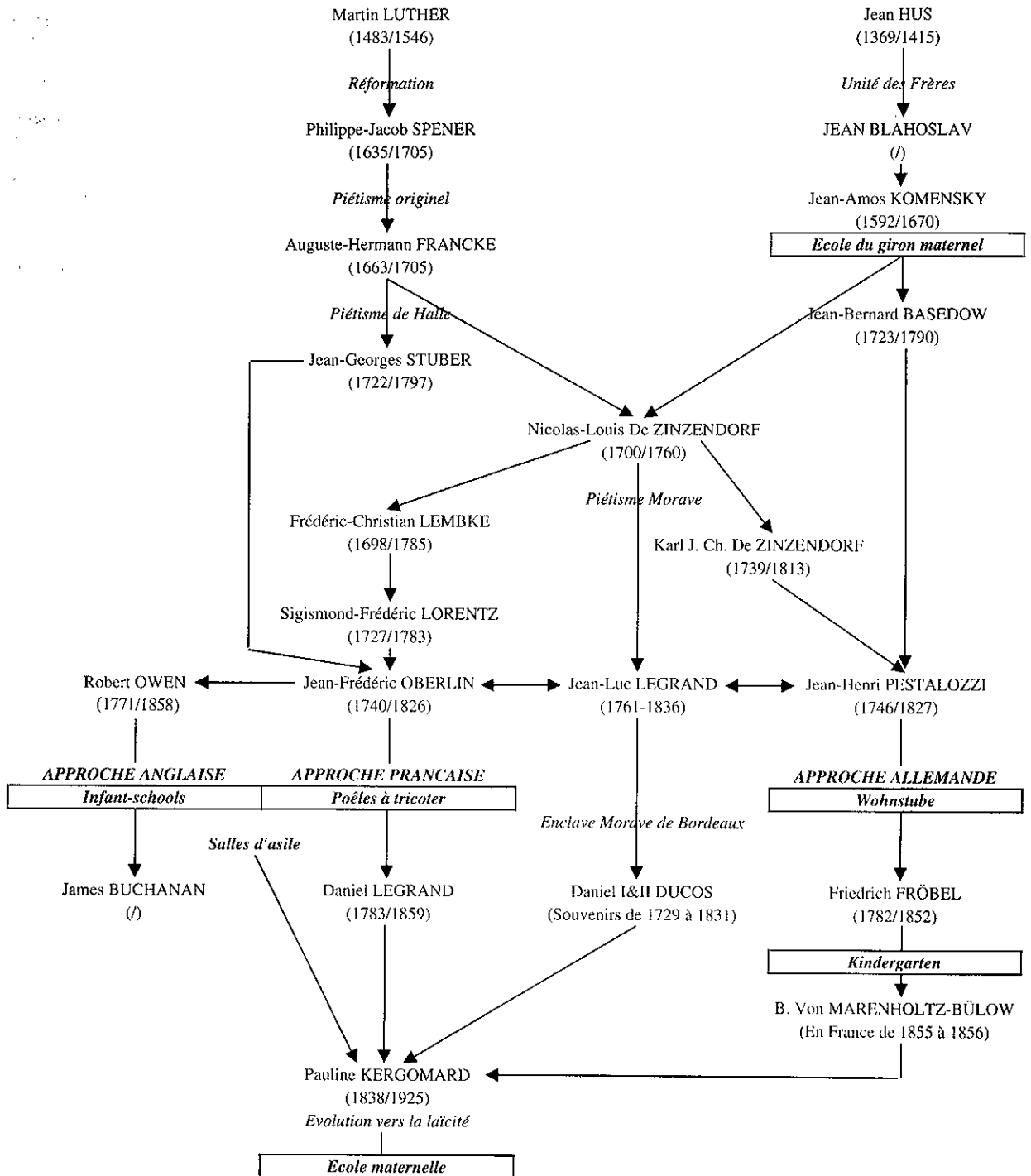
Loïc Chalmel
IUFM d'Alsace

NOTES

- (1) VIAL J., (1983), **L'école maternelle**, Paris, PUF, 1983, p. 5.
- (2) DAJEZ F., (1994), **Les origines de l'école maternelle**, Paris, PUF, p. 29.
- (3) « Voilà maintenant 39 ans que je réside ici, dans cette paroisse en pleine montagne vosgienne, entre l'Alsace et la Lorraine. La paroisse comprend 5 villages et 3 hameaux... » C'est ainsi que le pasteur résidant à Waldersbach décrit son environnement habituel dans une lettre du 20 avril 1806 à ses interlocuteurs moraves, cf. CHALMEL L., (1996), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang.
- (4) Sur l'évolution historique de la structure éducative des poètes à tricoter, on pourra consulter CHALMEL L., (1996), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang, p. 251 à 368.
- (5) **Dictionnaire usuel de la langue française**, Paris, Flammarion, p. 1346.
- (6) On trouvera la traduction d'une partie de la correspondance entre J.-F. Oberlin et la Convention des prédicateurs de Herrnhut dans CHALMEL L., (1996), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang.
- (7) MACEK J., (1973), **Jean Hus et les traditions hussites**, Paris, Plon, p. 74.
- (8) Du latin *sub utraque specie* : qui communient sous les deux espèces.
- (9) Martin Huska in MACEK J., (1973), **Jean Hus et les traditions hussites**, Paris, Plon, p. 139.
- (10) Petr CHELCICKY, (1966), **O trojem lida, drobne spisy**, Prague, E. PETRA, in MACEK J., (1973), **Jean Hus et les traditions hussites**, Paris, Plon, p. 272.

- (11) Petr CHELCICKY, (1966), **O trojem lida, drobne spisy**, Prague, E. PETRA, in MACEK J., (1973), **Jean Hus et les traditions hussites**, Paris, Plon, p. 157.
- (12) COMÉNIUS J.A., (1992), **La grande didactique**, traduction de BOUSQUET-FRIGOUT M.F., SAGET D., JOLIBERT B., Paris, Klincksieck, chapitre XIX, § 50, p. 172.
- (13) COMÉNIUS J.A., **Pampaedia**, in COMÉNIUS J.A., (1957), **Pages choisies**, introduction de Jean PIAGET, Paris, UNESCO, p. 168.
- (14) Lettre de J.-F. Oberlin à la Conférence des Frères traduite in CHALMEL L., (1995), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang.
- (15) RICHTER N., (1978), « **Aux origines de la lecture publique** » naissance des bibliothèques populaires in **Bulletin des bibliothèques de France**, Tome 23, Paris, p. 221 à 249.
- (16) OBERLIN J.-F. (Cahier autographe commencé en 1770, année 1774), **Annales du Ban de la Roche**, Chapitre intitulé « Histoire de la paroisse de Waldersbach composée par M. Stouber en 1762, A.M.S.O. 71, p. 107.
- (17) Lettre de J.-F. Oberlin à la Conférence des Frères (2 mai 1808) traduite in CHALMEL L., (1996), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang, p. 113.
- (18) Lettre de J.-F. Oberlin à la Conférence des Frères (2 mai 1808) traduite in CHALMEL L., (1995), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang, p. 113.
- (19) HIPPEAU C., (1881), **L'instruction publique pendant la révolution**, Discours et rapports, Paris, p. 63-64.
- (20) BERCKHEIM O., (1889), **Extrait du journal de M^{lle} Octavie de Beckheim**, Neuchatel, Paris, Delachaux & Niestle, p. 110-111.
- (21) LEROUX A., (1920), **Les religionnaires de Bordeaux**, Bordeaux, E. Feret, p. 46.
- (22) CHALMEL L., (1996), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang.
- (23) Sur la vie et l'œuvre d'Élisée Reclus, on lira avec intérêt l'ouvrage de SARRAZIN H., (1985), **Élisée Reclus ou la passion du monde**, Paris, La Découverte.
- (24) Extrait d'une lettre de J.-F. Oberlin à la Conférence des Frères (2 mai 1808) traduite in CHALMEL L., (1996), **La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française**, Berne/Paris, Peter Lang, p. 113.
- (25) KERGOMARD P. (1886), **L'éducation maternelle dans l'école**, Paris, Hachette, p. 3.
- (26) KERGOMARD P. (1886), **L'éducation maternelle dans l'école**, Paris, Hachette, p. 69.

RESEAU D'INFLUENCE DU PIÉTISME SUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.



NOTE DE SYNTHÈSE

La production de discours argumentatifs : revue de questions ⁽¹⁾

Caroline Golder

Si l'on en croit les enseignants de français, les élèves rencontrent un certain nombre de difficultés, de tous ordres, lorsqu'ils doivent rédiger une dissertation. Pourtant, lorsqu'ils se trouvent en situation naturelle d'interaction, ces mêmes élèves font preuve d'une véritable capacité à argumenter. La dissertation et l'argumentation relèveraient-elles de deux activités discursives différentes ? Certes non ; sous l'apparente **diversité des conduites argumentatives** (dissenter à l'école sur l'utilité de la morale, persuader nos parents de nous laisser sortir le soir, tenir un discours amoureux, ...), se cache en fait un nombre limité de composantes organisatrices : l'**étayage** (la justification) et la **négociation** interlocutoire (prise de distance du locuteur vis-à-vis de son discours) constituent les deux dimensions fondamentales de l'argumentation (Golder, 1992a ; 1992b ; 1992c ; 1993 ; Golder et Coirier, 1994). Cependant, la part respective accordée à ces deux dimensions est, dans une large mesure, déterminée par la finalité communicative du discours (Golder, 1992d) et, plus généralement, par la situation dans laquelle le discours (2) est produit (*situation de production* au sens de Bronckart, 1985). Ainsi, « il y aurait une relation étroite entre d'une part des types de contextes, reconnus comme tels et relativement stéréotypés, et, d'autre part, des types de textes ou genres, caractérisés par des structures textuelles particulières et des configurations d'unités linguistiques déterminées (Schneuwly, 1991, page 46). Il n'est dès lors pas étonnant d'observer des conduites argumentatives différenciées, plus ou moins élaborées du point de vue des formes linguistiques qu'elles comportent. C'est ainsi que dans certaines situations, le recours à l'argument d'autorité («selon la loi») peut s'avérer une stratégie d'argumentation très rudimentaire, mais néanmoins efficace eu égard au but visé par le discours et à la situation de production.

Ainsi, qu'il soit envisagé en termes de conduite langagière spécifique (Coirier, Coquin, Golder et Passerault, 1990 ; Espéret, 1989 ; Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Golder 1992a ; 1992b ; 1992c ; 1992d ; 1993a ; Golder et Coirier, sous presse ; Golder et Coirier, 1994), ou en termes de conduite linguistique (François, 1980, 1981 ; François, Hudelot et

Sabeau-Jouannet, 1984), le discours argumentatif semble présenter un certain nombre de caractéristiques : sa production est contrôlée par **le contexte** (Bronckart, 1985) et, en premier lieu, comme nous l'avons précédemment souligné, par sa **finalité communicative** ; il comporte des **formes textuelles typologiques** (Coirier, 1991), voire une **structure** (Adam, 1992 ; Toulmin, 1993), qui permettent de le caractériser en tant que type de texte ; enfin, on peut repérer des stades développementaux dans la **maîtrise des opérations psycholinguistiques** qui y sont impliquées.

Dans cet article, après avoir défini la notion de discours argumentatif élaboré, nous décrivons sous l'angle développemental les deux opérations en jeu dans le discours argumentatif, à savoir la justification et la négociation. Puis, nous nous efforcerons de cerner les paramètres des situations argumentatives et leurs effets sur les formes textuelles produites. Enfin, nous essaierons d'analyser les différents niveaux auxquels des interventions didactiques sont envisageables.

QU'EST-CE QU'UN DISCOURS ARGUMENTATIF ÉLABORÉ ?

Très tôt les enfants argumentent ; il suffit de tendre l'oreille... Dès trois ans, ils sont capables de prendre en compte les intérêts de leur interlocuteur pour obtenir ce qu'ils veulent : « *achète-le moi ; j'te promets, j'serais sage* » ! Mais, nous nous intéressons ici aux argumentations d'un autre type, celles que nous qualifions de **discours argumentatifs élaborés**. Nous entendons par là des discours de quelques phrases présentant un minimum d'organisation ; par l'expression « élaboré », nous voulons caractériser un discours qui, pour répondre à son objectif, fait intervenir des opérations plus ou moins spécifiques, lesquelles se traduisent dans des formes textuelles. Il s'agit d'un discours élaboré au sens où il correspond à un discours tel qu'on peut l'attendre dans sa forme adulte : présence d'arguments susceptibles d'être acceptés car faisant appel aux valeurs d'une culture partagée par le locuteur (3) et l'interlocuteur (4), et de contre-arguments (ou de toute autre forme de négociation indiquant que le locuteur prend en compte les arguments qu'on pourrait lui opposer). Cette articulation d'arguments et de contre-arguments traduit le caractère non totalement égocentrique du discours tenu.

La plupart des discours adultes reposent sur des procédures de négociation souvent très fines qu'il est difficile d'extraire des discours : les discours s'articulent autour de systèmes de valeurs qui sont par définition subjectifs et donc discutables, négociables ; une expression de type « c'est bien » renvoie à un système de valeurs propre au locuteur ; il s'agit d'un jugement que l'on peut discuter, dont on peut fixer les limites : *bien pour qui, bien à quelles conditions ?*

En bref, nous considérons que tout discours argumentatif élaboré doit présenter les traces d'un certain nombre d'opérations cognitives (prise en compte de l'interlocuteur par décentration cognitive,...) et/ou psycholinguistiques (adaptation du discours aux caractéristiques de la situation de production). Et, s'il existe une variété de discours argumentatifs (pour s'en persuader, il suffit d'écouter autour de nous), on peut admettre qu'ils ont tous un certain nombre de propriétés communes : les opérations de justification et de négociation y sont constantes, quelle que soit la situation de production.

LES OPÉRATIONS IMPLIQUÉES DANS LA PRODUCTION D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF

Argumenter, c'est rendre vraisemblable pour l'interlocuteur ce qui n'était qu'un possible, qu'une supposition ; le locuteur devra donc s'efforcer de donner des raisons, d'étayer ses arguments. De plus, argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine du contestable ; le locuteur doit donc marquer ses distances vis à vis de ce qu'il dit et présenter ses arguments de façon négociée. Les opérations d'étayage (appui d'un énoncé par un autre segment du discours : causalité, finalité, recours à l'exemple,...) et de négociation (le locuteur adhère ou non à son discours, laissant ainsi à son interlocuteur un espace de négociation plus ou moins grand) se sont révélées caractéristiques des discours argumentatifs qu'ils soient écrits (Coirier et Golder, 1993 ; Dolz, sous presse ; De Bernardi et Antolini, sous presse) ou oraux (Golder, 1992a ; 1992b ; 1992c). Pourrait-il en être autrement d'une conduite qui vise avant tout l'adhésion de l'interlocuteur aux thèses défendues, ou, du moins, l'acceptation par l'interlocuteur des raisons qui amènent le locuteur à défendre un point de vue donné ? Il ne suffit pas de défendre son point de vue (ce qui permet déjà à l'interlocuteur de comprendre les raisons que le locuteur a d'adopter ce point de vue), encore faut-il laisser à cet interlocuteur la possibilité de discuter les positions que l'on défend. Soulignons que l'argumentation est une activité de raisonnement naturel (Grize, 1981, 1990), et que, par conséquent il n'existe pas une vérité mais plusieurs ; ou, du moins, que la vérité est relative au sujet qui l'énonce. Les instructions officielles de 1983 sur la dissertation précisent d'ailleurs que la question n'appelle en aucune manière une réponse unique et déterminée...

S'agissant de la première opération, celle d'**étayage**, les études empiriques concluent à sa maîtrise précoce par les enfants. En effet, dès 4 ans, les enfants (notamment lorsqu'ils veulent obtenir quelque chose), non seulement justifient leur position, mais plus encore utilisent des arguments divers et nombreux : chantage (« If you buy me that toy, I'll clean my room »), garantie (« I won't break it »),... (Clark et Delia, 1976 ; Dunn et Munn, 1989 ; Eisenberg, 1992 ; Eisenberg et Garvey, 1981 ; François, 1980 ; 1981 ; Garvey, 1992 ; Genishi et Di Paolo, 1982 ; Golder, 1993a ; Sprott, 1990 ; 1992 ; 1993 ; Weiss et Sachs, 1991). Aussi précoces soient-elles, ces procédures d'étayage restent néanmoins très rudimentaires. Entre 10 et 14 ans, on assiste à l'émergence d'organisations textuelles plus complexes : les prises de position sont non seulement justifiées, mais plus encore ces justifications comportent plusieurs arguments le plus souvent connectés entre eux (Coirier et Golder, 1993 ; Coquin et Coirier, 1992 ; De Bernardi et Antolini, sous presse ; Feilke, sous presse). Les discours produits passent d'une forme additive (les arguments sont simplement juxtaposés : *et puis, et puis,...*) caractéristiques des argumentations produites à 8 ans, à une forme beaucoup plus intégrée (les arguments sont articulés entre eux par des relations complexes, et notamment des relations de contre-argumentation). En outre, les enfants de 9-10 ans ne justifient pas toujours leurs prises de position ; il faut attendre 13-14 ans pour que les élèves utilisent une procédure systématique de justification : ils associent systématiquement une justification aux points de vue exprimés.

En bref, en situation orale de dialogue, très tôt les enfants savent justifier leurs positions ; mais ils ne le font pas de façon systématique (la nécessité de se justifier est souvent liée, comme d'ailleurs chez les adultes, à un besoin immédiat : obtenir de l'autre qu'il change d'avis et/ou qu'il agisse) et, surtout,

ne le font que sous une forme rudimentaire (c'est un seul argument qui est produit à l'appui d'une position). Quand ils doivent justifier leur position par écrit, la structure argumentative, très simple à 8 ans, se complexifie progressivement pour ne devenir véritablement élaborée qu'à l'adolescence.

Les formes de la **négociation** sont multiples : prise de distance énonciative par rapport au discours (*je crois, à mon avis,...*), modulation de certitude (*peut-être,...*), restriction-spécification des jugements (*seulement dans le cas où...*)... Mais, selon nous, la contre-argumentation représente la forme la plus élaborée. Soulignons ici la non-indépendance des dimensions justification et négociation : la contre-argumentation est une structure d'étaiyage dans la mesure où elle est composée d'au moins deux arguments liés entre eux par une relation de concession ; c'est aussi la trace de la prise en compte d'autres positions et, par conséquent, de la négociation du discours.

Les contre-arguments ont plus particulièrement été étudiés par Brassart (1988 ; 1992) dans une épreuve contrainte d'argumentation (les phrases initiale et finale sont imposées : « *La voiture, c'est pratique pour se déplacer... Vous voyez bien qu'aujourd'hui, il n'y a pas mieux que le train pour voyager sur de longues distances* »). Les discours produits sont classés en trois catégories : textes échecs (réponses inadaptées au problème posé), textes semi-réussites (les arguments sont orientés directement ou par défaut vers la conclusion, mais il n'y a pas de contre-arguments orientés vers la position initiale), et des textes réussites (tenant compte à la fois de la position initiale et finale). On observe qu'après un palier à 8-10 ans à un niveau assez élevé (37,5 %), la fréquence des textes « échecs » diminue très fortement ; de façon parallèle, on assiste, à partir de 11-12 ans, à une nette augmentation des textes « réussites ». Nous avons repris le principe de cette expérience (Golder, 1993b) mais, cette fois, en contrôlant d'une part le degré d'incompatibilité entre les deux phrases initiale et finale (argumentativement opposées) et, d'autre part, le degré d'implication du référent (nous pensons qu'il est facile pour des élèves de s'impliquer subjectivement, de se mettre en scène à propos d'un thème comme le droit de sortie des adolescents ou le droit de regarder la télévision ; ceci paraît beaucoup plus difficile avec un sujet comme l'aide à apporter aux pays en voie de développement). L'analyse des résultats permet d'avancer les conclusions suivantes : la production d'un discours argumentatif (sous sa forme élaborée) exige que le thème soit argumentable, c'est-à-dire susceptible d'être discuté. Ce sont en effet les thèmes à forte implication subjective qui donnent lieu à une fréquence élevée d'emploi des marques de négociation (*je pense, je crois, peut-être,...*). Or, les deux thèmes proposés (droit de sortie des adolescents et droit de regarder la télévision) sont aussi des thèmes à propos desquels la position sociale dominante est nuancée : « un peu mais pas trop ». En présentant son discours de façon modulée, négociée, l'élève refléterait en quelque sorte cette position nuancée. Mais, direz-vous, les discours portant sur l'aide aux pays du tiers-monde sont eux aussi souvent nuancés... Nous pensons néanmoins que le peu de connaissances dont disposent les élèves sur ce thème, ou encore leur manque de recul par rapport aux discours sociaux tenus à leur propos, ne leur ont pas permis d'intégrer (sous la forme d'un discours modulé) les différents arguments possibles, et donc de refléter les discours nuancés qui peuvent se tenir à propos du tiers-monde. Ainsi, pour négocier, il faut avoir une certaine **connaissance du domaine débattu** de manière à pouvoir activer simultanément les arguments et les contre-arguments.

Une autre forme de négociation passe par la **recevabilité des arguments**. Nous évoquions précédemment la nécessité de justifier ses positions. Mais,

pour convaincre son interlocuteur, il ne suffit pas de justifier ses positions ; *encore faut-il que les justifications soient recevables/acceptables* par cet interlocuteur ; autrement dit, il faut que les raisons soient présentées de façon négociée afin de les rendre acceptables à l'interlocuteur. Ainsi, les arguments utilisés sont-ils plus ou moins acceptables en fonction du destinataire visé : dans une dissertation, le recours à la préférence personnelle (« parce que moi j'aime mieux ») n'est probablement pas très adapté (recevable par le correcteur), du moins à partir d'un certain âge.

Cette mise en recevabilité des arguments a principalement été étudiée sous l'angle du caractère plus ou moins général des justifications fournies à l'appui d'une prise de position. Ainsi, entre 10 et 17 ans, on assiste à une « dépersonnalisation » des arguments fournis (Golder, 1992e) : les arguments produits à 10-11 ans face à un interlocuteur adulte réfèrent très fréquemment à des valeurs ou expériences personnelles (environ 50 % des arguments produits). Ces arguments personnels ne représentent plus que 25 % des arguments produits à 13-14 ans. A 16-17 ans, on voit réapparaître ces arguments mais, cette fois, ils contribuent à spécifier un argument plus général : « *moi l'école le samedi, ça me permet de faire du sport le mercredi matin, mais enfin pour les internes ça ne les arrange pas vraiment* ». Dans cette dernière étape, tout se passe en fait comme si les élèves se conformaient aux instructions officielles qui insistent sur la nécessité, dans la dissertation, de faire état de son expérience concrète et personnelle tout en manipulant des valeurs et des jugements plus généraux. Il est d'ailleurs tout à fait intéressant de mettre en parallèle les instructions scolaires (la dénomination même des exercices demandés) et la progression des élèves : rédaction (type « récit de vie ») dans laquelle l'élève doit avant tout s'impliquer, raconter son histoire (le « je » est alors tout à fait approprié) et la dissertation (discuter « le pour et le contre ») dans laquelle il s'agit de présenter des arguments anti-orientés ; la présentation de lieux communs, d'arguments généraux, permet alors aux élèves de 13-14 ans de se sortir de l'impasse. Il faut attendre 16-17 ans pour que l'élève parvienne à défendre une position (la sienne) tout en considérant la possibilité d'autres positions. Cette dernière étape nécessite non seulement un certain niveau de développement linguistique (maîtrise des formes concessives), mais aussi un certain développement cognitif (décentration). L'emploi d'arguments recevables, fondés sur des valeurs ou intérêts communs, est subordonné à la possibilité cognitive pour chaque interlocuteur d'envisager la perspective de l'autre (voir aussi à ce sujet Dorval et Gundy, 1990).

