

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Sociologie de l'éducation



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'Éducation 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 sciences de l'éducation, 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 TIBERGHIEU, 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 : Philippe MEIRIEU, 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.

☎ 01.46.34.91.61.

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"





© INRP, 1998 - Tous droits réservés
Institut national de recherche pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00 - Télécopie : 01 43 54 32 01
www.inrp.fr

ARTICLES**Sociologie de l'éducation**

- André Petitat* – Éducation et implosion sociale p. 5
- François Baluteau* – L'orientation scolaire en perspective. « L'empilement » de l'État, de l'usager et du local p. 13
- Frédéric Charles* – L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin p. 29
- Danièle Trancart* – L'évolution des disparités entre collèges publics p. 43
- Daniel Louis-Etxeto* – La hiérarchisation sociale des lycées p. 55
- Slah Eddine Ben Fadhel* – Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire p. 69
- Éliane Rothier-Bautzer* – Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique : pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire p. 81
- Nathalie Roucoux, Gilles Brougère* – Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque p. 91



- Philippe Gabriel* – Enseignement et informatique pour tous : où en sommes-nous ? p. 99
- Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet* – Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive p. 109

NOTE DE SYNTHÈSE

- Yves Lenoir, Lucie Sauvé* – De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question (1^{re} partie) p. 121

NOTES CRITIQUES

- A. Barrère* – Les lycéens au travail (R. Boyer) p. 155
- F. Best* – L'échec scolaire (F. Platone) p. 156
- P. Boumard* – Le conseil de classe, institution et citoyenneté (A. Robert) p. 160
- F. Charles, J.-P. Clément* – Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics (N. Monin) p. 162
- G. Chauveau* – Comment l'enfant devient lecteur ; pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture (J. Fijalkow) p. 164
- J. David, S. Plane* – L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège (C. Barré-De Miniac) p. 166

<i>J.-L. Derouet, Y. Duterco</i> – L'établissement scolaire, autonomie locale et service public (O. Cousin)	p. 168
<i>G. Férouzis</i> – L'efficacité des enseignants (P. Bressoux)	p. 169
<i>J.-C. Forquin</i> – Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes (V. Isambert-Jamati)	p. 171
<i>Y. Grellier</i> – Profession, chef d'établissement (Y. Duterco)	p. 175
<i>C. Hagège</i> – L'enfant aux deux langues (S. Ernst)	p. 178
<i>P. Merle</i> – Sociologie de l'évaluation scolaire (M. Duru-Bellat)	p. 182
<i>C. Montandon</i> – L'éducation du point de vue des enfants (P. Rayou)	p. 184
<i>A. Vercoutter</i> – À l'école au Japon (J.-M. Leclercq)	p. 188

Éducation et implosion sociale

André Petitat

Les spectaculaires implosions connues par divers pays interrogent le sociologue et particulièrement ceux qui perçoivent l'éducation comme incarnation de schèmes d'action. Pourquoi ces vertigineux manques d'efficacité d'habitus durablement inculqués ? A côté de la réponse classiquement recherchée dans les glissements historiques plus ou moins contingents, l'article suggère l'existence de mécanismes inhérents aux processus de socialisation et alimentant ces brutales évolutions. En premier lieu, la socialisation se présente comme une insertion dans des catégories hétérogènes en interaction dynamique, ce qui permet de penser sa dépendance envers les mouvances catégorielles, les tensions et les conflits. En second lieu, l'intériorité implique un espace de jeu ou espace de réversibilité, chaque acteur pouvant virtuellement cacher, montrer, simuler et transgresser les normes d'action des catégories d'insertion, bref, se réserver la liberté de brusques rocamboles dans ses adhésions.

L'histoire offre de bons objets de réflexion aux sociologues. Au lieu de s'en tenir à la continuité et aux régulations, il est souvent stimulant de diriger son attention sur les discontinuités et les événements (Berthelot, 1990 ; Boudon, 1979, 1989 ; Morin, 1969 ; Petitat, 1982a, 1982b).