Ces étapes développementales sont, dans une large mesure, confirmées par les travaux de Miller (1986, 1987) qui décrit l'ontogenèse du discours argumentatif en termes de passage d'une « moralité conventionnelle » à une « moralité collective ». L'enfant, à trois ans, se contente d'exprimer ses positions ; plus tard, les arguments auxquels il réfère font appel à l'autorité, à des valeurs idiosyncrasiques, ... Ce n'est pas avant 13-14 ans, que les arguments visent l'acceptabilité par l'interlocuteur. Ils font intervenir des valeurs communes donc partageables par le locuteur et son interlocuteur ; il en est ainsi dans l'exemple suivant : « *maman, si tu m'achètes un vélo, je pourrais faire les courses à ta place* ». Cette évolution des arguments, du particulier, non recevable, vers des valeurs collectives donc recevables, est clairement identifiable dans le passage de discours où prédomine le « je » (10-11 ans) à des discours dans lesquels prédomine le « nous » (13-14 ans) (Golder, 1992c).

En bref, les objets du discours argumentatif naturel (par opposition au discours formel) sont, par nature, discutables ; tous les arguments susceptibles

d'être proposés pour défendre une position relativement à ces objets sont donc, *a priori*, acceptables. Le producteur doit faire en sorte de marquer cette discutabilité des objets, d'une part en établissant une certaine distance entre lui et son discours (un producteur qui adhère à son discours n'offre aucune prise à la négociation) et, d'autre part, en présentant des arguments les plus recevables possible, donc s'appuyant sur des valeurs partagées avec son interlocuteur.

Après cette présentation de différents travaux qui se sont intéressés à la dimension négociation des discours argumentatifs, on peut constater que les moyens textuels de marquer la négociation sont multiples. Contrairement à la dimension « justification », qui se réalise essentiellement à travers l'opération d'étayage, les opérations qui permettent au locuteur de présenter son discours de façon négociée sont très diverses : expression du jugement, distanciation par rapport au discours, modulation des jugements, contre-argumentation, ... On peut observer, plus particulièrement dans le discours adulte, des procédures de négociation beaucoup plus fines comme l'ironie ou le sous-entendu (Kerbrat-Orecchioni, 1984 ; 1990).

Il est possible d'établir une gradation dans la maîtrise de ces différentes opérations en fonction des difficultés cognitives sous-jacentes à leur utilisation. Ainsi, les prises en charge énonciatives ont pour fonction d'établir une distance entre le locuteur et son discours, mais sans pour autant impliquer une reconnaissance, par le locuteur, des différents registres argumentatifs possibles : quand je dis que « je le pense », je précise qu'il s'agit de ma croyance sans pour autant introduire, dans mon discours, les autres croyances possibles. À l'opposé, l'utilisation des contre-arguments exige du locuteur qu'il reconnaisse le champ argumentatif comme pouvant donner lieu à plusieurs discours possibles, et donc qu'il situe son discours dans un débat ; les capacités de décentration psychosociale sont ici fortement impliquées.

Si la négociation apparaît comme une dimension fondamentale des discours argumentatifs, elle est cependant absente des programmes officiels, puisque, dans la dissertation, il s'agit de « fonder ses assertions par des preuves et de former un tout cohérent » ; cohérence qui, bien sûr, reste intratextuelle : à aucun moment, il n'est précisé à l'élève que les opinions exprimées doivent tenir compte du statut de l'interlocuteur, de ses croyances, ... Nous reviendrons plus loin sur les moyens d'inciter l'élève à présenter son argumentation de façon négociée.

DES DISCOURS ADAPTÉS AUX SITUATIONS

Dans tout type de discours, mais plus encore lorsqu'il s'agit d'un discours argumentatif, la situation de production détermine les formes textuelles employées, voire la mise en œuvre effective de la conduite de discours. Ainsi, sur le principe des règles conversationnelles décrites par Grice (1979), Charolles (1980) propose un certain nombre de règles qui définissent les situations argumentatives ; ces règles correspondent aux inférences pragmatiques que l'on peut faire sur les situations argumentatives dans lesquelles il est permis d'argumenter. Elles peuvent se résumer par la formule : on n'argumente pas n'importe qui, n'importe comment, à propos de n'importe quoi. On peut supposer qu'il existe, dans la tête du sujet, une représentation cognitive définissant les situations dans lesquelles il est pertinent d'argumenter,

une représentation des « situations potentiellement argumentatives » (Charolles, 1980) ; ainsi, il est inutile de tenter de convaincre quelqu'un dont on sait qu'il ne change jamais d'avis, ou encore de convaincre quelqu'un dont on sait qu'il a le même avis que soi.

Pour analyser les effets du contexte, nous empruntons à Bronckart (1985) son mode de découpage en un nombre limité de catégories. Ainsi, il existe deux grands ensembles de paramètres. Tout d'abord, l'espace référentiel : représentation que le locuteur se fait de ce dont il va parler, représentation qu'il a construite du monde physique et social dans lequel il vit ; ensuite, l'espace de la production qui se subdivise en deux sous-espaces que sont l'espace physique de la production (conditions matérielles de la production) et l'espace de l'interaction sociale (lieu social caractérisé par des formes de pratiques sociales, but du discours et couple énonciateur-destinataire).

S'agissant de l'espace de l'interaction sociale, **le couple énonciateur-destinataire** (la représentation que le producteur se fait de son destinataire) représente pour nous un paramètre déterminant. Ce couple énonciateur-destinataire peut être caractérisé selon plusieurs dimensions : familiarité, hiérarchie sociale,... Il peut être symétrique (argumentation entre élèves) ou non symétrique (argumentation entre l'élève et l'enseignant) ; la symétrie est déterminée par un ensemble de variables : les connaissances que chacun est supposé détenir sur le sujet (les politiciens sont plus à même d'argumenter sur la situation économique que les enseignants de psychologie...), les *images du statut social de chacun des participants dans la situation où prend place le discours* (l'enseignant est hiérarchiquement « supérieur » à l'élève au sein de l'institution scolaire et, quel que soit son niveau de connaissances sur le thème abordé, il est d'emblée supposé détenir la « vérité »,...).

Nombre d'études ont été conduites pour déterminer quelles pouvaient être les caractéristiques pertinentes de ce destinataire ; son degré de familiarité avec le locuteur (Beaudichon, 1982 ; Clark et Delia, 1976 ; Golder, 1992a ; 1992b ; Piche, Rubin et Michlin, 1978 ; Weiss et Sachs, 1991) et, plus généralement, son statut social, apparaissent comme deux variables déterminantes du degré d'élaboration textuelle des discours tenus ainsi que des types d'arguments fournis. Ainsi, lorsqu'ils doivent argumenter leur point de vue dans l'objectif d'aboutir à un compromis avec un élève de même âge, les élèves de 10 à 17 ans font beaucoup moins de concession, de modulation (ils « adhèrent » à leur discours), comparativement à une situation dans laquelle c'est l'expérimentateur qui « joue » l'autre participant (Golder, 1992a).

Ainsi, très tôt, les enfants semblent « conscients » de l'efficacité de certaines stratégies argumentatives, de l'inefficacité des autres, et les utilisent en conséquence. Certaines stratégies sont plus recevables que d'autres parce qu'elles sont basées sur des valeurs ou des intérêts communs ; elles dérivent d'un « common ground shared with their addressees » (Schober et Clark, 1989). En outre, face à une cible non familière, l'enfant utilise des stratégies plus diversifiées. Lorsque la cible est familière, l'enfant peut prédire sa réponse et, de ce fait, il peut « cibler » sa demande en utilisant un nombre restreint de stratégies différentes. Lorsqu'un jeune enfant veut obtenir quelque chose de sa mère, sa demande est rarement élaborée ; il se contente en général d'une injonction (« achète-moi ceci ») ou, dans le meilleur des cas, la justifie par des intérêts personnels (« parce que j'en ai besoin »). Face à une personne non familière, dont l'enfant ne connaît pas l'exigence quant à la recevabilité des arguments, les demandes sont appuyées par des valeurs

supposées partagées par l'interlocuteur (parce que reconnues par une société) : « donne-moi un bonbon parce que j'ai bien travaillé... »

Qu'en est-il de l'identification de ce destinataire dans l'exercice de la dissertation ? Les élèves argumentent-ils réellement ou fabulent-ils sur ce qu'ils croient être attendu par les correcteurs à propos d'une question donnée (argumenter en proposant des « lieux communs » pour ne pas « prendre de risques » tout en montrant au correcteur que l'on sait argumenter) ? À qui est destinée l'argumentation ? À tout le monde ? L'auditoire est universel et, dans ce cas, l'exposition de « lieux communs », déjà fortement encouragée par le caractère très général des sujets de dissertation, constitue effectivement une stratégie prudente ; au correcteur ? L'identification, par l'élève, de ses positions sur la question paraît alors primordiale (cf. précédemment les propositions de Charolles) ; ou encore à un interlocuteur « fantôme » ?

Des exercices didactiques appropriés devraient permettre aux élèves d'améliorer leur compétence à dissenter. Les propositions de Vigner (1990) semblent à cet égard tout à fait pertinentes : exercices de régulation (adaptation du message aux conditions de réception,...) exercices de planification (déterminer une visée communicative relativement à la représentation que le locuteur se fait de son auditoire). Ainsi, par exemple, lorsqu'il s'agit de convaincre quelqu'un de voyager par le train, le fait de contraindre les élèves à expliciter les caractéristiques définissant leur destinataire facilite notablement leur choix des arguments pertinents pour ce destinataire (Noyère, 1988).

Il ne suffit pas d'identifier son destinataire, encore faut-il déterminer l'énonciateur et l'investir d'une position argumentative (Constant et Delcambre, 1988). Qui doit argumenter : moi, élève en tant que membre de l'institution scolaire ou moi en tant qu'individu ? Nous avons souligné précédemment que les valeurs auxquelles se réfère le locuteur pour défendre ses positions déterminent la recevabilité des arguments, leur acceptabilité par l'interlocuteur. Ainsi, lorsque le thème implique le groupe « école » (préférence pour l'école le mercredi ou le samedi), l'élève doit-il se référer à des valeurs collectives (efficacité du travail scolaire) ou à des valeurs plus personnelles (besoin de faire du sport le mercredi matin) ? L'identification du destinataire et celle de l'énonciateur sont évidemment interdépendantes ; ainsi, lorsque l'argumentation vise l'enseignant, c'est probablement l'élève qui doit être à la source de l'énonciation.

Au terme de cet exposé sur les différents résultats relatifs à l'adaptation du discours argumentatif à l'interlocuteur, il convient de mettre l'accent sur la pluralité des dimensions qui sous-tendent l'évolution de cette adaptation : de l'adaptation des stratégies globales (demande appuyée d'une justification) à l'adaptation des formes linguistiques spécifiques (modulation, concession), de l'adaptation « quand j'en ai besoin » à l'adaptation systématique, de l'adaptation uniquement quand l'interlocuteur est présent (production en situation de dialogue) à l'adaptation à un destinataire physiquement absent (production monologique écrite).

D'autres paramètres situationnels liés à l'espace de l'interaction sociale sont également impliqués dans la production d'un discours argumentatif. Peu ont cependant fait l'objet de travaux empiriques, excepté **le lieu social de la production**.

Certains lieux sociaux activent des modèles discursifs particuliers : l'école, l'usine, la famille... sont autant de lieux institutionnels susceptibles de

réguler les formes d'interaction langagière, et donc d'inciter à l'utilisation de modèles discursifs. S'agissant du discours argumentatif, on peut s'attendre à ce que les discours produits répondent à certains standards « imposés » par le lieu social : argumenter, c'est choisir des arguments parmi l'ensemble des idées véhiculées par la société. Mais le choix n'est pas entièrement libre : il existe des discours socialement dominants qui contraignent la forme des argumentations. Ainsi, à l'école, on n'affirme pas, ou alors très prudemment, des positions racistes. L'école contraint donc le contenu des argumentations, mais aussi leur forme : l'usage du « je », de l'implication personnelle, n'est pas préconisé dans la dissertation ; les discours doivent être, dans la mesure du possible, neutres. On peut donc s'attendre à ce que les argumentations produites (à l'écrit) en situation scolaire répondent aux exigences de l'institution, c'est-à-dire qu'elles soient neutres et désimpliquées. À l'opposé, les discours produits en centre de loisirs, parce qu'ils sont moins assujettis au modèle institutionnel, devraient comporter des traces de l'engagement du locuteur. Ces hypothèses sont confirmées par les résultats de Coquin et Patej (1989) qui comparent les discours argumentatifs produits dans des lieux sociaux différents. Lorsque la rédaction est faite dans la classe, le discours est fortement désimpliqué ; tout se passe comme si l'élève construisait l'objet de son discours « en dehors » de lui-même : le discours n'est pas pris en charge, peu modalisé... Ce résultat vient renforcer l'hypothèse d'une relation étroite entre l'énonciateur et le « niveau » de l'argumentation ; ici, puisque le discours est construit dans l'institution scolaire, c'est donc le producteur « élève » qui constitue l'énonciateur, le recours à des valeurs ou jugements personnels serait, de ce fait, inapproprié.

Quant à l'espace référentiel, il a principalement été envisagé sous l'angle du caractère formel/naturel du référent (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Brossard, Gelpe, Lambelin et Nancy, 1990). Les référents (thèmes) qui sont l'objet des discours argumentatifs font intervenir fortement les systèmes de valeurs des locuteurs. Ils sont donc plus discutables que des référents formels (problèmes technico-scientifiques) qui, eux, sont relativement peu discutables dans la mesure où ils donnent lieu à des représentations peu modifiables. Par conséquent, les discours dans lesquels les référents formels sont présentés obéissent à des règles de construction relativement strictes liées à la chronologie des événements, à leurs relations causales, ... ; les problèmes piagétiens de conservation appellent des discours dont la forme et le contenu sont assez largement prédéterminés. Ce n'est pas le cas des discours argumentatifs naturels, dans lesquels tout ou presque est permis : une question comme « faut-il ou non stopper les essais nucléaires dans le Pacifique » peut appeler des discours fort différents ! On peut donc s'attendre à ce que les discours traitant d'un référent formel et ceux traitant d'un référent naturel ne comportent pas les mêmes formes textuelles puisque les opérations cognitives qui sous-tendent leur production (activation d'arguments, prise en compte des arguments adverses, implication dans le discours,...) sont variables.

La comparaison des discours produits par des enfants de 7 à 14 ans à propos d'une question scientifique (conservation du poids) ou d'une question d'opinion (l'argent de poche) fait en effet apparaître une nette différenciation, à partir de 13-14 ans, de ces deux types de discours du point de vue des marques d'implication du locuteur (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987) ; lorsqu'il tient un discours naturel, le producteur marque la source énonciative (*je pense que, on dit que,...*), modalise ses jugements (*peut-être,*

sûrement,...) Jusqu'à 11-12 ans, le discours, qu'il soit formel ou naturel, reste marqué par un taux relativement élevé de prises en charge ; le locuteur s'implique dans son discours. Par contre, à 13-14 ans, tout se passe comme si les sujets cherchaient à faire passer un discours d'opinion pour un discours scientifique ; le sujet se dissocie du contenu de son discours.

Cette évolution de la subjectivité vers l'objectivité des faits, si elle est en partie liée à l'évolution des capacités cognitives des élèves (décentration), doit aussi être mise en parallèle avec l'évolution des consignes rédactionnelles données à l'élève entre la sixième et la terminale. En effet, si les sujets de rédaction insistent sur le « je-ici-maintenant » (saisie immédiate des choses), sur la nécessité de présenter son expérience personnelle, les sujets de dissertation, eux, mettent au contraire l'accent sur l'analyse distanciée de l'expérience (abstraction, généralisation). L'évolution observée du « je » vers le « nous » pourrait refléter une évolution des consignes de dissertation lorsqu'on passe du collège au lycée.

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Nous proposerons ici trois niveaux d'intervention en laissant volontairement de côté les aspects « micro » que sont l'orthographe et la syntaxe. Il nous semble en effet que ces deux niveaux sont déjà très investis par les enseignants de français et que, d'autre part, leur maîtrise est supposée acquise lorsque les élèves abordent la dissertation. Par contre, l'identification des contraintes situationnelles du discours, la planification d'ensemble du discours (activation d'arguments et de contre-arguments préalablement à l'activité d'écriture) ainsi que la linéarisation (mise en texte des arguments et des contre-arguments par des outils linguistiques adéquats), nous paraissent pouvoir faire l'objet d'entraînements didactiques appropriés.

S'agissant de l'**adéquation du discours à la situation**, Dolz (sous presse) propose une série d'exercices alliant la prise en compte des aspects situationnels et des aspects liés à la structure du texte : organiser des arguments et des contre-arguments dans un texte, utiliser des stratégies linguistiques spécifiques à l'argumentation, qui permettent d'intégrer la dimension dialogale, collaborer en situation orale comme en situation écrite et ainsi confronter des points de vue pour atteindre un compromis, choisir parmi un ensemble de textes argumentatifs contrastés le plus approprié à la situation communicative donnée. Avant les séances d'entraînement, les élèves (11-12 ans) produisent un discours argumentatif qu'ils devront, après entraînement, réviser. Les effets de l'entraînement portent principalement sur la production de contre-arguments et de marques de négociation (modalisations de certitude, prises en charge énonciatives,...), tout en ayant aussi permis d'améliorer sensiblement l'organisation générale du plan de texte et l'articulation des arguments par les organisateurs adéquats. Ainsi, l'aspect « négociatoire » du discours peut faire l'objet d'un apprentissage, notamment par le biais de situations collectives au sein desquelles l'élève peut prendre conscience de la dimension dialogique du discours argumentatif. Il peut alors non seulement organiser des arguments de façon à ce que son discours réponde aux exigences structurales de l'argumentation (position du locuteur repérable, justifiée...), mais surtout les organiser par rapport à l'autre de manière à ce qu'ils soient recevables.

Les bénéfices de tels exercices visant à sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre un type de discours et une situation de production ne sont plus à démontrer (Constant et Delcambre, 1988 ; Noyère, 1988).

Le discours argumentatif n'est pas simplement un exercice, il a une fonction. La prise en compte du destinataire est nécessaire pour faire « fonctionner » le discours.

En résumé, un enseignement du discours argumentatif basé sur sa seule organisation formelle ne paraît pas adapté ; si une explication peut être valable pour tout le monde (ou presque), ce n'est pas le cas de l'argumentation, qui se doit avant tout d'être particularisée à un auditoire. Une des difficultés majeures de l'argumentation réside probablement dans son « insaisissabilité » : on ne peut ni définir une organisation type, ni, pour un thème donné, déterminer des arguments types.

S'agissant du deuxième aspect, celui de **la planification**, de nombreuses recherches ont été entreprises par l'équipe de Bereiter et Scardamalia sur la planification des « opinion essays » (Bereiter, Burtis et Scardamalia, 1988 ; Burtis, Bereiter, Scardamalia et Tetroe, 1983 ; Scardamalia, Bereiter et Steinbach, 1984 ; Scardamalia, Bereiter et Goelman, 1982). Le discours argumentatif pose en effet des problèmes tout à fait particuliers de planification : gérer simultanément des arguments et des contre-arguments en vue d'une conclusion ; une gestion « pas à pas » paraît, dans ce type de discours, tout à fait inadaptée. L'objectif des recherches effectuées par l'équipe de Bereiter et Scardamalia est de mettre en évidence des procédures de facilitation de la production : quels sont les effets des aides à la planification apportée aux élèves sur le contenu des textes, leur longueur... ?

L'analyse des discours produits permet de caractériser les grandes étapes suivantes : au départ, l'élève dit les choses comme il les pense (knowledge-telling-strategy). Vers 14 ans, la pensée se détache suffisamment de l'écriture pour que l'élève puisse manipuler le contenu de son texte « dans sa tête » avant de le fixer par l'écrit. Le plan devient véritablement conceptualisé aux environs de 16-17 ans. Scardamalia, Bereiter et Steinbach (1984) vont plus loin et définissent deux espaces de travail (sur lesquels porte la planification) : un espace de contenu (*que dois-je dire ?*) et un espace rhétorique (*comment dois-je le dire ?*) ; le problème posé est ici celui de l'acquisition et de l'utilisation de procédures réflexives durant la composition. Un groupe expérimental composé d'élèves de 12 ans subit des séquences d'entraînement « à la réflexion » pendant 15 semaines ; un autre groupe d'élèves sert de groupe contrôle et ne reçoit aucun entraînement. Les entraînements portent sur les exercices suivants : réconcilier des opinions contradictoires, faire apparaître les aspects positifs de chacune, ... L'analyse des discours produits à l'issue des entraînements fait apparaître une nette différence entre les élèves ayant bénéficié des entraînements et les autres : les sujets du premier groupe s'impliquent davantage dans leur discours tout en s'efforçant d'y intégrer leur lecteur. L'entraînement semble également avoir des répercussions sur l'organisation des idées en fonction du but.

La présentation simultanée de deux positions argumentativement anti-orientées peut également représenter pour les élèves une facilitation procédurale (Scardamalia, Bereiter et Goelman, 1982) : l'élève, parce qu'il doit intégrer deux positions anti-orientées, ne peut se contenter d'une linéarisation pas à pas ; il doit planifier son discours dans son ensemble de manière à

gérer simultanément les arguments pour et les arguments contre. À cet égard, il semble que dès 8 ans, les élèves savent catégoriser les arguments et les contre-arguments qu'on leur présente relativement à une position, mais ils ne se montrent pas pour autant capables de produire une argumentation élaborée, c'est-à-dire un discours cohérent dans lequel les arguments et les contre-arguments sont intégrés et interconnectés (Roussey et Gombert, 1992). Ce qui semble donc manquer aux élèves, c'est une « superstructure argumentative » : structure dans laquelle les arguments et les contre-arguments sont gérés simultanément et non « pas à pas », de façon linéaire.

Les instruments linguistiques qui permettent de construire un discours argumentatif, qu'il s'agisse des connecteurs ou des marqueurs argumentatifs, semblent maîtrisés, pour la plupart, aux environs de 10-12 ans. Que conclure alors de la relation entre la maîtrise de ces instruments et la construction d'un discours argumentatif élaboré écrit qui, elle, semble maîtrisée vers 14 ans ? Nous proposerons l'interprétation suivante : ce qui pose problème à l'enfant, ce n'est pas tant la maîtrise isolée des marques que leur utilisation conjointe dans un discours. Pour élaborer un discours argumentatif, l'élève devrait faire « fonctionner » simultanément plusieurs marques. Cette hypothèse est en partie confirmée par les résultats obtenus par Brassart (1987) ainsi que par ceux de Schneuwly (1984 ; 1988). En effet, entre 10 et 14 ans, on note une diversification des organisateurs textuels : les productions des enfants les plus jeunes sont essentiellement construites autour de connecteurs marquant la succession (*aussi*) ou l'opposition (*mais*) des arguments. Les productions des élèves les plus âgés font apparaître les traces d'opérations argumentatives complexes : thématisation explicite du contenu de l'argument, en relation avec le discours de l'autre (*pour ma part, dans mon cas,...*).

Si l'utilisation des organisateurs textuels peut être mise en relation avec la production d'un discours argumentatif, c'est donc en termes de capacité à mettre en œuvre conjointement un ensemble de relations argumentatives diversifiées. Pas plus qu'une suite d'oppositions (*mais*), une succession d'arguments (*et, puis*) ne peut, à elle seule, constituer un discours argumentatif. La maîtrise tardive des discours argumentatifs organisés est également confirmée dans d'autres travaux : c'est entre 13 et 17 ans que les connecteurs sont utilisés efficacement, non pas au niveau de la phrase mais au niveau de l'ensemble du texte, permettant ainsi la construction d'une structure cohérente par l'utilisation de relations diversifiées (Akiguet, 1992 ; Crowhurst, 1990).

EN CONCLUSION : PEUT-ON APPRENDRE À ARGUMENTER ?

L'argumentation constitue probablement une de nos activités langagières les plus fréquentes. C'est peut-être aussi celle que nous maîtrisons le moins bien, du moins sous sa forme élaborée ; pourtant, son utilité dans la vie quotidienne n'est plus à démontrer... Alors, pourquoi son enseignement reste-t-il aussi normatif : est-il fréquent de prendre position puis de défendre la position contraire ? Peut-on exiger des élèves une telle ambivalence sur des problèmes qui les préoccupent ? Les thèmes « littéraires » proposés en sujets de dissertation suscitent-ils véritablement des argumentations ? Si de telles pratiques nous paraissent devoir être maintenues pour des raisons évidentes de culture

générale et de raisonnement, elles devront être complétées par des exercices spécifiques dans lesquels l'élève sera mis véritablement en **situation d'argumentation**. Les situations orales de débat entre élèves paraissent à cet égard tout à fait adaptées ; elles permettent de faire « fonctionner » le discours argumentatif grâce et à travers la coopération entre les élèves. Cet échange pourra ensuite être mis en discours, permettant ainsi à l'élève de prouver ses capacités à gérer des orientations argumentatives différentes à l'aide des outils linguistiques adéquats. Il est illusoire de penser que l'on pourra enseigner aux élèves une conduite langagière « à vide ». Toute conduite langagière, mais encore plus la conduite argumentative, est étroitement liée à la situation de production (au sens de Bronckart, 1985) et doit de ce fait s'insérer dans un cadre dont les paramètres sont soigneusement définis.

Dans l'argumentation écrite, ce qui est en jeu, c'est surtout la capacité à envisager des idées et à les présenter d'une façon telle qu'elles soient recevables. L'élève doit en quelque sorte se plier à une double contrainte : produire un discours d'une certaine forme (articulation d'arguments et de contre-arguments pour soutenir une position) et confronter ses arguments au regard hypothétique de l'autre (il doit anticiper ce que sera un argument recevable pour le destinataire). De façon très générale, on peut décrire les grandes étapes développementales suivantes. Tout d'abord, le jeune rédacteur, du fait du caractère non défini des objets de l'argumentation, rencontre probablement des difficultés dans la construction de ces objets, et a par conséquent besoin d'explicitier linéairement le cheminement de son raisonnement ; il présente alors une suite connectée d'idées. Plus tard, lorsque la construction des objets est plus aisée et les positions sur ces objets plus affirmées, le sujet peut alors synthétiser un point de vue et construire un discours plus intégré, mieux planifié. Peut-être cette possibilité est-elle aussi liée à une meilleure perception des connaissances partagées avec le destinataire (en grandissant, on devient plus « sensible » aux idées partagées par son groupe d'appartenance), meilleure perception qui autorise l'implicite et le sous-entendu.

Les contraintes qui pèsent sur la production d'un discours argumentatif sont d'autant plus lourdes que l'élève ne dispose pas véritablement d'un plan structuré (il n'existe pas un schéma textuel de l'argumentation aussi structuré que peut l'être le schéma narratif par exemple) et que les objets de l'argumentation sont presque entièrement à construire.

Si donc on doit définir un schéma argumentatif prototypique, ce n'est pas en termes de catégories structurales bien définies (argument - contre-argument) mais en termes de **fonctionnement dialogal de ces catégories** : qu'est-ce qu'un argument acceptable pour mon destinataire, comment présenter l'information pour me mettre à l'abri des contre-arguments (intégration grammaticale de l'information qui permet d'en dire beaucoup en le disant vite...) ? Pour nous, il n'existe pas un schéma « unique » définissant l'organisation et les unités linguistiques des discours argumentatifs (lesquelles seraient identiques dans tous les textes de type argumentatif). Nous pensons que s'il existe bien des constituants minimaux et un mode d'organisation particulier que l'on retrouve dans tous les types argumentatifs, ceux-ci doivent être adaptés à la situation de communication. Si tous les discours argumentatifs comportent des arguments qui se veulent recevables, la forme de cette recevabilité n'est pas la même selon les situations : ils peuvent être recevables parce qu'ils s'appuient sur les intérêts du destinataire, ou alors parce qu'ils font appel à des valeurs sociales supposées être partagées par le des-

tinataire. Plutôt que de schéma textuel, nous préférons parler de **modèle discursif**.

Bien sûr, on peut, dès 12 ans, observer un fonctionnement dialogal dans les discours argumentatifs produits (Brassart, 1988), mais ceux-ci sont construits sur le mode scolaire « thèse-antithèse ». Et, s'il est vrai que « ça ne lui coûte pas grand chose », quand le locuteur n'est pas véritablement engagé dans son discours, de juxtaposer la position pour et la position contre, il en est tout autrement dans les argumentations quotidiennes lorsqu'il est important que les représentations de mon interlocuteur soient modifiées à l'issue du discours tenu ; important parce qu'il existe véritablement un enjeu interlocutoire : je ne suis pas indifférente aux effets que pourrait avoir mon discours anti-antisémite sur un individu antisémite.

En conclusion, si l'on veut que les élèves argumentent (en dehors des situations naturelles et orales d'argumentation dans lesquelles ils s'adonnent volontiers à ce genre de discours...), encore faut-il leur proposer des situations qui s'y prêtent. C'est souvent là que le bât blesse : les situations d'argumentation, soit parce qu'elles ne portent pas sur des domaines véritablement polémiques, soit parce que l'élève n'a pas véritablement d'opinion sur la question (il ne peut alors s'engager), soit encore parce que la finalité communicative n'y est pas clairement définie (l'acte d'argumenter ne fait pas sens pour l'élève), **ne sont pas de véritables situations d'argumentation**. Il s'agit en fait d'exercices dont l'élève, la plupart du temps, ne perçoit pas les finalités. Outre d'une situation « potentiellement argumentative » (voir les contraintes définies par Charolles, 1980), l'élève doit aussi disposer d'un modèle discursif ; ce dernier pouvant faire l'objet d'un entraînement efficace à condition qu'il soit véritablement entendu dans sa dimension « dialogique ».

Nous pensons que si les productions argumentatives des élèves peuvent être améliorées au sens où elles fonctionneraient sur un mode véritablement dialogique, un enseignement basé sur le seul schéma textuel de l'argumentation ne saurait être efficace ; celui-ci doit être associé à des exercices visant à sensibiliser les élèves aux contraintes discursives de l'argumentation. Nous rejoindrons ici totalement les propositions de Dolz (sous presse) qui, tant par les situations de production qu'il propose, que par son effort pour concilier les aspects textuels et situationnels, nous paraissent tout à fait répondre aux exigences de ce que pourrait être un enseignement du discours argumentatif (une synthèse du cadre théorique général sur l'acquisition des discours est présentée dans l'article de Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993).

Caroline Golder
Laboratoire Langage et communication
URA-CNRS 1607
Université de Poitiers

NOTES

- (1) Je remercie Jean-Michel Passerault d'avoir accepté de lire et de critiquer la première version de cet article.
- (2) J'emploierai ici le terme discours pour désigner à la fois la production écrite et la production orale d'argumentations.
- (3) « Locuteur » désigne le producteur du discours qu'il soit oral ou écrit.
- (4) « Interlocuteur » désigne la personne à qui est destiné le discours oral ou écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1992). — **Les textes : types et prototypes**. Paris : Nathan.
- AKIGUET S. (1992). — **Le traitement de l'argumentation écrite par l'enfant de 9 à 11 ans. Rôle des connecteurs et du schéma prototypique**. Thèse de Doctorat. Aix-en-Provence.
- AKIGUET S. & PIOLAT A. (sous presse). — Insertion of connectives by 9- to 11-year-old children in an argumentative text. **Argumentation**.
- BEAUDICHON J. (1982). — **La communication sociale chez l'enfant**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BEREITER C., BURTIS P.J. & SCARDAMALIA, M. (1988). — Cognitive operations in constructing main points in written composition. **Journal of Memory and Language**, vol. 27, p. 261-278.
- BRASSART D.G. (1987). — **Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)**. Thèse pour le Doctorat de Sciences Humaines. Strasbourg.
- BRASSART D.G. (1988). — La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. **Journal Européen de Psychologie de l'Éducation**, vol. 1, p. 51-69.
- BRASSART D.G. (1992). — Negation, concession and refutation in counterargumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults. **Argumentation**, vol. 6, p. 77-98.
- BRONCKART J.P. *et al.* (1985). — **Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M., GELPE D., LAMBELIN G. & NANCY B. (1990). — **Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours : discours d'opinion et discours physique**. Papier présenté au Colloque « L'explication », Paris V.
- BURTIS P.J., BEREITER C., SCARDAMALIA M. & TETROE J. (1983). — The development of planning in writing. In B.M. Kroll & G. Wells (Eds.), **Explorations in the development of writing**. Chichester : Wiley.
- CHAROLLES M. (1980). — Les formes directes et indirectes de l'argumentation. **Pratiques**, n° 28, p. 7-43.
- CLARK R.A. & DELIA J.G. (1976). — The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. **Child Development**, vol. 78, p. 1008-1014.
- COIRIER P. (1991). — Production of argumentative discourse : the textual function of statements considered important by the speaker. In G. Denhière & J.P. Rossi (Eds.), **Texts and text processing**. Amsterdam : North Holland.
- COIRIER P., COQUIN D., GOLDER C. & PASSERAULT J.M. (1990). — Le traitement cognitif du texte argumentatif : recherches en production et en compréhension. **Archives de Psychologie**, n° 58, p. 315-348.
- COIRIER P. & GOLDER C. (1993). — Writing argumentative text : a developmental study of the acquisition of supporting structures. **European Journal of Psychology of Education**, vol. 2, p. 169-181.
- CONSTANT M. & DELCAMBRE I. (1988). — Entre chiens et chats. D'un classement thématique à un classement argumentatif. **Recherches**, n° 9, p. 5-12.
- COQUIN D. & COIRIER P. (1992). — The discursive structures of argumentation : effects of the type of referential space. **European Journal of Psychology of Education**, n° 3, p. 219-229.
- COQUIN D. & PATEJ E. (1989). — Effet de la situation scolaire (ou non) sur la forme du discours argumentatif. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives**, n° 2, p. 217-227.
- CROWHURST M. (1990). — The development of persuasive/argumentative writing. In R. Beach & S. Hynds (Eds.), **Developing discourse practices in adolescence and adulthood**. Norwood : Ablex.
- DE BERNARDI B. & ANTOLINI E. (sous presse). — Structural differences in the production of written arguments. **Argumentation**.
- DOLZ J. (sous presse). — Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. **Argumentation**.
- DOLZ J., PASQUIER A. & BRONCKART J.-P. (1993). — L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières. **Études de Linguistique Appliquée**, n° 92, p. 23-37.
- DORVAL B. & GUNDEY F. (1990). — The development of arguing in discussions among peers. **Merrill-Palmer Quarterly**, n° 36, p. 389-409.
- DUNN J. & MUNN P. (1989). — Development of justification in disputes with mother and siblings. **Developmental Psychology**, n° 32, p. 791-798.
- EISENBERG A.R. (1992). — Conflicts between mothers and their young children. **Merrill-Palmer Quarterly**, n° 38, p. 21-44.
- EISENBERG A.R. & GARVEY C. (1981). — Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. **Discourse Processes**, n° 4, p. 149-170.
- ESPERET E. (1989). — De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine (Ed.), **Développement et fonctionnement cognitifs de l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ESPERET E., COIRIER P., COQUIN D. & PASSERAULT J.M. (1987). — L'implication du locuteur dans son discours : discours argumentatifs formel et naturel. **Argumentation**, n° 1, p. 149-168.
- FEILKE H. (sous presse). — From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative texts by students aged 11 to 22. **Argumentation**.

- FRANÇOIS F. (1980). — Dialogue, discussion et argumentation en début de scolarité. **Pratiques**, n° 28, p. 89-94.
- FRANÇOIS F. (1981). — Dialogue et mise en mots. Dialogue adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. **Journal de Psychologie**, n° 2-3, p. 241-271.
- FRANÇOIS F., HUDELLOT C. & SABEAU-JOUANNET E. (1984). — **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris : Presses Universitaires de France.
- GARVEY C. (1992). — **Talk in the study of socialization and development**. Detroit : Wayne State University Press.
- GENISHI C. & DI PAOLO M. (1982). — Learning through argument in a preschool. In L.C. Wilkinson (Ed.), **Communicating in the classroom**. New York : Academic Press.
- GOLDER C. (1992a). — Argumenter : de la justification à la négociation. **Archives de Psychologie**, n° 60, p. 3-24.
- GOLDER C. (1992b). — Production of elaborated argumentative discourse : the role of cooperativeness. **European Journal of Psychology of Education**, n° 7, p. 49-57.
- GOLDER C. (1992c). — Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. **Enfance**, n° 46, p. 99-112.
- GOLDER C. (1992d). — Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites. **Pratiques**, n° 73, p. 119-125.
- GOLDER C. (1992e). — Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif : la recevabilité des arguments. **Revue de Phonétique Appliquée**, n° 102, p. 31-43.
- GOLDER C. (1993a). — Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits ? **Enfance**, n° 47, p. 359-376.
- GOLDER C. (1993b). — Framed writing of argumentative monologues by sixteen-and seventeen-year-old students. **Argumentation**, n° 7, p. 343-358.
- GOLDER C. & COIRIER P. (1994). — Argumentative text writing : developmental trends. **Discourse Processes**, vol. 18, p. 187-210.
- GOLDER C. & COIRIER P. (sous presse). — The production and recognition of typological argumentative text markers. **Argumentation**.
- GRICE H.P. (1979). — Logique et conversation. **Communications**, n° 30, p. 57-72.
- GRIZE J.B. (1981). — Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. **Langue Française**, n° 50, p. 7-19.
- GRIZE J.B. (1990). — **Logique et langage**. Paris : Ophrys.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1984). — *Discours politique et manipulation : du bon usage des contenus implicites*. In C. Kerbrat-Orecchioni & M. Mouillaud (Eds.), **Le discours politique**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). — **Les interactions verbales**. Paris : Armand Colin.
- MILLER M. (1986). — Argumentation and cognition. In M. Hickmann (Ed.), **Social and functional approaches to language and thought**. New York : Academic Press.
- MILLER M. (1987). — Culture and collective argumentation. **Argumentation**, n° 1, p. 127-154.
- NOYERE A. (1988). — « Vous avez tort... c'est très bien le train ! » ou comment apprendre à argumenter en 6^e, 5^e. **Recherches**, n° 9, p. 33-54.
- PICHE G.L., RUBIN D.L. & MICHLIN M.L. (1978). — Age and social class in children's use of persuasive communicative appeals. **Child Development**, n° 49, p. 773-780.
- ROUSSEY J.Y. & GOMBERT A. (1992). — Ecriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de 8 ans. **Archives de Psychologie**, n° 60, p. 297-315.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. & GOELMAN H. (1982). — The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), **What writers know**. New York : Academic Press.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. & STEINBACH R. (1984). — Teachability of reflective processes in written composition. **Cognitive Science**, vol. 8, p. 173-190.
- SCHNEUWLY B. (1984). — **Le texte discursif écrit à l'école**. Thèse de Doctorat, Genève.
- SCHNEUWLY B. (1988). — **Le langage écrit chez l'enfant**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1991). — Différence entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre les énonciateurs au texte écrit. **Repères**, n° 3, p. 45-66.
- SCHOBER M.F. & CLARK H.H. (1989). — Understanding by addressees and overhearers. **Cognitive Psychology**, n° 21, p. 211-232.
- SPROTT R.A. (1990). — **Cognitive and social effects on children's use of justifications**. Paper presented at the Congress of the International Pragmatics Association.
- SPROTT R.A. (1992). — Children's use of discourse markers in disputes : form-function relations and discourse in child language. **Discourse Processes**, n° 15, p. 423-439.
- SPROTT R.A. (1993). — **The development of conversational skills : contextual and functional analyses of children's discourse markers**. Paper presented at the SRCD Biennial Meeting, New Orleans.
- TOULMIN S.E. (1993). — **Les usages de l'argumentation**. Paris : Presses Universitaires de France.
- VIGNER G. (1990). — Argumenter et disserter : parcours d'une écriture. **Pratiques**, n° 68, p. 17-55.
- WEISS D.M. & SACHS J. (1991). — Persuasive strategies used by preschool children. **Discourse Processes**, vol. 14, p. 55-72.

NOTES CRITIQUES

AGULHON (Catherine). — **L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ?** — Paris : Les Éditions de l'Atelier, 1994. — 265 p. — (Portes ouvertes).

Malgré l'actualité des questions de formation professionnelle et d'insertion des jeunes, les lycées professionnels continuent de n'éveiller que rarement l'intérêt des chercheurs. Le livre de Catherine Agulhon comble donc une lacune dans la production actuelle, pourtant abondante, sur les questions de l'école et de ses relations avec le monde du travail.

Le livre est organisé en trois parties. La première permet de passer, d'une manière très éclairante, de l'évolution de l'offre nationale de formation à celle des enjeux régionaux et locaux, désormais cruciaux en raison de la décentralisation. La seconde analyse les comportements des agents de l'institution face à ces mutations. La dernière partie est consacrée au public de l'enseignement professionnel, appréhendé autant dans sa dimension sociale et scolaire que dans ses relations avec la sphère du travail et de l'insertion professionnelle, qui demeure la finalité première de cette filière.

Ce travail constitue donc l'aboutissement d'une démarche de recherche originale. Il vise, d'une part, à saisir les interactions entre les différents niveaux de décisions (le national, le régional, l'établissement), et d'autre part à restituer le positionnement et les pratiques des principaux acteurs (élèves, enseignants, chefs d'établissements) face aux réalités économiques et sociales qui déterminent fortement ces décisions. Autrement dit, il évite un double écueil auquel se sont heurtées certaines des rares études précédentes : soit appliquer sans nuance à l'enseignement professionnel une grille de lecture issue de la sociologie de la reproduction, dont la pertinence paraît tellement évidente au niveau macrosociologique qu'elle masque des réalités beaucoup plus contradictoires à l'échelle des établissements ou des trajectoires individuelles ; soit, à l'inverse, s'en tenir à des approches psychopédagogiques ou didactiques qui valorisent à juste titre l'originalité des pratiques enseignantes dans les lycées professionnels, mais tendent à en masquer les finalités sociales et économiques, et donc à terme, le sens.

Le premier mérite de ce livre, grâce à la clarté du style et du mode d'exposition choisi, est donc de permettre au lecteur non averti de démêler l'écheveau des tensions éco-

nomiques et socioculturelles qui ont déterminé l'évolution de l'identité de l'enseignement professionnel au sein du système scolaire. Constitué à la Libération dans un contexte politique et économique globalement favorable à la scolarisation des formations ouvrières, il a subi à partir de 1960 les conséquences successives de la massification de l'enseignement secondaire, de la crise économique, de la volonté politique de faire accéder 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, de la décentralisation, et enfin de la promotion de l'apprentissage. Progressivement enfermé dans une position d'infériorité par rapport aux autres filières de l'enseignement secondaire, y compris technologiques, l'enseignement professionnel s'est vu de surcroît, ces dix dernières années, soumis aux tensions qu'induisent les nouvelles orientations de la politique nationale d'éducation et les nouvelles compétences accordées aux régions en matière de formation professionnelle. En résulte pour des « acteurs jusque-là fort éloignés » la nécessité de « mobiliser des instances et partenaires extérieurs au monde éducatif et d'adopter un mode de réflexion nouveau, qui privilégierait une "introuvable" relation formation-qualification-emploi, au détriment d'une démarche plus traditionnelle qui restait le plus souvent conséquent des flux de jeunes à scolariser ». Dans ce nouveau contexte, les inégalités géographiques, les pertinences économiques très inégales de chaque filière professionnelle, les diversités des politiques régionales de formation, construisent une nouvelle typologie d'établissements plutôt hétérogène, notamment à travers la capacité de chacun à négocier avec de nouveaux partenaires. Dans une certaine mesure l'établissement gagne désormais en autonomie et en dynamisme ce que l'ensemble de l'institution peut perdre en cohésion.

À ce niveau de sa démonstration, et c'est le second mérite de son travail, C. Agulhon montre avec acuité comment la diversité parfois antagonique des personnels de ces établissements s'articule avec cette situation de tension et en produit une interprétation collective qui peut être, pour certains, douloureuse. Les clivages entre les enseignants des matières générales et des matières professionnelles, désormais redoublés au sein de cette seconde catégorie par le clivage entre les anciens enseignants, recrutés sur la base de leur expérience professionnelle, et les plus jeunes, recrutés en fonction de leur formation

technologique supérieure, peuvent notamment se cristalliser autour des pratiques d'alternance introduites dans le cursus des baccalauréats professionnels. Les comportements de ces acteurs dessinent ainsi des configurations internes spécifiques aux lycées professionnels, très marquées par la relation à la sphère économique, et donc plus conflictuelles que dans les établissements d'enseignement général.

De la même manière, le tableau très bien informé que C. Agulhon dresse du public des lycées professionnels fait clairement apparaître, au-delà de la commune appartenance aux milieux sociaux modestes, l'hétérogénéité des trajectoires sociales que l'enseignement professionnel permet de construire, depuis les « *trajectoires ascendantes* » associées aux « *attitudes dynamiques et projectives* », jusqu'aux « *trajectoires menant vers l'exclusion* » associées aux « *attitudes de désaffection* ». On pourra regretter qu'à ce niveau C. Agulhon n'ait que très peu insisté sur les différenciations sexuelles. Elles sont pourtant très typées dans l'enseignement professionnel, comme l'ont notamment montré les travaux très éclairants que C. Jalaudin et G. Moreau ont produits à Nantes sur ce sujet. La démonstration de C. Agulhon n'en reste pas moins très convaincante et donne des élèves de lycées professionnels une image juste et sensible.

Ce livre, rigoureux et clair, est donc salutaire : il permet de rompre avec les représentations de l'enseignement professionnel actuellement dominantes dans l'opinion publique, enseignants compris. Fondées sur une vulgarisation hâtive de la sociologie de la reproduction, sur une interprétation simpliste de la relation emploi-formation, ou plus simplement sur l'ignorance et les préjugés socio-culturels, ces représentations se limitent généralement au constat global d'une situation de relégation dans le système éducatif et d'insertion difficile dans la vie active. C. Agulhon montre que la réalité est plus complexe : certes l'institution a souffert des évolutions récentes, mais elle a aussi fait globalement preuve d'une capacité d'adaptation au nouveau contexte économique et politique, et une proportion significative des 630 000 élèves des lycées professionnels (un tiers des lycéens) peut s'y reconstruire une identité susceptible de l'aider à affronter une réalité économique difficile dont l'école n'est en rien responsable.