L'histoire récente a été marquée par des implosions spectaculaires. En quelques années, des régimes apparemment solides se sont effondrés. Non pas sous des coups de butoir militaires, non pas en faisant faillite économiquement, mais par une sorte de mise à distance, de désaffection intérieure qui a trouvé à s'exprimer lors d'une ouverture historique : les régimes des pays de l'Est, les

dictatures de Franco et de Salazar, la démocratie catholique autoritaire de Duplessis au Québec ont connu ces effondrements subits et impressionnants.

Rétrospectivement, les historiens dénichent quantité de bonnes raisons qui mettent en évidence les progrès de la « taupe » et de ses galeries invisibles ; des séries économiques, des indices sociaux, des influences culturelles semblent alors se conjuguer pour nous aider à comprendre, au croisement du système et de l'événement contingent, le surgissement d'une probabilité de rupture forte, rétrospectivement forte, dont les acteurs ne se seraient pas rendu compte sur le moment.

Les leaders de la révolution tranquille québécoise laïque et étatique ont été formés dans des écoles catholiques tenues par des religieux. Les fossyeurs du régime soviétique ont été soumis à un *drill idéologique depuis leur tendre enfance* jusqu'à l'âge adulte. Dans ces deux cas, les ressources éducatives du pays ont été pleinement mobilisées, les écoles fonctionnaient bien et, à part quelques contestations de-ci de-là, on pouvait croire à quelque chose de relativement stable ; seule l'absence de liberté d'expression véritable laissait un doute aux observateurs sur le degré d'adhésion réelle aux institutions. Les régimes autoritaires, légers ou pesants, apportent avec eux le non-dit, le mensonge et la distance à l'égard des standards idéologiques (Simmel, 1991).

Comment penser ces ruptures historiques à partir de l'éducation ? Non pas qu'il faille les penser uniquement à partir de l'éducation, car quantité d'évolutions et d'événements sont en grande partie étrangers à l'éducation. D'autres points de vue sont donc légitimes. Mais *en nous restreignant volontairement à cet angle de vue*, nous pouvons nous demander s'il n'existe pas des *mécanismes, inhérents aux processus de socialisation, qui pourraient contribuer aussi à donner à l'évolution cette forme brutalement implosive*.

Dans ce texte, nous proposons deux éléments de réponse :

1) une définition de la socialisation comme processus d'insertion dans une dynamique intra/inter-catégorielle, où les catégories sont toujours hétérogènes ;

2) la notion de distance ou d'espace de jeu par rapport aux normes, valeurs, règles et connaissances transmises.

SOCIALISATION, HÉTÉROGÉNÉITÉ ET DYNAMIQUE CATÉGORIELLES

L'immense poussée de la scolarisation dans la société moderne tend à focaliser nos représentations. Elle fait de la socialisation un rapport institutionnel entre des moyens (absorption hétéronome ou acquisition active) et des fins (intégration conforme ou adaptation critique). Dans cette logique, le mouvement de l'histoire est introduit par la médiation du pédagogue qui tente d'« apprendre à apprendre », d'« apprendre à s'adapter », d'« apprendre à transformer ». Dans la perspective scolaire, la socialisation apparaît comme

le produit d'un ensemble de dispositifs institutionnels implicites ou explicites aboutissant à l'intériorisation de connaissances, valeurs et schèmes d'action.

Que ce rapport réfléchi et institutionnalisé entre moyens et fins constitue une réalité éducative pesante aujourd'hui, nul ne songe à le nier. Nous savons tous aussi qu'il ne faut pas confondre éducation et scolarisation, et que la première déborde l'autre ; mais la plupart des sociologues ne s'intéressent à l'éducation familiale qu'en qualité d'antichambre préparatoire à l'école, aux succès ou aux échecs scolaires (Bourdieu, 1970 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 ; Hüsen, 1975 ; Jencks, 1979 ; Kellerhals, 1991 ; Lahire, 1993 ; Van Haecht, 1990).