C'est pourquoi, le lecteur sera peut-être surpris par le relatif pessimisme qui émane de l'ensemble de l'ouvrage et de sa conclusion. Sans méconnaître le dynamisme de nombreux établissements, C. Agulhon choisit finalement de privilégier les « *tendances lourdes* » de la sélection sociale et les « *dangers* » que constituent les orientations actuelles d'une partie du patronat en faveur de l'apprentissage. C'est peut-être prendre le risque paradoxal de

conforter les préjugés que son analyse contribue pourtant à invalider : son travail tendrait plutôt à démontrer qu'au-delà des tensions qui traversent inéluctablement une institution de formation professionnelle dans une économie de marché, l'enseignement professionnel a conservé la capacité à défendre un mode de formation fondé sur une éthique démocratique qui vise à former un acteur social responsable et pas seulement un salarié modelé selon des besoins techno-économiques, au demeurant presque impossibles à anticiper précisément. Cette capacité repose notamment sur une expérience de la pédagogie des enseignements professionnels accumulée depuis un demi-siècle, que les entreprises ont depuis longtemps renoncé à concurrencer.

Vincent Troger

BORREDON (Alain). — Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens. — Paris : L'Harmattan, 1995. — 222 p. — (Logiques sociales).

Cette recherche s'inscrit dans le courant des travaux qui, depuis le début des années 90, appliquent à la jeune génération des modèles d'analyse moins soucieux de décrire le système scolaire que d'analyser le travail de ses acteurs. Avec cependant une originalité supplémentaire, puisqu'elle concerne plus précisément le domaine politique, traditionnellement réservé aux adultes. Les « nouveaux acteurs lycéens » sont ainsi approchés à partir de trois mobilisations massives et couronnées de succès, les plus fortes depuis mai 1968 ou contre la loi Debré en 1973. Cette génération est ainsi passée du statut de « rallié » au mouvement étudiant contre le projet Devaquet en 1986 à ceux d'« acteur autonome » en octobre-novembre 1990 pour demander une rallonge budgétaire, puis d'« acteur partenaire-dirigeant » pour exiger le retrait du Contrat d'Insertion Professionnelle en 1994.

Mais pourquoi les lycéens se mobilisent-ils ? Alain Borredon veut répondre à cette question en essayant de s'affranchir des clichés habituels qui ne saisissent de l'action lycéenne que ce qui interfère avec les problèmes de politique nationale tels que les formulent les partis traditionnels. Il voit alors dans leur engagement des ripostes à ce qu'ils considèrent comme des atteintes gouvernementales à leur désir d'être reconnus comme des acteurs à part entière dans la famille, l'école et la société. À l'appui de cette thèse, un important travail de terrain tente de saisir la façon dont ils formulent leurs revendications, se mobilisent, mènent l'action. Les données de l'enquête proviennent ainsi d'un questionnaire proposé dans un

lycée polyvalent de Limoges lors des trois mouvements lycéens. S'y ajoute un suivi intégral des réunions d'un comité d'action, de celles des coordinations iséroises et des entretiens avec des leaders, acteurs de base, opposants et indifférents.

Ainsi considérée, l'activité politique des lycéens dément les qualificatifs habituels d'« instrumentalisme » ou de « bof génération ». S'il est vrai que les jeunes manifestent d'abord pour eux-mêmes, ils le font au nom de l'égalité de tous devant la loi et de la solidarité, étendant ainsi au cadre social entier les revendications de sauvegarde de leurs intérêts stricts. Par ailleurs, la volonté de prendre soi-même en charge son avenir, de participer aux prises de décision, traduisent un fort sentiment politique. Le mouvement lycéen, très sourcilieux sur les formes d'organisation et d'action, apparaît comme essentiellement sérieux et démocratique.

Mais la sympathie manifeste pour les acteurs lycéens n'exclut pas la nuance. Il s'agit notamment pour l'auteur de s'assurer de la nature exacte des motivations dans l'action. Un test, passé au cœur des événements, révèle, par exemple, que les élèves n'ont pas toujours eu une connaissance précise des textes et de leurs enjeux. Cette information limitée les mène à ne voir que les aspects négatifs et à se lancer dans l'action. Une étude des thèmes mobilisateurs montre aussi que la solidarité commence par soi-même : défendre la protection sociale, c'est pouvoir en bénéficier le jour où on en aura besoin. Il apparaît également que les réticences devant le phénomène de délégation freinent au total l'action. Sachant créer un rapport de forces en leur faveur, les lycéens ne parviennent pas non plus à en tirer tout le parti possible et leur mobilisation ne survit que très peu à leurs éphémères victoires. La spontanéité adolescente n'est sans doute pas l'explication principale de ces paradoxes dont il faut plutôt chercher l'origine dans l'évitement d'une critique globale de la société ou du rapport pédagogique de la part d'une génération soucieuse, avant tout, de s'intégrer.

Malgré ces restrictions, la dernière partie (« portée sociale et sociétale des mouvements lycéens ») redonne toute son importance à l'action politique des lycéens qui peut même apparaître comme instigatrice de nouveaux types de mobilisation. C'est par exemple le cas avec l'émergence, en 1986, des « coordinations », formes d'engagement variable en fonction des envies directes des acteurs, développées depuis par d'autres catégories socio-professionnelles. La jeunesse devient alors « archétypique » et « emblématique » de la société, car elle fait montre d'une combativité, d'un pouvoir de mobilisation dont les organisations classiques ne paraissent que plus rarement capables. Mais la prendre au sérieux n'est pas la courtoisie et A. Borredon montre tout le risque auquel l'exposeraient

les adultes en faisant d'une adolescence « avenir de l'homme » le cache-misère de leur propre vie politique.

La partie empirique de l'ouvrage est riche et précieuse, notamment par sa permanente restitution, derrière le rappel d'événements nationaux très médiatisés, du travail de mobilisation locale des lycéens. La partie plus analytique, soucieuse de penser la complexité du phénomène, accumule peut-être trop de modèles explicatifs parfois concurrents. Se demander, par exemple, si les lycéens sont plutôt un peuple, une catégorie, une génération ou un mouvement social tend à brouiller l'objet en même temps qu'il le rattache à des problématiques très adultocentrées. L'auteur est plus convaincant lorsqu'il part de l'expérience lycéenne elle-même et suggère qu'elle participe d'une sorte de destin générationnel fait d'avenir bloqué et de non-reconnaissance par les adultes. Ainsi prennent sens des attitudes curieuses, qui font de l'action politique une sorte de fin en soi, destinée surtout à montrer qu'on existe, voire contradictoires car tendues entre engagement et retrait, générosité et égoïsme. L'hypothèse selon laquelle les lycéens peuvent voir, les uns dans les autres, des pairs partageant un même espace de socialisation en même temps que des concurrents, mériterait d'être prolongée. Elle arracherait sans doute davantage encore l'explication des comportements lycéens aux lieux communs de la nature adolescente.

P. Rayou
INRP

CHARLOT (Bernard). — **Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi.** — Paris : ESF, 1995. — 248 p. — (Pédagogies).

Lorsque les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation réfléchissent à l'inscription de leur discipline dans le contexte français, ils font appel à deux notions : *enjeu et défi* — elles figurent dans le sous-titre du livre de Bernard Charlot — qui traduit une forme de tension « existentielle ». C'est le premier point qui frappe avant même l'entrée dans le livre. Pourquoi ne pas sous-titrer par un classique « bilan et perspectives » ou « passé, présent, futur » ou quelque expression du même genre nettement moins anxiogène ?

Considérées de l'extérieur pourtant, avec un recul de près de trente ans, les sciences de l'éducation, sans avoir acquis l'aura des grandes disciplines institutionnalisées (et médiatisées), semblent être parvenues à construire des instances et à consolider des acquis qui attestent du déve-

loppement, de la solidité et du sérieux de cette discipline. À cet égard, comme on le verra plus loin, le livre de Bernard Charlot apporte des éléments d'information qui montrent de façon éloquente une montée en puissance répondant à une réelle utilité sociale. Les marques d'auto-défiance ne laissent donc pas de surprendre et d'interroger. L'observateur extérieur comprend aisément qu'il y a en elles comme une réminiscence des origines. Il imagine volontiers que, pour les enseignants-chercheurs qui ont porté les sciences de l'éducation sur les fonts baptismaux en 1967, l'affichage et l'organisation institutionnels auront nécessairement constitué un défi. Il imagine rétrospectivement que l'institution universitaire française des années 60 n'avait aucune raison de repousser les questions soulevées par les sciences de l'éducation (re)naissantes — par intérêt intrinsèque lié au contexte contestataire de l'avant et après Mai 68 ou par respect pour une tradition interrompue remontant aux années 80 du siècle dernier. Il peut aussi conjecturer que cette institution n'était peut-être pas disposée pour autant à accueillir à bras ouverts une nouvelle venue se réclamant d'une épistémologie pluridisciplinaire encore peu problématisée ou peu consensuelle. Mais, depuis lors, quel chemin parcouru !

Une autre hypothèse concernant cette tension « ontologique » persistante nous ramène au contexte d'actualité, à la « demande sociale », comme on nomme les commandes adressées, la plupart du temps, par les pouvoirs publics (ou plus subrepticement par les médias) à une discipline sommée dans l'heure de formuler les diagnostics, de trouver les remèdes et de forger les consensus autour de problèmes de nature très variée qui dépassent souvent de loin les questions scolaires. Sur ce point aussi, il faut sans doute prendre le recul suffisant et procéder à quelques froids constats. Premièrement, les recherches et travaux menés au nom des sciences de l'éducation ou dans leur orbite contribuent de plus en plus, aujourd'hui, à la formation des professionnels de l'éducation et de la formation (la création des IUFM ayant plutôt accéléré le phénomène). La discipline tend à devenir *ipso facto* une discipline de référence, par auteurs ou intervenants interposés. Deuxièmement : sa légitimation universitaire la pousse nécessairement à jouer un rôle direct ou indirect d'information et de mise en alerte des responsables et des décideurs à tous les niveaux de la pyramide du système d'éducation et de formation. Son « capital symbolique » est d'autant plus florissant qu'il est violemment contesté par quelques arrière-gardistes. Il nous semble que tout exercice d'autoréflexion de la discipline sur elle-même ne doit pas perdre de vue ces tendances lourdes. Ce serait une erreur de trop focaliser sur certains débats auxquels les sciences de l'éducation sont parfois mêlées ou dont elles sont la cible sous l'influence dévastatrice de grandes plumes alarmistes. Le climat de pugilat idéologique qui

les entoure et à laquelle la discipline aimerait ne plus être associée, sous cette forme en tout cas, ne doit pas masquer les évolutions de consolidation.

Pour gagner en sérénité, peut-être faut-il aussi que les sciences de l'éducation fassent leur deuil aussi bien du rêve d'un certain monopole discursif sur les questions générales d'éducation et de formation que de l'envie opposée d'un repli sur des problématiques strictement scientifiques. Même si, en sciences de l'éducation (et de la formation), les instances et les ordres de discours comportent des cloisonnements et des registres très variés, à l'instar de ce qui existe dans d'autres domaines de connaissance (comme l'histoire ou la sociologie), tout discours qui en émane peut en fin de compte avoir (ou être reçu comme ayant) une certaine portée politique et sociale en raison même des questions traitées, autrement dit de l'« objet » de ces sciences. Cette spécificité (propre aux sciences sociales) échappe à la maîtrise des enseignants-chercheurs, quels que soient leur capacité ou leur refus de travailler sur différents registres à différentes fins. Comme il est noté à juste titre dans le livre de Bernard Charlot, « (...) les sciences de l'éducation sont souvent prises dans un phénomène de *double bind* : on leur demande d'être à la fois de la science et de l'action » (p. 105). À cette situation objective déjà difficile à vivre, autant ne pas trop ajouter de comportement obsidional...

Quoi qu'il en soit de l'origine et la réalité actuelle du halo de tension qui est encore perceptible lorsque les sciences de l'éducation parlent d'elles-mêmes, l'année 1997 marquera un trentenaire. Parmi les éléments synthétiques que nous aurons à notre disposition pour juger de l'état d'avancement et de l'évolution de cette discipline dans notre pays, nous disposons d'ores et déjà d'un livre de référence, celui de Bernard Charlot. Par la qualité de son information, la variété des analyses développées et sa qualité d'écriture, ce livre témoigne de la maturité réflexive des sciences de l'éducation.

Sa partie centrale est constituée par le rapport de la Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation (CORESE) remis en novembre 1993 au ministère de l'Enseignement supérieur. Cette commission était présidée par Bernard Charlot, également rédacteur du rapport, et composée d'une vingtaine de membres représentant l'ensemble de la communauté. Elle avait pour mission de « dresser un état des lieux » et de « réfléchir à la place et à la fonction des sciences de l'éducation dans le champ social et universitaire ». À la lecture du livre, on peut affirmer sans conteste que le programme a été rempli.

Après avoir expliqué les limites qu'elle assignait à sa mission, son cadre général et sa méthode de travail, la commission dresse, dans ce rapport, un bilan chiffré des

principaux indicateurs de la discipline (enseignants, étudiants, thèses) et en rappelle la répartition géographique. Elle s'interroge ensuite sur l'identité des sciences de l'éducation en examinant tour à tour les finalités, les publics, les contenus d'enseignement, l'organisation et la pédagogie. Il ressort de cet examen que « les sciences de l'éducation (...) sont une discipline couvrant un large champ, à épistémologie "ouverte", au public très hétérogène, avec des enseignants ayant des origines disciplinaires diverses, de sorte que le travail d'interprétation locale de la discipline y est particulièrement important. Plus encore que dans d'autres disciplines, il existe une réalité locale des sciences de l'éducation » (p. 95-96). La commission commente ensuite quelques cas de réalité locale et porte son regard sur une brève et restreinte, mais passionnante, comparaison internationale (Suisse, Royaume-Uni, Allemagne).

Une deuxième partie, consacrée à l'image de la discipline et aux demandes qui lui sont adressées, se présente en fait comme un exercice d'analyse de l'ensemble des critiques visant les sciences de l'éducation, qu'elles proviennent du sein de l'université ou de dehors. L'analyse semble lucide, pertinente, pleine d'acuité. Les vrais problèmes sont distingués des mauvaises polémiques dont les ressorts sont bien dévoilés. Cette analyse débouche sur deux recommandations plaidant en faveur de mesures précises pour renforcer l'évaluation interne et externe de la discipline. La création en 1995 du Comité national de coordination de la recherche en éducation est une des conséquences du travail de la commission.

La dernière partie du rapport est consacrée aux questions vives et aux perspectives de développement. Elle passe en revue les relations des départements des sciences de l'éducation avec un certain nombre d'instances voisines et/ou « concurrentes » : l'INRP (pour la recherche), les IUFM et les CIES (pour la formation des maîtres), les institutions universitaires de formation professionnelle ; elle aborde aussi les questions du cursus en sciences de l'éducation (formations, diplômes) et du renforcement des départements (recrutement, création de nouveaux départements). C'est l'occasion pour la commission de formuler dix-neuf recommandations autour de ces différents points qui paraissent de nature à favoriser les synergies institutionnelles en vue d'un développement nouveau des sciences de l'éducation dans notre pays.

Une introduction générale précède le rapport de la CORESE. Elle comporte une réflexion de Bernard Charlot sur l'épistémologie des sciences de l'éducation. L'auteur tente de coller au plus près de la réalité de la discipline en s'interrogeant sur son objet, son type de rationalité et le champ conceptuel qu'elle a délimité. Jacqueline Gautherin rappelle quant à elle la précédente tentative de créer une science de l'éducation (de 1883 à 1914).

Cette expérience, resituée historiquement pour éviter les faux parallèles, laisse voir quelques invariants révélateurs. À la fin du livre sont regroupés des documents qui viennent compléter information et réflexion. Jacques Hédoux retrace les disparités et les convergences dans les activités hors cursus des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation en fonction des implantations locales. Albert Tuijnman exprime le point de vue d'un expert international (OCDE) sur les diverses voies qui se présentent à la recherche pour gérer sa relation avec le politique et le décisionnel.

Au total, ce livre sérieux et constructif constitue un excellent voyage à l'intérieur des sciences de l'éducation. Il n'a rien du style compassé des rapports institutionnels. Ses jugements sont bien mesurés. Sur le fond comme sur la forme, il permet aux sciences de l'éducation d'apparaître pour ce qu'elles sont, une discipline jeune, qui doute parfois d'elle-même, mais qui sait se penser. À l'aube d'un anniversaire, c'est la plus belle promesse d'un avenir fécond.

Philippe Champy

CHAUVEAU (Gérard), ROGOVAS-CHAUVEAU (Éliane). — **À l'école des banlieues.** — Paris : ESF, 1995. — 170 p. — (Pédagogies).

« Faire le point »... sur les nouvelles façons de penser et de faire l'école du peuple... sur les réalisations et les résultats de la politique ZEP... sur la réalité de la démocratisation des savoirs... sur la relégation et la ségrégation scolaires. Ainsi s'expriment, en introduction, les auteurs qui ont choisi non seulement de faire un état des lieux du fonctionnement des ZEP mais surtout de développer, par une « approche sociopédagogique », une étude fondée sur la question des savoirs et des apprentissages. Celle-ci, trop occultée jusqu'à présent par des analyses exprimées en termes de sociologie politique ou de sociologie des organisations, doit permettre de « proposer une sorte de mode d'emploi ou des repères théoriques et pratiques destinés aux décideurs et aux acteurs de terrain ».

Avant d'être « une affaire de changement social ou de dynamique locale », la ZEP serait « d'abord une affaire de cognition et de didactique ». Dans une première partie réservée à une réflexion de synthèse approfondie, les auteurs rappellent les réponses (exprimées soit en termes de manques soit en termes d'écarts) classiquement apportées à la question de la spécificité de la construction des savoirs en milieu défavorisé pour les délaissés au profit d'un dépassement de l'alternative par une « approche sociocognitive ». En résumant en quelques pages la richesse des travaux de la dernière décennie dans ce

domaine et en confrontant les résultats à leurs propres recherches, ils concluent que « c'est dans les ZEP et dans les zones populaires que la question des méthodes didactiques se pose avec le plus d'acuité ».

C'est parce que l'on parle séparément de l'école et de sa modernisation d'un côté par un débat réduit à une sorte de querelle des anciens et des modernes et de l'autre côté, des quartiers populaires, des banlieues et de leurs problèmes, que l'on omet de voir que durant la décennie 1980-1990, l'école comme la ville ont été l'objet des mêmes bouleversements : « la révolution de l'intelligence et la montée des exclusions ». Sur la base du constat de ces nouvelles mutations, on doit ainsi, selon les auteurs, « redéfinir la politique de la ZEP et celle du DSU ». Pour affronter ce qu'ils considèrent comme des phénomènes structurels et idéologiques (une société française « entraînée à la fois vers plus d'intelligence et plus d'exclusion »), les auteurs invitent à une rupture théorique et pratique en proposant comme « seule voie possible », l'accès à l'excellence pour les plus défavorisés. « Faire de l'école une "fabrique d'intelligence" et du quartier "une zone d'activités intellectuelles" (p. 43) ». La phrase littérairement séduisante annonce un projet aux accents à la fois révolutionnaires et « Malrauxiens » mais ne saurait plus *a priori* enthousiasmer spontanément « les découragés du grand soir ». Cependant, force est de reconnaître que la soixantaine de pages qui suit, propose un ensemble organisé d'analyses critiques et constructives.

En quoi la politique des ZEP est-elle insatisfaisante ? L'Éducation nationale développe, dans la décennie 80, une problématique originale (celle de la construction d'un projet propre à chaque zone et de la mise en place d'un partenariat enseignants - élus locaux) et utilise des concepts qui furent longtemps ceux du seul militantisme politique et pédagogique. Cela est pourtant insuffisant : selon les auteurs, les fluctuations constatées dans les textes officiels pendant dix ans traduisent « les difficultés conceptuelles rencontrées » et leur transformation en objectifs et contenus concrets sur le terrain pose question. On trouve, en fait, nombre de disparités et de contradictions dans l'organisation des réalisations locales comme « dans l'interprétation des notions qui sont à la base du dispositif ZEP » ou « dans la dynamique éducative développée dans les quartiers ». Le résultat en est le peu de changement constaté dans le domaine organisationnel comme dans celui de la réussite scolaire. La politique de la ZEP ne subirait-elle pas l'effet de la stigmatisation des « zones à risques » ? Ne pécherait-elle pas par l'imprécision des concepts sociologiques ou opérationnels qu'elle utilise ? Enfin pourrait-elle échapper à ces mécanismes de « détournement-retournement » issus des effets pervers de toute intervention sociale de grande envergure ? En prenant l'exemple de « l'ouverture de l'école », ils montrent à quel point ont pu se développer des

interprétations et des applications différentes de cette notion. De façon comparable, ils montrent comment on aboutit à deux conceptions antagonistes du jumelage DSQ-ZEP et de la relation école-quartier selon que l'on considère l'État-Providence comme étant « en désagrégation » ou « en construction d'État actif-providence ».

Quatre témoignages de réussite ouvrent la deuxième partie du livre. Il s'agit de descriptions synthétiques de réalisations qui prouvent la nécessité de l'engagement critique et réflexif et non l'application d'un ensemble de circulaires. De même, une étude réalisée par les auteurs en 1989 avec l'aide de la DEP a permis de « repérer des écoles plus efficaces que la moyenne » ayant des résultats remarquables en français et en mathématiques. L'interprétation des auteurs sur ces constats fait surgir des critères apparemment peu originaux. Une « atmosphère paisible et studieuse », une « centration sur les savoirs de base », une « organisation pédagogique démocratique » comme la « motivation » des maîtres, leur « solidarité » ou leurs « attentes positives » sont des formulations bien floues aux yeux des sciences humaines et la critique qu'ils portaient aux notions exprimées dans la politique des ZEP pourrait leur être retournée. Bien qu'ils retrouvent les éléments avancés depuis une quinzaine d'années dans les pays anglo-saxons en tant que composants de l'« école efficace », l'argumentation selon laquelle on doit considérer ces divers éléments en interaction et construire des « profils de fonctionnement » ou des « configurations de caractères articulés entre eux » tout en étant pertinente, demeure insuffisante en soi. Même si « au-delà de leurs différences, (ces écoles) présentent un même profil d'efficacité », il reste à définir avec précision les formes multiples qui se cachent sous des notions comme « centration sur les savoirs » ou « organisation pédagogique démocratique ». Visiblement conscients de ces limites, les auteurs ouvrent la voie (dans laquelle se sont déjà engagés des chercheurs sur les configurations familiales de la réussite scolaire) à une ethnologie des pratiques plus qu'à une sociologie « de surface ».

Thomas Renaud
Université de Rouen
Sciences de l'Éducation

COMPÈRE (Marie-Madeleine). — **L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit.** — Berlin ; Paris : Peter Lang ; INRP, 1995. — 300 p.

L'intérêt de ce livre est à la hauteur de son ambition : non seulement « mettre au clair les divergences dans

la façon de concevoir et de pratiquer l'histoire de l'éducation dans les différents pays d'Europe », mais aussi « comprendre comment et pourquoi ces différences sont nées et se sont développées, afin de dessiner les traits qui caractérisent le paysage historiographique aujourd'hui ».

On comprend qu'un tel projet ne peut être réalisé sans limites et sans lacunes. Elles sont d'ailleurs explicitement soulignées et assumées par Marie-Madeleine Compère qui définit lucidement sa position et sa trajectoire personnelle : elle appartient à la tradition historiographique française qui a sa particularité en Europe (dans la mesure où elle reste largement l'apanage des historiens de métier) ; et elle est portée à rendre compte avant tout des productions issues de la sphère historique, à privilégier les pratiques sociales par rapport aux institutions et aux normes, à être particulièrement sensible au long terme.

Si l'on se reporte quelque peu dans le passé, il devient vite manifeste que dans les pays d'Europe tardivement unis en État — comme l'Italie ou l'Allemagne — « la cohérence de l'histoire de l'éducation tient à celle d'une communauté supposée de valeurs et de traditions éducatives, l'histoire qu'on y fait replace les institutions d'enseignement parmi les autres formes de transmission de savoir et de culture ». En France, en revanche, où « la pédagogie ne bénéficie pas d'un grand prestige intellectuel, l'histoire est résolument politique » ; la priorité est donnée à l'action de l'État.

Deux pays seulement — l'Italie et la France — publient une bibliographie exhaustive courante. La confrontation de ces bibliographies, dans le milieu des années 80, est tout à fait significative. La théorie et la politique éducatives, points forts de la bibliographie italienne, sont au contraire faibles dans la française, surtout la théorie. Inversement l'enfance et la jeunesse sont plus traitées par les Français que par les Italiens. Selon Marie-Madeleine Compère « ces comparaisons suggèrent une hypothèse explicative, qui consiste à faire dépendre les caractères nationaux d'une historiographie de la genèse de sa constitution comme discipline universitaire et scientifique. L'enseignement pédagogique en Italie s'est fondé sur le modèle germanique. On retrouve dans la répartition des items la prépondérance de la théorie de l'histoire de l'éducation, qui représente un courant extrêmement puissant en Allemagne. Les deux autres catégories prépondérantes dans la bibliographie italienne, l'histoire des institutions scolaires et de la politique éducatives, ont une relation directe avec la formation des maîtres dont elles contribuent à forger la conscience corporative, civique. [...] Ces résultats globaux de la bibliographie italienne signifient que l'histoire de l'éducation reste majoritairement produite dans le cadre universitaire de la pédagogie, et que, dans cet environnement, les interrogations

sur le fonctionnement social des systèmes éducatifs sont d'une certaine façon occultées ».

L'étude des institutions (en particulier l'analyse des chaires spécifiquement consacrées à l'histoire de l'éducation) montre que l'Italie est loin d'être la seule à se trouver dans la mouvance de la tradition universitaire germanique. Dans la plupart des pays européens, la puissance de l'institutionnalisation de l'histoire de l'éducation va de pair avec celle de la pédagogie. Les pays germaniques viennent en tête ; et « l'enseignement universitaire de la pédagogie tient plus ou moins directement à l'influence qu'a exercé la pensée allemande ». Deux pays d'Europe occidentale échappent à ce « modèle germanique » : la France et la Grande-Bretagne (en Angleterre, la pédagogie générale disparaît en tant que discipline — au cours des années 60 — dans les facultés d'éducation, qui reposent désormais sur quatre spécialités nettement individualisées : philosophie, psychologie, sociologie et histoire). Et Marie-Madeleine Compère conclut : « dans les pays à forte tradition pédagogique, la cohérence corporative de la discipline a pour corollaire sa faible individualisation scientifique : l'histoire se distingue mal des autres sciences de l'éducation, en particulier de la philosophie. Il en résulte des cloisonnements dans l'historiographie : l'histoire sociale et intellectuelle est faite par les historiens de métier, qui laissent aux pédagogues une histoire moins "noble", celle des réglementations scolaires par exemple, ou aux contours plus indécis, dans laquelle la première place est accordée aux expériences subjectives des individus ».

L'étude de quatre revues « d'historiens de métier » est l'occasion a contrario saisie par Marie-Madeleine Compère pour éprouver la pertinence de son analyse. Elle choisit quatre revues se réclamant de la « nouvelle histoire » parmi les principales : « Annales » (France), « Past and present » (Angleterre), « Quaderni storici » (Italie) et « Geschichte und Gesellschaft » (Allemagne). Les articles concernant l'éducation, publiés dans ces revues de 1975 à 1989, peuvent être regroupés selon trois thèmes fédérateurs : la population étudiante et scolaire dans les rapports avec la société en général ; l'alphabétisation ; l'enfance et la jeunesse. Et Marie-Madeleine Compère souligne que « les aspects sociaux et économiques représentent l'orientation privilégiée de cette histoire historique ».

Les derniers chapitres du livre se présentent précisément comme des bilans des recherches menées sur ces thèmes en Europe occidentale (ch. 6 : l'alphabétisation ; ch. 7 : l'enfance ; ch. 8 : la jeunesse ; ch. 9 : université et société). On le voit, ce livre n'est pas seulement utile aux historiens, aux chercheurs en histoire pour qu'ils puissent mieux se situer ; il s'adresse aussi aux enseignants et aux

chercheurs d'autres disciplines qui éprouveraient le besoin d'être mieux orientés afin d'en savoir plus dans ces domaines, en France et dans les pays d'Europe occidentale. Que l'éducation comparée est jolie quand elle est menée avec rigueur, sous les auspices des évolutions historiques, de l'histoire !

Claude Lelièvre
Université Paris V

CONSEIL DE L'EUROPE. — EUDISED EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH YEARBOOK 1993 et 1994. — München ; New Providence ; London ; Paris : K.G. Saur Verlag, 1994 et 1995.

S'il est un genre de document dont on ne parle pas beaucoup et qui pourtant mérite attention, c'est bien le cas de l'annuaire et du répertoire. En effet, dans la hiérarchie intellectuelle des types d'ouvrages, ce document ne brille pas. À côté de la richesse empirique ou théorique du compte rendu de recherche, de la synthèse magistrale du bilan de recherche qui embrasse le temps et l'espace ou de la patte toute personnelle de l'essai, l'annuaire est renvoyé au rang des produits d'information générale. Il faut dire que la forme alphabétique de classement des notions, des auteurs ou des adresses et la courte périodicité représentent le degré zéro de l'élaboration théorique.

Toutefois ce genre ingrat a aussi l'avantage de constituer une référence pour qui veut disposer d'une cartographie de la recherche en éducation, au niveau régional, national ou international. Ainsi, cet annuaire européen de la recherche en éducation, produit du réseau EUDISED du Conseil de l'Europe constitue la base d'un observatoire de la recherche en éducation et formation pour qui s'intéresse à sa production, son organisation et sa diffusion.

Créé au début des années 70 pour collecter et faire circuler l'information sur les recherches en éducation, le réseau Eudised réunit aujourd'hui 30 pays européens sous l'égide du Conseil de l'Europe et, par l'intermédiaire des agences nationales, constitue la banque de données du même nom, accessible en ligne sur le serveur de l'Agence spatiale européenne (ESA/IRS). Cet annuaire, version imprimée de la base de données, succède au Bulletin Eudised R & D qui, de 1984 à 1994 a publié 48 numéros.

Chaque recherche, en cours ou achevée, est classée selon les thèmes du Thésaurus européen de l'éducation et identifiée selon la source géographique, selon ses responsables de recherche, selon l'établissement où la recherche est conduite et selon les sources de financement. Une ana-

lyse du projet de recherche (objectif, méthodologie, résultats) dans une des trois langues d'origine du Conseil de l'Europe et la liste des publications auxquelles la recherche a donné lieu achèvent la notice de présentation. Pour retrouver facilement ces recherches, deux index, chercheurs et thèmes de recherche (en huit langues) complètent heureusement l'ensemble.

Depuis la suppression du Bulletin, deux annuaires sont sortis : 1993 et 1994/1995. Le premier recense 2 084 recherches signalées par 23 agences et le second 1 500 recherches signalées par 26 agences. On aurait tort de conclure à une baisse des recherches d'une année à l'autre. Cette différence quantitative est liée à la diversité des modes de collecte et au dynamisme relatif des agences selon les années. De même, si en 1993, le Royaume-Uni représentait 58,6 % des recherches, l'Allemagne, 10 %, la France, 7 %, les Pays-Bas, 6,10 % cela venait d'un gonflement artificiel des recherches anglo-saxonnes. L'agence britannique avait souhaité rattraper le retard de signalement des années précédentes. L'image de la recherche telle qu'elle paraît dans la version de 1994/1995 de l'annuaire semble correspondre davantage à la réalité et à l'ancienneté des pays producteurs de recherche : France, 18 %, Allemagne, 15,8 %, Royaume-Uni, 11,8 %, Pays-Bas, 11,6 %, Suisse, 10 %, Autriche, 5 %, les autres pays représentant moins d'1 % des recherches.

Les grands intitulés de recherche sous lesquels sont classées les recherches sont ceux du Thésaurus européen de l'éducation. Bien qu'ils soient présentés dans l'introduction, ces thèmes centraux qui structurent les recherches mériteraient une visibilité plus grande, notamment pour ceux qui ne sont pas familiers du thésaurus ou autres systèmes de classification. Par ailleurs, le volume 1994/1995 comporte quelques problèmes techniques : l'index des auteurs ne reprend pas de manière exhaustive l'ensemble des références signalées dans chaque notice. Ainsi, p. 193, la recherche identifiée par le code 14801 ne permet ensuite de retrouver dans l'index que trois auteurs sur quatre.

Ces remarques portent sur la forme et ne remettent pas en cause l'immense effort de valorisation de la recherche que représente ce document. En effet, cet instrument est une source d'information pour les chercheurs qui ont accès à l'ensemble des thèmes traités au niveau européen et peuvent mener des études comparatives. Il est également un outil d'observation pour les responsables qui disposent ainsi d'un réseau d'experts et d'institutions de recherches, et peuvent suivre l'évolution des politiques de recherche dans de nombreux pays (1).

Christiane Etévé
INRP

NOTE

(1) Rappelons, qu'à partir de ce recensement produit pour Eudised, l'INRP et l'INIST ont publié deux répertoires sur la recherche française :

Recherches en éducation et formation. Répertoire 1986-1991.
Paris : INRP ; Vandœuvre-lès-Nancy : INIST, 1993. 353 p. et aussi l'accès kiosque à ces données sur le 3616 INRP code ERT.

Unités de recherche en éducation et formation. Répertoire 1988.
Paris : INIST ; INRP, 1988. 120 p.

DUBET (François). — **Sociologie de l'expérience.** — Paris : Seuil, 1994. — 288 p.

Sociologie de l'expérience se présente comme un ouvrage différent de ceux qui ont fait apprécier le travail de François Dubet d'un large public. Le titre, plus austère, est lui-même un signal : l'auteur s'attache à développer les principes d'une sociologie qui prend pour objet fondamental l'expérience des acteurs. Mais cette sociologie a aussi une méthode, celle du groupe de sociologues formés à l'école d'Alain Touraine, l'intervention sociologique, qui prend son parti de l'interaction entre sociologues et acteurs, la revendique même pour en faire une de ses forces. C'est-à-dire que les acteurs n'y sont pas que des enquêtés mais participent pleinement à la démarche d'analyse, bénéficiant d'un retour dont l'objectif n'est pas de les faire changer mais d'accroître leur autonomie, notamment en resituant leur expérience individuelle dans un cadre plus large, celui du débat que suscite le travail d'enquête ou simplement celui de sa confrontation à d'autres expériences, similaires ou contradictoires. De cette manière les acteurs auxquels s'est adressé François Dubet dans ses livres précédents, et qui ne sont pas que le public étroit des collègues ou de la communauté scientifique mais bien un public de lecteurs, peuvent encore l'accompagner dans un livre qui leur est finalement tout autant destiné, malgré son caractère plus théorique.

À bien lire le livre, je pense que ce serait d'ailleurs une erreur de croire qu'il est réservé à une élite. Certes, on y trouve des références nombreuses aux grands noms de la sociologie. Les « fondamentaux » y sont présentés et, parfois, revisités. Les classiques : Durkheim, Weber, Parsons, Elias, Simmel, Mead... Les nouveaux classiques : Bourdieu, Boudon, Crozier, Goffman, Habermas... Les futurs classiques... (je laisse là à chacun le soin de compléter selon son cœur et sa raison). Et, bien sûr, Touraine. Certes le travail conceptuel est intense et requiert parfois une attention soutenue. Mais on y trouve aussi une continuelle volonté d'explicitation par l'exemple, ce qui nous permet, au passage, de retrouver les figures familières de la sociologie de Dubet, exclu, militant, lycéen, étudiant... Le livre

s'apparente alors à une sorte de guide, au sens noble du terme, qui nous conduit de la sociologie classique à une sociologie compréhensive, qui en revendique la filiation. Un tel parti pris donnera sans doute envie au blasé de « relire » quelques maîtres mais permettra tout autant au néophyte de se composer un début de savoir total.

En cela Dubet ne se réfère-t-il pas à sa propre expérience, celle de l'enseignant de sociologie ? C'est en tout cas de ce point de vue qu'il se place pour justifier de l'utilité d'un livre destiné en fait à répondre d'abord à la question : la sociologie existe-t-elle (encore) ? ou n'est-elle, comme cela pourrait ressortir d'une vision trop surplombante, qu'un assemblage artificiel de regards ayant chacun sa généalogie, ses concepts, ses méthodes et... ses objets. D'où non plus débat et affrontement, mais, bien pire : partage du monde, respect des territoires et, au bout du compte, ignorance réciproque. Cet éclatement de la sociologie correspond à une impossibilité de représenter le social au-delà de la simple description de situations, dans la mesure où la société n'existe pas « par nature » mais seulement en fonction du travail des acteurs qui sans cesse la construisent et la déconstruisent. François Dubet en prend acte et c'est ce travail qui devient son objet d'étude. Car ce n'est pas la société qui est morte mais l'idée classique de société : elle n'est plus identifiable à un système (1). Restent des principes d'action, dispersés, entre lesquels les acteurs choisissent pour construire de multiples paradigmes de l'action. Ainsi, plutôt que de refaire un nouveau tableau des sociologies contemporaines (ce livre, s'il est un guide, n'est pas un manuel), Dubet vise à mettre un peu d'ordre dans l'activité de recherche du sens que chacun de nous et tous ensemble nous avons désormais à produire. Nos modèles de référence sont hétérogènes, nos pratiques sont complexes, voire contradictoires : comment désigner alors, pour l'étudier, cet ensemble de comportements individuels et collectifs ? Dubet propose de suppléer à la notion d'action celle d'expérience.

Les expériences sont multiples et composites, elles ne correspondent pas à des rôles préconstruits entre lesquels l'acteur aurait à choisir des manières d'agir. S'il existe des logiques d'action identifiables, il n'en est pas de fondamentale, si bien que les expériences en apparaissent toujours des combinatoires. Essentiellement individuelles, elles sont peu transmissibles comme savoir. En revanche elles sont riches de relativisation : quand les acteurs, quels qu'ils soient, agissent, ils font simultanément la critique de ce qu'ils font. En cela l'acteur n'est plus le système : il n'y a pas intériorisation de la société par l'individu mais distance au système, ce qui ne signifie pas rupture. Comme l'affirme Simmel, l'individu ne serait donc jamais totalement socialisé (2). En effet, l'expérience sociale n'est pas

passive, elle est, tout au contraire, une façon de construire le monde. Susceptible de ce fait d'être dénoncée, elle oblige les acteurs à un travail constant de justification (3). Pour l'analyser il faut donc d'abord l'isoler et la décrire avant de remonter au système : si l'autonomie de l'acteur est fondamentale, comment se concilie-t-elle cependant avec une détermination au moins partielle de l'action ? Question classique, qui permet à Dubet de s'interroger sur la nature du lien entre acteur et système.

Chaque expérience sociale se présente comme l'articulation de trois logiques d'action, qui définissent en même temps un type de relations sociales : intégration et socialisation, stratégie et concurrence, subjectivation et domination. Ces trois logiques correspondent à autant de courants sociologiques et/ou de points de vue critiques, mais les acteurs peuvent, dans leurs expériences, parcourir toutes ces logiques, passer sans remords d'un point de vue à l'autre. Rien n'étant décidable ou irréfutable, ils sont obligés de recourir dans leurs relations à des normes de justice qui s'apparentent plus à des arrangements qu'à des règles. Ce travail exige donc d'eux une grande capacité politique pour donner une certaine cohérence aux combinaisons d'éléments dont le système social est en définitive lui aussi la résultante. C'est dire que l'unité n'est plus dans le système, offerte, mais dans le travail des acteurs qui cherchent à donner un sens à la vie sociale et à résoudre par là les tensions de l'expérience. De cette manière les liens entre acteurs et système sont complexes, ce que montrent les études critiques que François Dubet a faites de la notion de classe sociale ou de celle d'institution scolaire.

Si la notion de classe sociale a perdu de sa pertinence, c'est qu'il n'y a plus d'adhésion possible. Cela ne signifie pas la disparition des rapports sociaux, en particulier des rapports de domination, ils changent de modalité : on passe ainsi d'une domination par l'exploitation à une domination par l'exclusion, ce qui rend bien compte de l'atomisation de la société. À la limite, les exploités pouvaient se reconstruire une identité commune dans l'interreconnaissance et la découverte d'intérêts communs, ce qui n'est pas le cas des exclus, dont les conduites sont très hétérogènes et les formes d'action collective non construites (« émeutes »). Cela ne signifie pas non plus l'abolition des conflits, bien au contraire, mais ces conflits sont des constructions de l'expérience qui sont autant d'affirmations de l'autonomie : elles permettent à l'acteur de devenir sujet. Pour cette raison, François Dubet préfère parler d'engagement des personnes là où naguère pouvait exister une adhésion. Ce qui lui permet d'expliquer l'éclatement des mouvements sociaux, en rapprochant leur travail de celui des individus. Les mouvements sociaux n'ont de force et de durée que s'ils s'appuient sur des expériences sociales fortement intégrées, ce qui est

aujourd'hui rarement le cas. La cohérence du mouvement ouvrier dans la société industrielle de l'Europe occidentale serait alors l'exception tandis que l'état normal des mouvements sociaux serait d'être éclatés comme l'est l'expérience des individus. Il n'y a alors rien d'étonnant à ce que toutes les luttes étudiées par l'équipe d'Alain Touraine dans les années soixante-dix (étudiante, anti-nucléaire...) ne se soient jamais construites en mouvements sociaux. Il s'agit, seulement, de ce que François Dubet qualifie de « luttes autonomes ».

Et François Dubet n'explique pas autrement la réussite et l'échec des « mouvements » lycéens et étudiants des dix dernières années. Ils réussissent en ce qu'ils cristallisent sur une courte période l'engagement des personnes et font reculer les projets gouvernementaux. Ils échouent à mobiliser au-delà d'une revendication ponctuelle et à se structurer en un mouvement construit qui, par exemple, pourrait prendre la forme d'une organisation propre (syndicat). Il reste qu'on peut se poser la question de la répétitivité de ces luttes, qui peut témoigner justement d'une certaine insatisfaction des personnes à ces engagements limités. D'ailleurs, cette limitation est très relative : l'engagement parfois se poursuit, mais sous d'autres formes que la revendication violente et ponctuelle, par exemple dans la tentation politique, comme celle qui a fait, quelques années durant, le succès de SOS racisme. Ou encore dans l'action au sein d'associations ou de mouvements humanitaires. D'autre part, sur quel plan ces engagements sont-ils limités ? Limités dans le temps sans doute, mais aussi très intenses en raison de leur brièveté. Peut-être n'est-ce pas tant l'engagement qui est limité que les objets sur lesquels ils se portent, entre lesquels les acteurs ne parviennent pas à, ou se refusent à, faire un continuum.

Quoi qu'il en soit, les difficultés éprouvées par les acteurs pour garder la maîtrise de leur expérience donnent tout son sens à la méthodologie d'enquête de François Dubet. En faisant activement participer les enquêtés au travail d'analyse de leur situation, de leur expérience, il reconnaît et valorise leurs compétences : la validation des hypothèses formulées par le sociologue obéit à des critères de vraisemblance qu'élaborent en grande partie les acteurs eux-mêmes. Le travail d'enquête concourt ainsi à les aider, un peu comme la maïeutique socratique, à structurer leur connaissance du monde. Une telle sociologie s'intéresse donc au problème des individus et des groupes dominés, chez qui les failles de l'expérience interdisent d'articuler les logiques d'action et produisent exclusion sociale et/ou prise en charge aliénante. C'est peut-être aussi pour cela que les analyses de Dubet paraissent encore plus convaincantes quand elles portent sur le monde de la galère ou des quartiers d'exil que sur celui de l'école. Sauf, bien évidemment, lorsque c'est par exemple

des lycéens du bas de la hiérarchie scolaire que Dubet parle, exclus et relégués des lycées professionnels particulièrement. Cette hiérarchie scolaire reste une hiérarchie sociale, que Dubet définit non seulement comme une hiérarchie des ressources et des cultures mais aussi comme une hiérarchie des expériences dont les tensions s'accroissent au fur et à mesure qu'on descend la hiérarchie des établissements et des sections.

On peut donc, rien de plus normal, n'être que partiellement d'accord avec les analyses que fait François Dubet de tel ou tel monde, de tels ou tels acteurs, mais c'est le vrai mérite de l'œuvre qu'il construit que de chercher à se confronter aux grandes questions du débat social et politique contemporain, à démontrer les idées reçues, à expliquer et donner les moyens de comprendre. Bien sûr, il y a risque à vouloir proposer une analyse sociologique du racisme, de l'exclusion, de la marginalisation scolaire... En même temps le prix des ouvrages de François Dubet est que le sociologue s'y expose en rapportant ces problèmes d'actualité dont la presse fait son fonds à un système d'analyse intellectuellement très construit. *Sociologie de l'expérience* explicite, avec clarté et modestie, les schèmes culturels de ce système et donne une relecture lumineuse des différentes recherches qu'il a suscitées.

Yves Dutercq

Groupe d'études sociologiques
INRP

NOTES

- (1) François Dubet reprend là les arguments que développe Alain Touraine dans un article clé « Une sociologie sans société » (*Revue française de sociologie*, XXII, 1981, p. 3-13). Touraine explique cette crise de l'idée de société par la disparition de quatre grandes illusions : celle du progrès et, plus encore, du changement par le progrès, celle du fonctionnalisme et du pouvoir de l'organisation, celle de l'État-nation en raison de la perte du modèle de la culture nationale, celle de la société industrielle, où les individus pouvaient être essentiellement identifiés comme membres d'une classe sociale.
- (2) On relèvera d'ailleurs que la notion d'expérience est un emprunt à Simmel qui explique qu'il existe des catégories sociales de l'expérience qui permettent aux individus de l'organiser : le monde social est une construction des individus mais qui a ses modèles et ses règles (*La sociologie de l'expérience du monde moderne*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986).
- (3) On reconnaîtra là la position développée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot, qui s'intéressent à ces situations de tension dans lesquelles les gens se trouvent constamment, dans la mesure où le répertoire des modèles d'action constitue un stock disponible à chacun. Pas plus qu'elles ne peuvent être réduites à une action, les personnes ne peuvent être identifiées à un modèle mais usent tour à tour des différents modèles pour justifier ou dénoncer (*De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991).

GALLAND (Olivier) (sous la direction de). — **Le monde des étudiants.** — Paris : PUF, 1995. — 247 p. — (Sociologies).

Les étudiants ont été délaissés par la sociologie française durant de nombreuses années. Entre *Les héritiers* (1964) et quelques publications datant du début des années 90, force est de constater la minceur de la production. Cette situation a néanmoins évolué rapidement : caractérisés par une croissance spectaculaire de leurs effectifs, érigés en problème politique et économique au travers d'explosions répétées sur la scène publique depuis le milieu des années 80, les étudiants se sont vu récemment reconnus du pouvoir. Ont ainsi été créé un observatoire de la vie étudiante et mise en place une action interministérielle « université et ville », à l'origine de nombre d'enquêtes localisées.

L'ouvrage dirigé par O. Galland est issu de l'une de ces enquêtes. Son objectif premier était de décrire cette population mal connue et ses modes de vie tant à l'université qu'à l'extérieur de celle-ci. Les pratiques de travail universitaire, la sociabilité étudiante, les pratiques et lieux de loisirs, le travail rémunéré et les revenus, les rapports à la famille, les modes de résidence ont donc été étudiés et constituent autant de chapitres de l'ouvrage. Mais l'ambition des auteurs était plus vaste dans la mesure où, au-delà, une double question les préoccupait : celle de l'identité étudiante, celle de l'existence et de l'unité du groupe étudiant.

L'enquête de référence a été conduite en 1992 auprès de 2 000 étudiants. Ceux-ci fréquentaient trois universités représentant chacune un type différent : un important pôle universitaire régional (Rennes), une petite université de province (Besançon), une grosse université parisienne (Nanterre). L'échantillon constitué n'est pas un échantillon d'individus mais un échantillon de TD respectant dans chaque université pour chaque année d'études la répartition des effectifs par discipline dans la population des inscrits. Toutes les disciplines universitaires sont représentées sauf la médecine et la pharmacie, sans que les auteurs ne s'expliquent sur cette lacune. La structure de l'échantillon obtenu semble assez satisfaisante du point de vue des principales variables socio-démographiques, à une importante exception près : le pourcentage de garçons montre un déficit de 10 % par rapport aux statistiques de la DEP pour la même année universitaire. Les garçons sont-ils moins assidus en TD ou moins disposés à répondre à un long questionnaire ? Abordant les différents thèmes précédemment évoqués, celui-ci comptait en effet 141 questions fermées.

L'ouvrage nous livre une image nuancée de la condition étudiante : les étudiants ne se confondent plus avec la jeunesse bourgeoise comme l'avaient montré Bourdieu et Pas-

seron, ils ne constituent pas non plus l'artefact que Molinari (1) met en évidence en soulignant le poids des origines, la diversification des filières et des cursus. Ils ne se présentent pas plus comme une masse informe et atomisée oscillant entre l'apathie, le retrait et la consommation utilitaire (2).

Les conditions de vie des étudiants et des étudiantes sont proches et apparaissent plutôt confortables : la majorité d'entre eux se situent dans un statut de semi-autonomie qui combine soutien parental, gains propres et liberté de mouvement. Encore faut-il souligner une différenciation forte entre Paris et la province : dans la capitale, la dépendance résidentielle vis-à-vis des parents est plus forte, la dépendance économique plus faible. En revanche la dispersion des lieux d'habitation et des lieux de loisirs ne favorise pas l'émergence d'une vie étudiante. Les étudiants de Rennes et Besançon se caractérisent à l'inverse. Les capitales régionales où ils résident constituent des espaces de rencontres et de loisirs privilégiés. Ces villes sont celles où ils sortent et consomment, celles où la centralité des lieux de loisirs est favorable à la visibilité et l'expression des étudiants en tant que groupe.

Le cadre de l'université constitue une instance de socialisation et d'intégration collective beaucoup moins forte ; les éléments d'une définition collective beaucoup moins forte ; les éléments d'une définition collective et institutionnelle de l'étudiant lui font défaut. L'intégration universitaire varie alors notamment selon la discipline étudiée. À la forte insatisfaction et au sentiment d'isolement des étudiants en lettres et langues s'opposent l'intégration et les opinions plus favorables sur les aspects pédagogiques et administratifs de leurs études des étudiants en sciences et des Iutiens. Le type d'études suivies et plus précisément la discipline choisie constitue, en effet, une variable particulièrement forte de différenciation entre des façons d'être et de se définir comme étudiant. La discipline apparaît ainsi aux auteurs comme une autre puissante instance de socialisation avec ses règles, ses normes et valeurs. La définition disciplinaire devient le noyau de la définition de soi comme étudiant, tout particulièrement lorsque la poursuite d'études supérieures éloigne du milieu d'origine. La force de la définition disciplinaire paraît, en effet, liée aux ambitions de mobilité sociale. Dans la mesure où beaucoup d'étudiants espèrent une ascension sociale sans toutefois avoir une image précise de leur groupe de référence, la discipline d'études semble jouer un rôle de définition de soi intermédiaire par rapport au groupe d'appartenance.

La résidence parisienne ou provinciale et le choix de la discipline ainsi que le niveau professionnel visé sont donc mis en avant comme des variables « discriminant fortement le sentiment d'appartenance et l'intégration au "milieu" étudiant » (p. 203). Parallèlement, l'influence relative-

ment faible de l'origine sociale, est soulignée. Si les variables mises en avant ne sont pas sans lien avec l'origine sociale, notent les auteurs, elles paraissent, au bout du compte, jouer un rôle plus important que cette dernière prise isolément. Ces formules incertaines et prudentes surprennent quand la forme de l'enquête et la taille de l'échantillon étudié rendent possibles des analyses complexes qui auraient permis de les dépasser. La surprise s'accroît, lorsque quelques lignes plus loin (ibid.), on lit que l'origine sociale conserve une influence marquée dans quatre domaines principaux : l'orientation, les pratiques culturelles et les attitudes idéologiques, les relations familiales, les conditions matérielles. Si l'on veut bien comprendre que les auteurs insistent sur les effets combinés de plusieurs variables plutôt que sur l'effet déterminant d'une seule, on aimerait une démonstration plus étayée de leurs conclusions.

L'enquête présente néanmoins de nombreuses qualités : elle fournit des données nouvelles sur la morphologie sociale d'une population, aborde un champ large de pratiques et d'opinions, indique des facteurs méconnus et structurants du « milieu » étudiant. Elle permet ainsi de réviser un discours trop convenu sur la dégradation de l'université et le malaise des étudiants.

Régine Boyer
INRP

NOTES

- (1) Molinari, J.P. (1992) : Les étudiants, Paris, Les éditions ouvrières, coll. Portes ouvertes.
- (2) Lapeyronnie, D., Marie J.L. (1992) : Campus-blues. Les étudiants face à leurs études, Paris, Le Seuil.

GONNET (Jacques). — **De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie.** — Paris : Colin, 1995. — 176 p.

L'entrée de l'actualité à l'école est une question dont presque personne n'ose vraiment parler alors même que le débat silencieux est aujourd'hui au cœur battant de l'institution éducative, de l'institution familiale et de l'institution médiatique. Les élèves et les enseignants, les enfants et les parents vivent avec l'actualité aux trousses et s'ils se refusent à regarder le problème c'est peut-être précisément parce qu'ils sont immergés dedans et que, le nez sur la vitre, ils ne voient que la vitre et non pas ce qu'elle permettrait, justement, de voir.

C'est pourquoi il faut saluer le courage de Jacques Gonnnet, qui n'en est pas à son coup d'essai dans le domaine,

d'avoir osé affronter la difficulté et parler de ce dont on ne parle pas. En tant que fondateur et directeur, depuis les origines, du CLEMI (Centre de Liaison entre l'Enseignement et les Moyens d'Information) il est particulièrement bien placé pour engager la discussion. Il convient d'ailleurs de rappeler qu'il avait fait de ce sujet le thème du colloque organisé pour le dixième anniversaire de son institution.

C'est un livre roboratif, dont on sort la tête bourdonnante de projets, d'intuitions, et, pour employer un mot que l'auteur affectionne, de désirs. Les chemins sur lesquels Gonnet nous entraîne traversent en effet « des jardins aux sentiers qui bifurquent », et nous sommes amenés incessamment à les recouper, à les parcourir aussi dans l'autre sens, à les reconnaître tout à coup alors que nous pensions les avoir quittés. Une progression à la fois rigoureuse et non linéaire constitue à mes yeux la caractéristique forte de cet ouvrage. Au commencement (et à la fin), il y a « un paradoxe de l'actualité à l'école : l'actualité nous entraîne vers l'inactuel, vers le fondamental » (page 165). Le livre est significativement dédié « à la mémoire de Janus Korczak » et il nous amène à côtoyer Foucault comme Diderot, mais aussi **Phosphore** comme tel ou tel journal lycéen. Il n'y a pas ici exercice de jonglage mais volonté obstinée de montrer que l'actualité, pour être maîtrisée tout en restant vivante, convoque la philosophie et l'histoire aussi bien que la presse la plus locale et la plus éphémère.

Gonnet insiste à juste titre sur le concept de « disponibilité » (pages 53 et suivantes) qui éclaire à la fois les fonctionnements sociaux et les existences personnelles. Le temps des médias, celui de l'immédiateté et de l'oubli instantané, est aussi celui du plein et de l'histoire longue, celui de la citoyenneté et de la responsabilité de soi. Celle-ci ne s'effectue, au sens hégélien du terme, que dans le monde tel qu'il est (parfois sans nous ou même contre nous).

« Les ateliers de démocratie » pour lesquels plaide l'auteur avec fermeté, c'est en eux que nous maîtriserons, enseignerons à maîtriser, l'actualité et la participation citoyenne, individuelle et collective, à la vie de la planète. Contribuer à construire sa propre histoire plutôt que de la regarder passer, tel pourrait être le mot d'ordre de cette insurrection douce que nous propose Jacques Gonnet. Cette plante fragile et rare qu'est la démocratie, nous devons la cultiver, la tailler, la enter, et aussi bien sûr, la sentir, la regarder, l'aimer.

Dès lors, l'école devient « un espace de disponibilité, d'écoute réciproque si l'on préfère, espace d'accueil, de suspension des rythmes désordonnés, comme le silence qui précède ou qui clôt un concert et dont la suppression ôte le sens de la musique » (page 63). Elle partage cette

identité avec la famille, et l'articulation de cette double polarité ne constitue pas le moindre enjeu d'un tel projet. Ces deux institutions sont à la fois des lieux, des territoires, et des pratiques, des sentiments et des échanges. Toutes les deux traversées par l'actualité, elles incarnent cependant une permanence, une inscription dans la durée qui se construit chaque jour dans le temps de la vie et de la mort, c'est-à-dire de l'histoire.

Il n'y a pas de futur sans passé, mais symétriquement, comme l'a écrit de manière admirable Marc Bloch, qui-conque ne s'intéresse pas au présent ne peut pas comprendre le passé (et la réciproque, classique, est aussi évidemment vraie). Que l'école intègre le traitement, affectif et rationnel, de l'actualité, comme une coloration nécessaire de sa fonction formatrice, cela est non seulement inéluctable mais indispensable. Cela ne s'opère pas n'importe comment, au fil des occasions, mais selon des démarches ouvertes, actives, j'oserais dire (mais Gonnet ne le dit pas) piagétienne.

Ce lieu rituel et contradictoire qu'est l'école, à la fois vie pleine et préparation à la vie, il est fertilisable par la générosité alliée à la rigueur, concepts apparemment antagonistes, mais dont Descartes, le premier, a bien établi la complémentarité. « Parce qu'elle est un lieu de vie, elle est un lieu d'attraction, de désir de mise en commun » (page 167). À travers la lunette de l'actualité, c'est l'ensemble des institutions éducatives (famille, école, médias, etc.) que Gonnet est amené, de cercles en cercles concentriques, à regarder et à interroger.

L'auteur est, me semble-t-il, un optimiste de l'éducation, un volontariste, mais sans illusion sur les viscosités des systèmes d'enseignement. Il a écrit avec une constante alacrité (« grinta » dirait-on plus exactement en italien) ce livre vivifiant, à la fois exploratoire et analytique, entraînant, suggestif, et plein d'usage et de raison. Silence, maestro.

Louis Porcher
Université Paris 3

HAMELINE (Daniel), HELMCHEN (Jürgen), OELKERS (Jürgen). — **L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire.** — Actes du Colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. — Berne : Peter Lang, 1995.

Dans le grand silence qui recouvre, depuis plus de vingt ans, le mouvement de l'éducation nouvelle, il faut saluer la publication des « actes » du colloque international organisé à Genève, en avril 1992, à l'initiative de Daniel

Hameline sur « L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique ». Il ne s'agissait pas, dans ce colloque, de couvrir l'histoire de l'éducation nouvelle dans son ensemble ; la francophonie se réduisait pratiquement à l'école de Genève et les projecteurs furent braqués sur l'Allemagne et la Suisse de langue allemande. Cela dit, le lecteur francophone se réjouit de pouvoir disposer, avec cet ouvrage, d'un ensemble de documents (9 communications sur 14) concernant la **Reformpädagogik** dont il n'est pas sûr qu'elle recoupe tout à fait les « significations proliférantes » de ce qu'on a appelé, en langue française, l'éducation nouvelle ou l'école active.

Que l'éducation nouvelle ait été « plurielle » (J. Helmenchen), on s'en doutait un peu, car il est évident que son développement dans différents pays s'est accommodé d'un contexte culturel particulier. Et l'on se trouve un peu frustré, en lisant ce volume, que l'un des auteurs n'ait pas pris la peine de dresser un tableau comparatif de ce qu'ont été, effectivement, les **pratiques** de l'éducation nouvelle dans le monde francophone et dans le monde germanophone, là où du moins l'on s'en est réclamé. Les pratiques peuvent être diverses ; mais à travers elles, il est possible de dégager l'esprit qui les anime. Faut-il admettre que ce tableau était difficile à établir si l'on croit, avec Guy Avanzini, que « dans la banalisation de l'éducation nouvelle, les *concepts mous*, dont l'ambiguïté favoriserait leur dépossession » l'auraient emporté sur les *concepts consistants* ? Voire !

Tâche sans doute difficile, mais non impossible, si l'on consent à adopter, comme le fait Jacques Testanière dans sa recherche sur le mouvement Freinet, une démarche de sociologue, plutôt qu'une attitude de philosophe. C'est également la démarche de Hans-Ulrich Grunder dans sa trop courte communication intitulée « Qui étaient les fondateurs des **Landerziehungsheime** suisses ? » À la question « qui étaient-ils ? » on eût aimé que l'auteur ajoutât « que faisaient-ils ? ». Sans procéder à une analyse systématique, Hans-Ulrich Grunder donne tout de même quelques éléments intéressants. À la différence de leurs collègues allemands, les pédagogues suisses des « internats à la campagne » sont demeurés plus discrets, n'ont pas tenu des « propos fracassants » mais ont travaillé avec conscience. Sans doute, de par les procédés didactiques qu'ils employaient « ont-ils prodigué un enseignement traditionnel, d'un herbartianisme éclairé — abstraction faite de certaines activités spécifiques ». En fait, il semble que l'on ait alors considéré comme « enseignement rénové » un « système herbartien corrigé ».

Mais avant de formuler ce bilan plutôt négatif, M. Grunder note, en passant, que ces directeurs d'internat choisissent avec soin les sites naturels de leurs collègues, qu'ils se constituent en « autorités paternelles », qu'ils

« exploitent les libertés que leur donne l'internat jusque dans la conception des cours ». Et ceci : « l'après-midi est, en Suisse, comme dans les **Landerziehungsheime**, d'Angleterre, d'Allemagne et de France, laissé à des activités particulières telles que jardinage, courses d'exploration, excursions, jeux, travail libre, projets ou bricolage ».

Ces éléments — même s'ils sont pris en compte d'autre part par « l'euphorique A. Ferrière » — ne montrent-ils pas que ces hommes se sont efforcés de former des communautés de vie, au sein desquelles enfants et adolescents pouvaient se reconnaître, vivre et développer leurs personnalités, accéder à une certaine maturité, une certaine autonomie ?

L'éducation nouvelle, dès ses débuts, s'intéresse autant sinon plus aux valeurs humaines de l'éducation (rapports entre maîtres et élèves, entre élèves, avec le milieu physique, social, culturel) qu'aux techniques d'enseignement. Sans dénier son importance à la transmission du savoir, je me demande si des universitaires, devenant historiens de l'éducation, ne majorent pas inconsciemment le plan de l'enseignement par rapport au cadre, plus large, de l'éducation.

Ce danger de subjectivisme d'ailleurs n'échappe pas à Daniel Hameline, lorsqu'il évoque, dans son texte introductif, « la menace qu'encourent les "pédagogues" quand ils se font historiens de leur propre discours... elle est incluse dans le regard même, comme une intention qui s'y cristallise et impose une réfraction dont on appréhende qu'elle peut s'avérer particulièrement déformante ».

Un certain nombre d'articles et de paragraphes de cet ouvrage n'échappent pas à ce danger. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une méconnaissance des milieux et périodes historiques, dans lesquels se sont développées, tout à la fois, psychologie de l'enfant et éducation nouvelle. Quand Jürgen Helmchen ironise sur « la tentative de tracer une voie à la recherche empirique » qui consiste à « isoler par l'expérience et l'observation les facteurs qui font obstacle à la croissance de cette "plante" à laquelle on s'estime en droit de comparer l'enfant », il veut ignorer l'emprise des coutumes et des initiatives qui pèsent sur le développement de l'enfant et qui n'ont jamais manqué. Tout comme Rousseau a dénoncé, au XVIII^e siècle, le « maillot » qui entrave le petit enfant, Maria Montessori, au XX^e, a dénoncé le banc d'école dont hygiénistes et fabricants étudiaient les meilleures formes pour éviter la scoliose : la solution était de supprimer le banc et de laisser l'enfant libre de ses mouvements. Je me contenterai de ce rappel symbolique.

Par ailleurs, les acteurs de l'éducation nouvelle ont vécu, qu'on le veuille ou non, à des moments précis de l'histoire. Jeter le discrédit sur une célèbre école nouvelle

allemande du début du XX^e siècle, en reproduisant les photographies d'adolescents rassemblés dans une clairière avec bannières et tambours ou de groupes antagonistes jouant à la petite guerre, c'est oublier les mentalités d'une époque où les nations honoraient les vertus et la gloire militaire, où le scoutisme développait ses patrouilles et où les colonies de vacances organisaient des « grands jeux » dans les bois. Dans le même temps, et d'une façon peut-être moins innocente, défilaient en France, les « bataillons scolaires ».

Situation contrastée : après la Grande guerre (c'est le moment précis où naît la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle) la plupart des pionniers de l'Éducation nouvelle participent, par leurs vœux, par leurs déclarations, à la vague pacifiste qui ne s'explique que trop bien. Il me semble difficile d'en conclure, comme on le lit, çà et là, que l'éducation nouvelle est connaturelle à une vision pacifiste, progressiste, internationaliste. Il convient de replacer les personnes dans les moments de l'histoire.

Il faut faire aussi, et c'est sans doute plus difficile, la part des tempéraments et des caractères, des options philosophiques et religieuses, des opinions politiques de chacun. La plupart du temps, Dieu merci, ces grands acteurs — qui sont aussi de grands auteurs — ont évité de mêler, dans leurs ouvrages ou leurs interventions, des considérations témoignant de leurs croyances personnelles. Aussi relever telle lettre de Ferrière où il se laisse aller à donner sa réaction personnelle, sans évoquer les affrontements idéologiques qui ont eu lieu dans les congrès, c'est pour le moins imprudent. L'histoire doit savoir tenir compte, en la situant à son niveau, de la « petite histoire ». Or le personnage de Ferrière, complexe, il est vrai, me semble avoir joué dans le petit monde genevois, un rôle difficile : il était le plus ancien (le père), il était progressivement devenu complètement sourd (1), il avait une spiritualité originale et il n'était pas universitaire. Bref il avait tout pour devenir un objet de réprobation.

Si l'éducation nouvelle, malgré les engagements personnels de certains de ses membres, s'est développée en dehors des positions idéologiques et politiques, on doit remarquer, en revanche, qu'elle a été bannie des régimes totalitaires, de droite comme de gauche. Maria Montessori a dû quitter l'Italie fasciste et fuir l'Espagne franquiste. Émouvant et édifiant est le récit (par Dennis Shirley) de la résistance pédagogique de Paul Geheeb qui, au début du régime nazi, défend pied à pied son École de l'Odenwald avant de se résoudre à gagner la Suisse. Explicite, le témoignage de Gerd Hodendorf qui regrette que « l'accueil de la **Reformpädagogik** dans l'ancienne RDA ait été aussi négatif.

Le brillant exposé de Michel Soëtard qui termine ce recueil, comme il a clos le colloque, constitue une sorte de méditation qui n'appartient pas au genre historique.

« L'éducation nouvelle, une illusion perdue », tel est son titre, avec un point d'interrogation et quelques lignes, à la fin, sous-titrées « illusion retrouvée ». Dans ce texte très personnel, Michel Soëtard évoque le destin de Pestalozzi, qu'il connaît bien. Mais si Pestalozzi est un disciple de Rousseau, il appartient, sans aucun doute, à ce que Roger Cousinet (2) appelait le « courant mystique » de l'éducation nouvelle, qui a précédé le courant philosophique et le courant scientifique. On peut discuter, sans doute, cette nouvelle loi des trois états qui ordonnait des périodes et des attitudes différentes. De toute façon, il eût été intéressant d'étudier comment un pionnier de l'éducation nouvelle, auteur et témoin des travaux du début du siècle, décrivait le développement historique de ce mouvement et de s'y arrêter quelque peu, au moins à titre d'hypothèse de travail.

Louis Raillon

NOTES

- (1) Il faut lire un texte autobiographique de Ferrière, témoignant de sa grande souffrance, texte publié par Daniel Hameline dans « **Quinze pédagogues, textes choisis** », dir. Jean Houssaye, Paris, Armand Colin, 1995.
- (2) Dans **L'Éducation nouvelle**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950.

JOHANNOT (Yvonne). — **Illettrisme et rapport à l'écrit**. — Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1994. — 217 p.

Ce livre est un essai qui replace la question de l'illettrisme dans un cadre beaucoup plus large que celui auquel il est le plus souvent cantonné. Au-delà des problèmes de compétences « techniques » en lecture-écriture, au-delà de la simple question de l'attrait pour la chose écrite, l'illettrisme pose un problème de civilisation. Telle est l'hypothèse centrale de cet essai. Ne sommes-nous pas, tout simplement, en train de vivre une « véritable mutation des cohérences symboliques », comme le dit Régis Debray, dans sa préface au livre ? Ouvrant ainsi l'horizon de la réflexion sur l'illettrisme, Yvonne Johannot entraîne le lecteur dans une réflexion dont l'objectif est de proposer quelques éléments de réponse à cette question. Le cheminement qu'elle propose s'organise autour de quatre axes principaux : le rapport traditionnel à l'écrit comme lieu de structuration de l'espace-temps, le rôle de l'école dans la prorogation du statut symbolique de l'écrit, les systèmes de valeurs sous-jacents aux discours sur l'illettrisme, et enfin l'évolution actuelle du rapport à l'écrit.

L'écrit sous-tend un rapport à l'espace et au temps, et la différence entre le lettré et le non lettré inclut un type de

rapport à l'environnement. Entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un monde qui se donne pour la représentation du monde. À ce double codage de l'écriture répond un double décodage dans l'acte de lecture. Ainsi se trouve campée l'imbrication étroite des questions de lecture-écriture et de rapport au monde.

L'histoire et l'alphabetisation a été, pour une grande partie de la population — essentiellement la population paysanne — l'histoire d'une acculturation. Celle-ci n'est pas consciente de la part de l'école. Par ailleurs elle est souhaitée de la part des populations concernées. Elle aboutit à ce que « les plus doués », soit environ la moitié de la population scolaire du début du siècle passe le certificat d'études. Il importe de rappeler ces chiffres, dit Y. Johannot, au regard des discours catastrophistes qui tendraient à faire croire à une aggravation des conditions d'enseignement. Par ailleurs, l'analyse des discours pédagogiques indique que dès l'instauration de cette école laïque, républicaine, obligatoire se trouve dissimulée la distinction entre la lecture outil pratique et la lecture outil de création. Y. Johannot insiste sur cette origine lointaine du discours qui, prônant la lecture en terme de « savoir-lire » a, dès le début de l'école obligatoire, entretenu la confusion entre la compétence du petit épicier du village ou du crieur public et celle du médecin ou de l'avocat. Cette confusion se retrouve également dans les discours actuels sur l'illettrisme.

Le troisième axe, celui des systèmes de valeurs, est abordé par une revue de l'évolution des mots analphabétisme, illettrisme, acculturation. Conjointement à cette analyse, l'étude de deux situations phares : les campagnes d'alphabetisation dans les pays coloniaux d'une part, au Brésil d'autre part, indique une complexification croissante du concept d'alphabetisation. À l'heure actuelle se fait jour l'idée que celle-ci ne peut être considérée comme une simple opération d'apprentissage. Sur la transmission d'un savoir — lire et écrire — s'articule un deuxième aspect autrefois confondu avec le premier : notre représentation de l'écrit est une représentation symbolique articulée sur notre culture. En tant que telle c'est une donnée arbitraire qui ne peut remplacer de manière automatique la représentation de l'écrit, et, par là, de l'espace et du temps, des alphabetisés.

D'une analyse détaillée de l'évolution du concept d'illettrisme dans la France contemporaine, Y. Johannot retient le caractère balbutiant de la réflexion autour de l'impact de l'apprentissage de la lecture-écriture sur la culture et la façon de penser. Tout se passe comme s'il s'agissait d'un tabou lié à la nécessité, pour une culture, de maintenir un flou autour de valeurs fondamentales dont le dévoilement de l'arbitraire pourrait présenter un risque. Or, faire l'économie d'une élucidation de la complexité de l'acte de lecture voue à l'échec « la lutte contre l'illettrisme ».

Désacralisation, initiation et acculturation, c'est autour de cette trilogie que s'organise, dans le dernier chapitre, un bilan des conditions nécessaires pour que l'écrit garde une place de choix parmi les modes de communication : désacralisation de notre rapport à l'écrit, prise de conscience du rôle initiatique de l'apprentissage de l'écrit dans notre société, mise à plat des liens, en pleine évolution, entre notre rapport à l'écrit et notre rapport à l'espace et au temps. Plus que l'illettrisme lui-même, le drame de nos sociétés réside, selon Y. Johannot qui conclut son essai sur ce constat, dans la perte du lien entre le monde et l'expérience symbolique qui lui donne sens, perte dont l'illettrisme serait un symptôme.

Il est difficile de résumer en peu de mots une réflexion dense, parfois touffue, à la mesure de la complexité des phénomènes que cet essai a le grand mérite de souligner. Cette tentative courageuse de replacer l'illettrisme dans l'évolution culturelle de nos sociétés occidentales est sous-tendue, on le sent tout au long de la lecture de l'ouvrage, par une riche expérience de travail sur le terrain.

Christine Barré-De Miniac
INRP

LERAY (Christian). — **Ernestine Lorand, dynamique interculturelle et autoformation : une histoire de vie en pays gallo.** — Paris : L'Harmattan, 1995. — 385 p.

C'est le récit d'une vie modeste dans le Morbihan. Le gallo est une langue qui se parle encore en Bretagne à l'est d'une ligne Saint-Brieuc - Vannes. Il a des liens avec les parlers d'oil de Normandie, du Maine, d'Anjou, de Vendée et jusqu'en Picardie. Alors que le breton est une langue celtique, la gallo est une langue d'oil. Tous les deux furent interdits à l'école jusqu'à une date récente. C'était évidemment pour que puissent se répandre plus facilement dans l'ensemble du peuple de France les disciplines de la difficile langue française. Aujourd'hui, les temps ont changé. Depuis les années 80, le gallo est enseigné aussi dans des collèges et des lycées ainsi qu'à l'Institut de formation des maîtres de Rennes. « Il n'y a pas que l'école qui forme » dit Ernestine et elle le prouve. Mais comment une simple cantinière de 74 ans, à la retraite, a-t-elle pu en arriver à la fin de sa vie à écrire des poèmes en gallo et aussi en français qu'un éditeur régional a réussi à publier ? Par quelles influences extérieures et quelles aspirations intérieures a-t-elle pu faire de sa vie quotidienne un vrai moyen de culture ?

Les réponses à ces questions se trouvent dans ce récit de vie où l'évocation du passé se mêle aux expériences

présentes et aux projets futurs : étonnant témoignage recueilli et élaboré par un enseignant de sociolinguistique de l'université de Rennes, né dans le même pays qu'Ernestine, Christian Leray. C'est cinq années d'entretiens et de réflexions en commun qui nous sont livrées. C'est un régal. L'intégralité de ces entretiens est publiée de la page 238 à la page 348 du livre. Ernestine parle de ce livre à deux en disant « mon livre ». Ces 100 pages de la fin n'ont été que partiellement utilisées par l'auteur des entretiens. L'analyse de leur contenu pourra apporter à chaque lecteur curieux, outre une saveur authentique, beaucoup d'informations précieuses sur une pratique singulière d'autoformation au cœur d'une culture commune où le « je » et le « nous » sont confondus.

La première partie du texte (pp. 25-126) est une étude sociolinguistique. Elle est saluée par la revue **Langage et société**. Elle nous parle avec une compétence savante du parler gallo, de l'alternance gallo-française, de l'identité galloise et du pays qui la soutient. Cette étude sociolinguistique utilise les questions et les concepts d'un éminent linguiste américain J. Gumpetz. Celui-ci a renouvelé l'analyse du bilinguisme et du multilinguisme aujourd'hui si répandus et si peu contrôlés à l'école dans un monde si perturbé par des mouvements d'émigration et d'immigration d'une ampleur sans précédent.

Dans la seconde partie (pp. 127-228), sont observées et analysées les pratiques sociales d'autoformation d'Ernestine dans le contexte culturel qu'elle a vécu aux différents âges de sa vie. Selon le mot de Christian Leray il s'agit là d'une « biographie éducative » (ou autobiographie éducative ?) distincte d'une simple histoire de vie.

Pourquoi et comment émerge cette créativité extraordinaire ? Tableaux et schémas rendent plus concrets ce travail scientifique d'analyse. Une bibliographie très sélective constitue un précieux guide de lecture tant en sociolinguistique qu'en sciences de l'autoformation.

On appréciera dans ce livre que les pratiques d'autoformation soient souvent identifiées en partant d'indicateurs précis que fournit la sociolinguistique. Cette étude échappe ainsi aux considérations subjectives, polémiques ou idéologiques qui souvent rendent peu fiables les récits des histoires de vie bourrés d'illusions autobiographiques. Cette biographie éducative n'exclut pas l'enseignement scolaire imposé à chacun par la loi. Elle l'intègre totalement avec ses influences positives, négatives ou nulles plus ou moins conscientes. On aimerait que les auteurs d'histoires de vie poussent encore davantage ce genre d'analyses critiques. Enfin, il apparaît ici que l'histoire de vie peut apporter une ressource variable à l'autoformation du sujet, qu'elle s'insère dans une trajectoire sociale

en interaction également variable avec la connaissance des changements d'aujourd'hui et des projets de demain.

Bref, selon moi, la lecture de cet ouvrage bien pensé et bien écrit s'impose à tous ceux qui cherchent à observer avec rigueur les différentes pratiques sociales de l'autoformation à toute heure du jour ou de la nuit, au cœur des vies quotidiennes les plus modestes, après les années de l'apprentissage scolaire et peut-être même pendant... Pourquoi ces années-là sont-elles trop souvent indifférentes à l'apprentissage à une autoformation permanente tout au long de la vie ?

Joffre Dumazedier

PRÉTEUR (Y.), LÉONARDIS (M. de) (Éds). — **Éducation familiale, image de soi et compétences sociales**. — Bruxelles : De Boeck Université, 1995. — 286 p. — (Pédagogies en développement).

Consacré à la problématique des relations entre éducation familiale et développement socio-cognitif de l'enfant, ce livre, préfacé par P. Tap, présente des recherches récentes articulées autour de deux objectifs : d'une part élargir le questionnement classique des effets des variables sociales (milieu socio-économique ou culturel) et des pratiques éducatives sur le développement socio-cognitif de l'enfant ; d'autre part, développer des méthodes d'investigation adaptées à la complexité des objets.

Dans la première partie consacrée à la petite enfance, les résultats saillants des travaux sur les correspondances entre pratiques éducatives et développement de l'enfant sont succinctement rappelés par M. Allès-Jardel. V. Bourçois, G. Bergonnier-Dupuy et J. Le Camus proposent ensuite une rapide revue de question sur le thème de la paternité au cours de la petite enfance suivie d'une réflexion sur les enjeux théoriques de l'étude des effets de l'engagement paternel et sur les difficultés méthodologiques qu'elle soulève. B. Pierrehumbert présente, quant à lui, une recherche en rapport à la théorie de l'attachement qui relativise la légitimité de la « situation étrange » comme indicateur du pattern d'attachement. Les résultats indiquent que l'activation des comportements d'attachement varie selon le lieu où cette situation est mise en œuvre (laboratoire ou domicile) et selon le mode de garde des enfants (à domicile, familial ou collectif). Selon l'auteur, de tels résultats sont incompatibles avec l'hypothèse d'une signification univoque de la « situation étrange » pour les enfants.

Dans la seconde partie consacrée à l'enfant d'âge scolaire, O. Lescarret et C. Philip-Asdih présentent les principaux

aspects et résultats d'une étude longitudinale conduite par le laboratoire « Personnalisation et Changements Sociaux » de Toulouse II. L'objectif général de l'étude (réalisée auprès de plus de 250 enfants de 4 à 7 ans, parents et professionnels de l'éducation) est de mieux comprendre les facteurs favorables à l'intégration sociale de l'enfant. Pour ce faire, les auteurs adoptent une position théorique qui situe l'intégration sociale en regard du processus de socialisation-personnalisation de l'enfant et met en relief l'importance du développement de l'autonomie. Définie en terme de capacité à maîtriser la norme, l'autonomie procède de la différenciation Moi-Autruï. Les auteurs confèrent à l'autonomie le statut de variable intermédiaire entre la dynamique familiale (valeurs, représentations et pratiques éducatives) et l'intégration sociale. Plusieurs évaluations sont réalisées auprès des parents sur la base de questionnaires à choix multiples, d'échelles et de questions ouvertes (pratiques éducatives, conceptions éducatives parentales, représentations, valeurs et attentes à l'égard de l'école et projet). L'évaluation de l'enfant combine quant à elle l'analyse des réponses (selon la méthode des juges) à des épreuves projectives (récits et dessins). L'ensemble des données est traité par la méthode de Classification Hiérarchique Descendante. Les auteurs soulignent un résultat paradoxal : les enfants issus de milieux favorisés bénéficient de pratiques éducatives stimulantes, pratiques qui leur confèrent le statut de partenaire. Ces enfants qui se révèlent « créatifs et efficaces », seraient susceptibles de rencontrer des difficultés d'intégration scolaire comparés à d'autres plus enclins à s'adapter aux demandes de l'institution scolaire. Les relations entre pratiques éducatives et représentations de l'enfant sont également étudiées par Macary et Beaumatin. Les auteurs analysent plus particulièrement les effets du milieu socio-économique (favorisé vs défavorisé) et de la culture (Maghrébins vs Français). Partant du postulat selon lequel les pratiques éducatives sont liées aux représentations sociales, Macary et Beaumatin font l'hypothèse des relations suivantes : les milieux favorisés devraient se représenter l'enfant comme un partenaire doté de capacités précoces et se caractériseraient par des pratiques stimulantes. En revanche, les parents de milieux défavorisés se représenteraient l'enfant comme disposant de faibles capacités cognitives et à communiquer et se caractériseraient par des pratiques fusionnelles, tendance supposée plus marquée chez les parents maghrébins. Les résultats vont dans le sens de ces hypothèses.

Prêteur et Sublet analysent, quant à eux, les relations entre les représentations parentales quant à l'accès à l'écrit, leurs pratiques et les compétences de l'enfant dans ce domaine ainsi que l'image qu'il développe de lui-même en tant qu'élève. Cette étude constitue un autre aspect de la recherche collective précédemment évoquée (cf. Lescarret et Philip-Asdih). Les résultats indiquent d'importantes différences dans les représentations parentales

dans le domaine de l'écrit. Certaines familles qualifiées « d'attentistes » stimulent peu le développement des compétences par rapport à l'écrit essentiellement parce qu'elles attribuent ce rôle à l'école. En revanche, d'autres familles qualifiées « d'interventionnistes » estiment que leur contribution est importante et privilégient soit les exercices scolaires soit des activités plus variées afin d'orienter l'enfant sur les livres d'une manière générale. En ce qui concerne les compétences de l'enfant, les résultats distinguent : — des enfants performants (dont les parents de niveau d'études élevé ont des pratiques fondées sur une représentation fonctionnelle de l'écrit) ; — des enfants peu performants (dont les parents ouvriers et mères au foyer présentent des pratiques variables à l'égard de l'écrit mais un style éducatif assez rigide). Les représentations parentales traditionnelles ou fonctionnelles ont une incidence sur l'image que l'enfant se fait de lui en tant que sujet. Les résultats montrent les effets favorables des représentations et pratiques qui mettent l'accent sur les aspects fonctionnels de l'écrit, et à la fois sur la confiance en soi, l'attitude à l'égard de l'école et le désir d'apprendre. Une difficulté importante semble être l'inadéquation des structures scolaires avec le développement des savoirs et savoir-faire dans ce domaine. L'enseignement naturel des familles semble être très efficace. Cette efficacité entraîne quelques inquiétudes quant aux familles qui se situent dans un registre attentiste et ce d'autant plus que l'école est perçue comme lieu exclusif du développement de ce type de compétences.

Si les représentations parentales sont très étudiées, le point de vue de l'enfant est plus rarement pris en considération. Pour P. Durning et J. Mac Cord, la compréhension de la vie familiale nécessite de mieux connaître les représentations et les attentes de rôle que se font les enfants de la famille afin de mieux comprendre le développement cognitif et l'adaptation sociale. Un instrument de mesure, basé sur le principe d'histoires à compléter (comprenant une version destinée aux enfants à partir de 6 ans et une autre aux parents) a été élaboré afin de permettre ce type d'investigation. Les qualités psychométriques devraient permettre une application auprès de publics contrastés. Cet instrument, dont la fidélité reste à examiner, représente un grand intérêt à la fois comme outil de recherche et d'un point de vue clinique.

C'est précisément le point de vue clinique que privilégie C. Vandenplas-Holper en soulignant l'intérêt éducatif des contes pour enfants afin de stimuler le développement social et émotionnel. L'auteur examine ici quelques grilles d'analyse des contes centrées, soit sur l'analyse grammaticale du récit indépendamment du contenu, soit sur l'analyse de la structuration du contenu, soit encore sur l'analyse propositionnelle ou sur les modèles d'action dans les

situations problématiques. Le choix de l'une ou l'autre ou de leur application conjointe de même que le choix du conte doit ensuite se fonder sur les aspects particuliers du développement que l'on souhaite stimuler.

La troisième partie concerne l'adolescence. C. Bouissou étudie les interrelations entre internalité, estime de soi et pratiques éducatives auprès de 212 familles d'enfants âgés de 9 à 12 ans. Une première hypothèse prévoit un effet favorable des pratiques éducatives responsabilisantes sur le développement de l'internalité. Une seconde hypothèse prévoit que les attributions internes varient avec l'estime de soi. Les résultats ne vérifient aucune de ces hypothèses.

Y. Forner présente une étude fondée sur l'hypothèse de l'acquisition et du développement de la motivation à la réussite par apprentissage vicariant (par observation des modèles parentaux). L'étude corrélationnelle réalisée auprès d'adolescents scolarisés en 3^e de collège et de leurs parents indique au titre de tendance globale la vraisemblance de cette hypothèse. Alors qu'il n'y a pas de lien direct entre la motivation des parents et celle de l'enfant, il apparaît que la motivation de réussite de l'enfant est plus élevée lorsque le parent est reconnu comme modèle (résultat plus marqué avec la mère qu'avec le père).

M. de Léonardis et Oubrayrie étudient la mise en place de l'image de soi dans une perspective différentielle chez des filles et garçons de 9 à 13 ans. Les auteurs utilisent un instrument conçu sur la base des travaux de Ziller (1973) qui permet de déterminer l'estime sociale à partir du positionnement réalisé par le sujet de lui-même et d'autres personnes plus ou moins significatives (parents, amis, référents moraux et professionnels). L'instrument demande au sujet de placer chacune de ces personnes dans des cercles placés en ligne avec l'hypothèse que le positionnement à gauche correspond à une forte valorisation de la personne. Si l'on peut faire des réserves sur cette hypothèse (en particulier dans la mesure où aucun élément n'est donné sur sa vraisemblance), les résultats indiquent néanmoins l'existence de différences selon le sexe et l'âge dans les modes de positionnements réalisés par les sujets. Les résultats indiquent notamment que les filles se valorisent sur la base d'identification aux parents et du respect de leur position sociale tandis que les garçons le font en se plaçant à distance des parents et amis.

L'impact de la culture est au centre des deux dernières contributions. C. Philip-Asdih fournit quelques éléments d'une étude clinique (assortie d'une analyse des discours avec le logiciel ALCESTE) relative aux effets des choix de couples mixtes sur leurs enfants (couples franco-maghrébins). Késsié-Raymond Koudou présente quelques aspects d'une étude conduite en Côte-d'Ivoire sur les modes de structuration de l'environnement familial (en

référence aux travaux de Lautrey) et l'image de soi d'adolescents délinquants ou non.

L'ensemble des contributions montre l'intérêt théorique de chercher à analyser les effets des contextes éducatifs sur d'autres aspects du développement que l'efficacité cognitive. La prise en compte de la complexité de ces contextes est nécessaire à une meilleure compréhension de leurs effets différenciateurs. La perspective générale privilégie la dynamique des relations et des représentations des acteurs et aboutit à des études présentant une forte valeur heuristique. Cependant, les textes manquent parfois de précisions soit sur les référents conceptuels soit sur les procédures de recherches. Ceci est, sans doute, inhérent au choix de rassembler en un même ouvrage des collaborations nombreuses et somme toute diversifiées. La préface de Tap fait largement état de cette difficulté cependant incontournable dès lors que l'on situe le développement par rapport à des contextes aussi larges.

Frédérique Cuisinier
Université Paris X-Nanterre

ROBERT (André). — **Le syndicalisme des enseignants.**
— Paris : CNDP ; La Documentation française, 1995.

L'ouvrage d'André Robert vient enrichir les travaux, pas si nombreux, consacrés au syndicalisme enseignant. Mais son apport aux recherches contemporaines est sans doute double, puisqu'il s'inscrit à sa façon dans les études sur la « professionnalisation » qui tentent aujourd'hui de mieux comprendre le monde enseignant et ses évolutions. Il s'agit notamment de rendre compte d'un fait étrange : la sur-syndicalisation — relative — des enseignants qui tranche avec les formes de désaffection croissante que connaissent les syndicats des autres salariés déjà peu fournis en adhérents. L'hypothèse de l'auteur est que les enseignants — particulièrement ceux du second degré — tendent à constituer une « profession » et trouvent pour cela un appui dans les syndicats, menant ces derniers à dépasser le cadre strict du syndicalisme ouvrier auquel les plus importants d'entre eux se sont progressivement référés au cours de leur histoire.

Pour étudier une réalité complexe qui emprunte aussi bien aux associations (catégorielles, de spécialistes) qu'aux syndicats révolutionnaires ou aux professions libérales, l'approche est nécessairement plurielle. Elle procède du plus visible au plus profond en abordant successivement le paysage syndical contemporain, ses évolutions historiques, la composition sociale du corps enseignant, l'idéologie des syndicats puis leurs modes de fonctionne-

ment et d'action sur le terrain. À la lumière de ces analyses, la conclusion tente de répondre à la question classique de l'avenir du syndicalisme enseignant.

L'originalité de la démarche se manifeste dès le premier chapitre, puisque les organisations syndicales ne sont pas présentées, comme souvent, selon leur répartition sur l'échiquier politique, mais, au plus près du métier, en fonction de leur champ de syndicalisation, « élargi » (p. 17), « sectoriel » (p. 24) ou « spécifique » (p. 33). Ce parti pris, qui inspire tout l'ouvrage, se manifeste au fond dans le titre lui-même : il ne traite pas en effet d'un « syndicalisme enseignant » conçu comme importation de formes d'organisation et d'action venues du « monde du travail », mais bien du syndicalisme spécifique des enseignants. Une des conséquences en est que l'influence syndicale n'est pas mesurée à l'aune, toujours contestable, du nombre d'adhérents proclamés, mais aux résultats obtenus aux élections professionnelles plus contrôlables et plus indicatifs, par-delà l'adhésion stricte, du rapport de l'ensemble des personnels au syndicalisme et aux syndicats (p. 19).

Si la question de la « profession » constitue le leitmotiv de l'ouvrage, les disciplines et méthodes d'investigation sont, elles, très variées. L'histoire et la sociologie sont principalement convoquées, l'étude statistique, l'enquête, l'analyse de contenu permettent de multiplier et croiser les points de vue pour construire l'objet. Mais même si beaucoup des références concernant l'univers enseignant sont des classiques (on pense particulièrement aux travaux d'Ida Berger), elles sont mobilisées dans la perspective propre de l'ouvrage et complétées par les recherches les plus récentes, voire par des travaux originaux de l'auteur. C'est ainsi que les résultats d'une recherche sur « Les professeurs aujourd'hui : le syndicalisme, la profession » (*Revue française de pédagogie*, n° 105, oct.-nov.-déc. 1994) apportent des éléments intéressants sur l'influence des syndicats au-delà de leurs adhérents et le rôle de leurs positions « professionnelles » dans le maintien de leur audience. Loin de constituer une compilation de connaissances rassemblées pour l'occasion, les différentes références sont véritablement revisités. Ainsi, par exemple, la période de l'entre-deux-guerres, particulièrement fournie en événements structurants pour le paysage syndical et associatif, fait l'objet d'un bilan original en termes de professionnalisation (p. 65). Ou encore, l'« idéologie » syndicale est interrogée, à travers les éditoriaux des revues ou le matériel de vote adressé à l'occasion des élections professionnelles, dans le souci de faire apparaître les critères (laïque, pédagogique, corporatif, etc.), liés à des conceptions du métier, que privilégie telle ou telle organisation à des moments différents de l'histoire (p. 109 sq). Le récent éclatement de la Fédération de l'Éducation Nationale est ainsi rapporté à ses origines his-

toriques, mais aussi aux cultures professionnelles propres aux enseignants de premier et second degré.

La thèse centrale qui se dégage est celle d'une spécificité du syndicalisme des enseignants. Ce dernier assume effectivement des tâches d'« administration-bis » (contrôle partiel des modes d'accès à la profession, pôle de réflexion pédagogique, élaboration de projets éducatifs globaux, etc. p. 96). Il rencontre ainsi une aspiration profonde du monde enseignant à devenir une « profession établie » (comme les médecins, les avocats, les architectes, les notaires, les experts divers, etc.), c'est-à-dire ayant « un monopole acquis sur l'exercice de son propre travail, monopole reconnu par l'ensemble de la société sous l'autorité de l'État ». La nécessité, pour les syndicats, d'être en phase avec cette tendance permet de comprendre des positions parfois ambivalentes qui articulent de façon complexe les projets les plus civiques et les demandes de « revalorisation », salariale notamment, souvent perçues comme corporatistes. Parmi les données objectives susceptibles d'expliquer ce processus, l'évolution du recrutement social — démentant au passage l'idée reçue d'une « reproduction endogène » — des enseignants, qui fait dire d'eux aujourd'hui qu'ils exercent un « métier de classe moyenne » (p. 169).

Un certain nombre d'événements et d'attitudes deviennent alors plus compréhensibles. Comme l'érosion forte et régulière, depuis la fin des années 70, des effectifs du SNI dont les positions semblent ne pas prendre en compte les valeurs individualistes de jeunes instituteurs moins marqués par l'École normale (p. 75). Ou encore l'intégration des thèmes distinctifs traditionnels du secondaire par la nouvelle direction (Unité et Action) du SNES qui, à partir de 1967, réoriente pourtant ce syndicat sur une ligne plus proche du syndicalisme révolutionnaire. Une fois la scission avec la FEN consommée, les syndicats de cette tendance ne rejoindront pas pour autant la CGT.

De même peut s'esquisser une typologie des « nouveaux militants » qui assurent une présence et une activité syndicale dans l'établissement : toujours porteurs de valeurs de solidarité, mais moins idéologiques, moins politiques, ils sont plus ouverts aux questions relatives au métier et à l'expression des individualités au sein du groupe (p. 139).

On peut se demander cependant si le terme de « professionnalisation » est toujours utilisé de façon univoque. L'analyse semble en effet le tirer tantôt du côté de l'auto contrôle de la profession, tantôt du côté de l'investissement pédagogique, sans qu'on sache toujours bien ce qui justifie cette accentuation. L'affirmation du statut, la montée de la didactique ou de la préoccupation pédagogique, le souci des services apparaissent comme autant d'éléments dont les lois de composition ne sont que suggérées. Peut-être la

notion elle-même est-elle empruntée ici de façon trop rapide et devrait être retravaillée. Autant, en effet, elle rééquilibre l'approche traditionnelle du syndicalisme enseignant, autant elle risque d'occulter d'autres dimensions, plus politiques, qui en sont aussi partie prenante. La « forme syndicale » ne marque-t-elle pas, en retour, des conceptions du métier qui ne peuvent s'importer telles quelles du monde des professions libérales ? La désaffection à l'égard du SNI (puis du SE) peut certes sanctionner une compréhension insuffisante des évolutions de la fonction, mais aussi des pratiques de délégation moins compatibles avec les attitudes politiques des jeunes générations. S'il paraît par ailleurs incontestable que le recrutement plus « bourgeois » du corps enseignant rende ses organisations représentatives plus perméables aux habitus des professions établies, il est cependant possible que leurs revendications ne procèdent pas de la seule contagion sociale. On peut aussi supposer que, confrontée à la massification du second degré, l'inspiration démocratique des syndicats les mène à prendre en compte des modèles d'initiative professionnelle qui s'apparentent, sans s'y réduire cependant, aux conceptions libérales de l'exercice du métier.

La démarche générale de l'auteur permet de faire du champ syndical, souvent troublé par les approches naïves ou partisans, un objet d'étude véritable, mais, sur un sujet aussi vif et complexe, l'équilibre n'est pas facile à tenir. On pourra toujours reprocher au chercheur de ne pas être suffisamment attentif à ce qui relève de la culture syndicale spécifique ou, inversement, de faire preuve d'une indulgence coupable vis-à-vis de formes d'organisation devenues obsolètes. De ce point de vue, la conclusion de l'ouvrage énonçant un certain nombre de « conditions » auxquelles les syndicats d'enseignants devraient souscrire pour rester des « formes vivantes porteuses d'avenir » peut paraître risquée. Il n'est pas certain en effet que les modalités d'articulation entre modèle syndical et modèle professionnel aient été suffisamment explorées pour cela. Mais il est vrai que le chercheur se doit aussi d'être un homme de son temps et que les insatisfactions suscitées par ce nouveau regard porté sur le syndicalisme des enseignants sont à la mesure des perspectives qu'il ouvre.

Patrick Rayou
INRP

VILBROD (Alain). — **Devenir éducateur, une affaire de famille** (préf. de M. Chauvière). — Paris : L'Harmattan, 1995. — 302 p.

C'est dans un style à la fois incisif et littéraire que l'auteur développe une thèse au premier abord « classique » —

celle de la reproduction — en étudiant une catégorie professionnelle déjà bien connue — celle des travailleurs sociaux. La question de savoir « qui devient éducateur ? » pourrait donc sembler dépassée. Muel-Dreyfus, Ion et Tricart, Tachon, pour ne citer qu'eux, y avaient répondu de manière apparemment définitive dans les années 80. En remettant, partiellement, en cause leurs affirmations, Vilbrod prenait le risque de faire long feu d'une réanalyse « crânement » (Chauvière) menée. Qu'en est-il ?

Face à « la montée en puissance des représentations postulant un acteur libéré de ses héritages », face aux idées communes de l'effondrement des vocations, de l'adaptation à l'impératif économique et de la rupture transgénérationnelle, l'auteur développe une problématique de la continuité, de la transmission des normes et valeurs et du poids de l'héritage familial dans le choix de « devenir éducateur ». De plus, son analyse montre comment « chacun transforme... ce qu'il a reçu, mais dans le même temps, [comment] la loi immanente de l'habitus engendre des dispositions qui, aussi réappropriées qu'elles soient, se rappellent tout au long d'un parcours de vie ».

D'entrée, l'auteur fait une relecture critique des travaux consacrés à la profession. Rappelant que le champ de l'éducation spécialisée tend à résister à toute délimitation par la multiplicité de ses pratiques et la diversité de ses lieux d'intervention, Vilbrod présente une synthèse claire et bien documentée de ce que l'on doit en connaître. Marquée par l'initiative privée, par le doublement de ses effectifs entre 1975 et 1985, l'Éducation Spécialisée a vécu le passage de l'action « exhalant l'encens » à l'intervention scientifiquement justifiée. « À l'image de ce terrain » traversé de luttes, où les associations et l'État ont depuis toujours des rapports étroits mais complexes, le métier se constitue de « postes flous » et de « titres interchangeables » finalement regroupés sous le vocable de « travailleur social » lui-même ambigu et peu unificateur (pas moins de sept métiers revendiquant le seul titre d'éducateur). Passant au crible les données statistiques dont on peut disposer, l'auteur nous en fait saisir les limites et l'on comprend son soupçon à l'égard des recherches antérieures. En y associant une enquête personnelle forte de 800 questionnaires, il conteste les affirmations précédemment formulées (les « 3 âges » du métier, la « masculinisation » de la profession, « l'évolution radicale des profils sociologiques » des éducateurs) et il explore les trajectoires lignagères d'un échantillon d'éducateurs spécialisés *stricto sensu*, à la recherche « des héritages rémanents... qui perdurent dans l'éducation reçue ».

Son étude des lignées familiales, minutieusement menée, met en valeur des constantes comme la pérennité des profils sociologiques des grands-parents, la mobilité

socioprofessionnelle ascendante des pères, la familiarité avec l'institution scolaire malgré un capital scolaire parental faible pour leur génération, la taille de la fratrie supérieure à celle des catégories sociales en ascension. Si, à 25 ans d'écart, les aspirations parentales pour leurs enfants sont similaires (« enseignant », « agent administratif »), les cursus scolaires (« parcours fréquemment heurtés », stratégies scolaires mal construites) des jeunes éducateurs sont proches, eux aussi, de ceux de leurs aînés. Ainsi « ce qui rassemble les éducateurs spécialisés à vingt ou trente ans d'intervalle serait plus marquant que ce qui les différencie ».

Comment le comprendre ? La thèse de Vilbrod prend ici toute son originalité. Fondamentalement il oppose à l'idée classiquement émise d'une « famille mise à distance par les enfants », une argumentation (sur la base de trente entretiens) qui fait de la famille élargie un déterminant social privilégié du choix du métier d'éducateur. Dans leur grande majorité, ces familles relativement atypiques par leur trajectoire ascendante, font preuve d'une « disposition promotionnelle » conjuguée à un « attachement à la valeur "travail" » qui construisent « les structures cognitives dont hériteront les enfants ». Le rapport « désarmé » des parents face à l'école compensé par le « souci de bien-faire » les fait utiliser à plein le capital social dont ils disposent, dans un secteur rééducatif qui s'y prêterait (« le tout est d'y entrer »). Mais surtout à travers la famille s'exprime « tout un ensemble de convictions, de valeurs dont elle est le dépositaire » transmis de façon inconsciente et dissimulée qui vont forger un habitus particulier. Vilbrod en fait apparaître deux éléments essentiels : le militantisme et l'ordre. Précocement élevés dans un environnement marqué par la pratique religieuse (45 % des parents sont pratiquants) ou par un activisme associatif (plus de 40 %), les éducateurs ont participé eux-mêmes à des associations, organisé des activités de loisirs et ils ont souvent occupé des fonctions de responsabilité. De manière tout aussi fine, Vilbrod remarque la fréquence élevée des métiers d'encadrement qu'ont exercé les membres de la famille, de façon temporaire ou continue, le plus souvent aux niveaux intermédiaires de la hiérarchie. Il montre que derrière l'hésitation des éducateurs à déclarer leur ambition, « l'aspiration promotionnelle reste très forte », tout comme l'attachement discrètement exprimé à un certain rigorisme associé à « une aspiration à encadrer, ordonner, étiqueter... ».

Ainsi tout inventifs et innovants qu'ils veulent être, les éducateurs spécialisés « investissent dans le métier... des ressources morales qui s'enracinent dans leur histoire familiale et sociale ». Bel exemple de « reproduction des structures » et de « dissimulation du capital culturel incorporé » que ces « néo-clercs » qui, réalisant pleinement leurs aspirations et leurs aptitudes morales dans une acti-

vité professionnelle, ne voient pas qu'ils refont ce que la majorité de leurs parents ont fait : « consacrer une partie de leur vie à celle des autres ». Vilbrod le démontre brillamment et Chauvière, préfaçant ce livre, ne se trompe pas quand il qualifie cette recherche de « pertinente contribution à la controverse sur la professionnalisation... [devant] devenir rapidement un ouvrage de référence ».

Thomas Renaud
Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

WULF (Christoph). — **Introduction aux sciences de l'éducation.** — Paris : Armand Colin, 1995. — 174 p. — (Bibliothèque européenne des Sciences de l'Éducation).

Voici un petit ouvrage très pertinent et stimulant, ne serait-ce que parce qu'il met en porte-à-faux notre regard habituel sur les sciences de l'éducation. Celui qui a l'habitude de fréquenter le champ des sciences de l'éducation en France n'y reconnaît pas les siens ! Celui qui a lu les récentes présentations faites en France sur les sciences de l'éducation ne pourra qu'être surpris !

D'où nous vient donc ce regard ? D'Allemagne tout simplement. Ce livre est la reprise revue et corrigée d'un ouvrage publié par C. Wulf en Allemagne en 1973 (**Théories et concepts des sciences de l'éducation**), ouvrage qui continue à faire référence dans le monde germanophone. Il est donc particulièrement intéressant qu'il nous soit proposé. D'autant que nous ne sommes guère habitués à adopter la posture qui est celle de l'auteur : l'épistémologie. Quelles sont les conditions de possibilité des sciences de l'éducation ? Plus que des résultats, ce qui nous est proposé ici, c'est l'analyse de leur production.

Reprenant la définition kuhnienne du paradigme en tant qu'ensemble des éléments communs aux membres d'une communauté scientifique, l'auteur distingue trois paradigmes dans les sciences de l'éducation en Allemagne : humaniste, empirique, critique. Dans les années 70-80, la tradition humaniste a été doublée d'une part par la tradition empirique et d'autre part par la théorie critique. Les sciences de l'éducation en Allemagne sont ainsi parcourues par les débats entre l'herméneutique, le rationalisme critique et la théorie critique. Envisageons chacun de ces paradigmes.

La *pédagogie humaniste* a porté pendant très longtemps le développement des sciences de l'éducation en Allemagne (alors que l'on peut parler en France d'une véritable rupture avec elle dans la constitution des sciences de l'éducation). L'histoire des idées est ici dominante,

appuyée sur les perspectives de Schleiermacher, Dilthey et Nohl, en opposition aux perspectives normatives de Herbart. La reconnaissance de la signification centrale de l'histoire de la pédagogie humaniste mène à la prise en compte de l'herméneutique, en tant que théorie de l'interprétation des signes comme éléments symboliques d'une culture. L'objectif est ainsi la reconstruction et l'interprétation historiques, ainsi que la compréhension du sens de la réalité historique comme ensemble signifiant. Théorie et pratique sont étroitement mêlés, puisque la construction de la théorie des sciences de l'éducation ne se différencie de l'acte pédagogique direct qu'à travers sa rationalisation croissante. Cependant, estime l'auteur, faute de disposer d'une théorie critique suffisante, la pédagogie humaniste va trop avoir tendance à se muer en idéalisme, en confondant réalité historique et norme.

Il est curieux de constater qu'en Allemagne la recherche expérimentale scientifique sur l'éducation s'est développée en dehors des sciences de l'éducation. Il faudra attendre les années 70 pour que cette tendance, qui s'est développée à partir de la fin des années 50 sous l'influence américaine, intègre le milieu des sciences de l'éducation. 15 % des membres actuels, soit 300 personnes, relèveraient de ce paradigme des *sciences de l'éducation empiriques*. Certes, au début du siècle, on trouvera bien, au sein de l'Éducation nouvelle, une tendance de pédagogie expérimentale (Petersen et d'autres), mais ce mouvement exercera peu d'influence. Il faudra attendre les années 70 pour voir le rationalisme critique (Brezinka et d'autres) se donner comme tâche de développer les savoirs sur l'éducation et non plus d'infléchir le réel... au risque de refuser de voir que la pratique est et reste un problème constitutif des sciences de l'éducation. Le modèle explicatif causal-analytique, fondé sur la relation cause-effet, est cependant de plus en plus battu en brèche sur le plan épistémologique, au nom d'un oubli des dimensions sociales et historiques de la production de la science. Le savoir acquis grâce à la méthodologie n'a ainsi souvent que l'apparence d'une objectivité scientifique.

On aura compris que l'auteur, C. Wulf, est un adepte du troisième paradigme, la *science de l'éducation critique*. Issu de l'École de Francfort, ce paradigme affirme le caractère historique et social de l'éducation en s'appuyant sur une théorie critique de la société, de la science et du sujet. La pratique est ici déterminante. La science de l'éducation critique doit être une science de la pratique éducative pour et par la pratique. Percevoir ce qui est possible dans des conditions sociales données pour permettre la réussite et l'amélioration de l'action éducative reste le référent des acteurs. Horkheimer, Adorno, Marcuse mais

surtout Habermas servent ici de références, autour des concepts des Lumières, de l'émancipation, de la réification, de la critique, de la société et de la communication. La théorie critique se présente à la fois comme un processus d'action et de compréhension de la réalité éducative et sociale. Elle veut mettre à jour les vraies conditions sociales de l'éducation par un dévoilement scientifique des conditions sociales de la production, des rationalisations erronées et des effets de ces fausses interprétations, des mauvaises compréhensions de la situation sociale et des possibilités d'intervention sur cette situation. La théorie critique ne prétend pas surmonter la dépendance du système éducatif par rapport au système social, mais, par sa fonction d'éclairage, elle peut réduire ce jeu sur le système éducatif. Car l'objectif reste bel et bien de définir et agir une meilleure pratique éducative.

Il est bien vrai que, dans l'univers habituel des sciences de l'éducation en France, la théorie critique apparaît comme un monde « étrange ». Tout se passe comme si on était en présence d'une philosophie sociologique de l'action, de la pratique. Est-ce pour cette raison que de plus en plus de sociologues en France ont des références philosophiques ou tiennent des propos normatifs ?

On peut supposer sans peine que l'inscription de Christoph Wulf au sein de la théorie critique l'a amené à privilégier ce courant. Les tenants des deux autres paradigmes ne seraient sans doute pas d'accord pour considérer leurs propres ancrages comme des moments dépassés. Il n'empêche. On voit bien que la tonalité des sciences de l'éducation en Allemagne diffère sensiblement de la nôtre. La référence philosophique reste principale, qu'elle soit véhiculée par la théorie de la Bildung ou par la théorie critique. Et ce n'est pas pour rien non plus que la référence à la pratique et à sa normativité y est aussi forte. En conclusion, l'auteur insiste d'ailleurs sur le fait que le savoir pédagogique (et il analyse ce concept dans une résurgence de l'anthropologie historique) est le point de référence d'une épistémologie des sciences de l'éducation.

On savait déjà que les sciences de l'éducation étaient une grande maison dont on s'est habitué à parcourir les différentes pièces. Mais il faut peut-être aller plus loin et se dire que c'est toute l'architecture elle-même qui peut être remise en cause quand on essaie d'en comprendre la construction et la logique à partir de ce qu'en font nos voisins immédiats, les Allemands en l'occurrence. Inutile de les prendre comme modèle. Contentons-nous de les considérer comme une réalité... qui nous interroge !

Jean Houssaye
Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

ARTICLES - « Les lycées » (Senior high schools)

Pierre Merle - School fairness rules and measurement of proficiencies in the last year of secondary school (baccalauréat) 5

The organization of the « baccalauréat » is highly dependent on complex and numerous national rules, that are considered to be an attempt for a better school fairness and a better measurement of pupil proficiency. These well-established rules, which make possible the assessment of candidates, make sense only when interpreted by teachers. Teachers adapt these rules through appropriate meetings and deliberations where they make a decision about what they can require from the candidates. As a result of this process, proficiencies required of the candidates and actual rules of school fairness arise both from governmental laws and from specific local rules decided by examiners.

Patrick Rayou - Beyond the market : the market model and its limits for the approach of students' experience of « lycées ». 25

Neither the « lycées » nor the students are what they used to be any longer. Students now consider the institution with « consumers » logics : the market law also rules the academic world. According to the market model, young actors get used to develop individual strategies, evaluate their investments in relation with expected benefits, make their knowledge instrumental. But this allows only a superficial approach of the rich and complex student's experience, which doesn't account for students'intensive socialization endeavour to save common values.

Alain Borredon - High school students as new social partners. Social criticism and academic critical thinking. 33

High school students have shown by joining, leading and co-leading three protest movements that they have become new social partners, driven by an instrumental and axiological social criticism. The way they criticize and act within society, in contrast to the apparent weakness of their academical critical thinking, poses a problem to teachers and educators alike, and through them to French society as a whole. Can we rely on a will to act in order to construct teenagers' learning ? Must they be taught how to think critically ?

Physical education

Gilles Klein - Social usefulness of physical education : between political rationalization and « actors » 'agreement. 43

In the 80's, Western democracies have set up a significant restructuring of their educational systems. This restructuring process has changed the official image of physical education, placing it at the heart of a problematic, between the tightening of educational norms, and the increase of local autonomy. A new political game thus emerged, that has generated new processes of rationalization of physical education policies ; first of all through the creation of a new common code, a kind of scientifically legitimated universal language, and then through a progressive development of partnership around this central core. However, reality resists the spreading of this rationalization. The « actors » may organize group opposition, or may adapt official norms to particular educational situations. Governed both by political rationalisation and concrete situations that urge the « actors » to enter negotiations, physical education thus relies at the emerging point of numerous spheres of influence.

Yvon Léziart - Relations between theory and practice in physical education conceptions : continuity or change ? Survey of three relevant periods.

51

Physical education, as a teaching practice, has developed in tight relationship with practice concerning physical activities. Since its origin it faced the problem of mastering the balance between the scientific knowledge necessary to its development and practical knowledge which allows its special status and specificity. Two tendencies are opposed : one would lead to the constitution of a science of motor activity, as a frame of reference for all activities linked with motricity ; another favors the analysis of the practice and attempts to make a relevant use of the results of various existing sciences. In this paper we intend to study the steadiness of the conflict during three historical periods considered as crucial moments of confrontation.

André Terrisse - Analysis of didactic transposition in judo : trends in « knowledge of how to fight » in the teaching of judo in schools as reflected in « EPS Journal » from 1950 to 1993.

65

Knowledge as taught in schools does not last forever. It is elaborated according to a double intention which the didactic transposition process takes into account. Firstly, it is constructed from a reference knowledge source, and is subject to its fluctuations, often with a time-lag. Secondly, it has its own mode of construction depending on the institution for which it is destined and the conditions authorising its transmission. This article is an attempt to describe the different phases through which « knowledge of how to fight » in judo passes when it is used as a set activity in physical and sports'education ; this was done by analysing the contents of articles which appeared in the EPS Journal from 1950 to 1993. The results of the research in the first instance show a gap between what is taught at school and its social reference and, consequently, the production of didactic tools, facilitating the learning of opposition skills. Using this method an analysis model of the conditions of the knowledge can be designed, conceived of as having a looping effect, a structure between three vectors taking into account the precarious nature of the meeting of the pupil with the knowledge to be learned.

**

Bernard Ernst, Rémi Clignet - Rethinking indicators of quality of teaching.

77

First the authors draw a critical picture of indicators of quality of teaching that were used until now. Then they analyse data about Malgascan elementary teaching and show why it is necessary to take account of : a) the growing division of intellectual task and subject matters differentiation ; b) the problematic relation between great tendencies and variances of distributions concerned ; c) mistakes made by pupils ; d) the multi-sided signification of factors which are assumed to determine the quality of teaching. Differentiating these aims requires the use of a multidisciplinary analysis that doesn't exist yet in the field of educational sciences.

Georges Snyders - Enjoying study through experience after study through schooling.

93

There is a moment when the young adult's school activity, which was his main occupation, is over. He leaves the educational institution, moves away from his teachers and enters what we call « working life ». As university or school time draws to a close, a strange « clinch » between recent past acquired culture and hazardous outcomes is starting. From Simone de Beauvoir to Einstein, from musical experience to the confrontation of the author himself with Auschwitz barbarousness, analyses are developed as an introduction to « education for « working life access », which actually allows « to think and rule one's life ».

This study is part of research aiming at enlightening common points between spiritual evolution of protestant pietism and educational approaches proposed by forerunner of pre-school education from the 17th to the 19th century. After an analysis of new ideas progress concerning pre-schooling, through the influence of pietists, we try to define the institution of so-called « poëles à tricoter » (or schools for starters) set by Jean-Frédéric Oberlin in the Ban de la Roche as a special educational space where moravian values are generated by the spirit of 1789. The french nursery school, thanks to the character of Pauline Kergomard, finally found, in our opinion, its specific place where the republican ideal and the pietist thought are merging.

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., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

du 1^{er} août 1996 au 31 juillet 1997

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300 F ttc
Corse	300 F ttc
DOM	296,92 F
Guyane, TOM	293,83 F
Etranger	370 FF

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40 F
du n° 95 au n° 115	59 F
n° 116 et n ^{os} suivants	80 F

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79

Abonnements : 01.46.34.90.81

Rédaction : 01.46.34.91.61

- **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'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (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 - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

A

1996

1996

1996

1996

1996

s o m m a i r e

ARTICLES

Les lycées

Pierre Merle – *Règles de justice scolaire et mesure des compétences aux épreuves du baccalauréat.*

Patrick Rayou – *Par-dessus le marché : le modèle du marché et ses limites dans l'approche de l'expérience lycéenne.*

Alain Borredon – *Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire.*

L'éducation physique et sportive

Gilles Klein – *L'utilité sociale de l'éducation physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs.*

Yvon Léziart – *Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Etude de trois périodes significatives.*

André Terrisse – *Analyse de la transposition didactique en judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993.*

*
**

Bernard Ernst et Rémi Clignet – *Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement.*

Georges Snyders – *Les études par l'expérience après les études scolaires : quelles joies ?*

Loïc Chalmel – *Jean-Frédéric Oberlin, pédagogue révolutionnaire ?*

NOTE DE SYNTHÈSE

Caroline Golder – *La production de discours argumentatifs : revue de questions.*

NOTES CRITIQUES