Peut-on penser la socialisation en échappant à ce schéma ? Un petit détour par l'anthropologie n'est pas inutile. Dans les microsociétés orales, étudiées sous l'angle qui nous intéresse par M. Mead (1963, 1966, 1973), R. Benedict (1946), B. Malinowski (1932) et quelques autres (Eisenstadt, 1956 ; Elvin, 1959 ; Erny, 1972 ; Rabain, 1979), les nouvelles générations sont progressivement insérées dans les catégories d'hommes et de femmes, de jeunes et de vieux, de riches et de pauvres, de tel clan ou de tel autre. L'idée de préparation avant l'insertion n'existe pas vraiment. L'insertion première constitue la phase normale, préparatoire à l'insertion seconde, des rituels marquant certains passages de la vie. L'enfant devient femme ou homme et finalement ancêtre en suivant les étapes d'un parcours balisé. *Il est happé par les divisions et les distinctions* ; il n'a pour ainsi dire qu'à mettre le pied à l'étrier, pour être entraîné et porté par la dynamique même des relations inter- et intra-groupes, où il peut trouver identité et différence.

À chaque étape de la vie, l'être humain semble acteur dans le jeu relationnel qui l'assimile ou l'oppose à d'autres : enfants fiers de conduire la pirogue, filles qui renâclent devant des travaux domestiques, garçons qui négligent leurs tabous, etc. La dynamique d'insertion catégorielle n'a rien d'une mécanique bien huilée. Même les plus petites sociétés de quelques centaines de personnes connaissent des ratés, avec, à l'extrême périphérie, des marginaux complets et, au centre, ceux qui appartiennent au noyau catégoriel le plus compact, mais qui n'occupent pas, et de loin, tout l'espace.

Les travaux des anthropologues attentifs aux différences vont dans le sens de ceux d'Eleanor Rosch (1978) sur l'hétérogénéité catégorielle. Une catégo-

rie sociale n'est pas composée d'éléments identiques. Elle est plutôt constituée d'un noyau central autour duquel gravitent des modèles, des définitions et des interprétations différentes, jusqu'aux limites de l'exclusion, jusqu'à des catégories alternatives. Les paisibles Arapesh ne le sont pas toujours et les féroces Mundugumor comptent parmi eux leurs inadaptés pacifiques et conciliants ; entre centre et périphérie, toutes les couleurs de l'arc-en-ciel sont présentes (Mead, 1963).

En outre, les rapports entre clans, entre hommes et femmes, etc., ne sont pas stables. Tel clan monte en puissance, en s'inventant une mythologie adéquate ; tel autre s'essouffle faute de rejetons. Sur le plus court terme, tel conflit suscite des tensions, resserre les liens intracatégoriels et élargit le fossé intercatégoriel (Doise, 1979 ; Sherif, 1966 ; Tajfel, 1981). Les nouvelles générations, tout comme les adultes, vivent ces conflits, leur déploiement et leur résorption, les investissent avec plus ou moins de distance et de proximité. Elles sont invitées à épouser (ou à repousser) ces dynamiques, avec leurs déplacements de définition catégorielle.

Suite à ces remarques, nous pouvons hasarder la définition suivante : *la socialisation consiste en un processus d'insertion dans une dynamique intra- et intercatégorielle, où les catégories sont toujours plus ou moins hétérogènes.*

Cette définition rompt avec une série d'oppositions qui sont probablement des produits de la médiation scolaire : entre *contenus symboliques* et *pratiques sociales* (l'école opère une sélection des contenus en les séparant des pratiques) ; entre *contenus symboliques* et *contenus intériorisés* (la question de l'intériorisation/incarnation est immédiatement donnée dans le rapport pédagogique) ; entre *adultes* et *enfants* (l'enfermement scolaire tend à cristalliser juridiquement et normativement les relations entre un pédagogue et un élève).

Cette définition pourrait s'appliquer à l'école elle-même, aux subdivisions scolaires relatives les unes aux autres, aux subdivisions plus ou moins hétérogènes des programmes, aux tensions et conflits inter- et intra-catégoriels, entre élèves, entre professeurs, etc.

L'avantage d'une telle définition est de *faire coller le processus de socialisation à la dynamique évolutive des catégories, à la respiration contradictoire intra- et intercatégorielle.*

Dans une société qui bascule dans les conflits, l'incertitude, voire la guerre civile, la socialisation épouse les déchirures, les adhésions inconditionnelles, les positions de retrait, de collaboration, d'héroïsme... Les nouvelles générations sont emportées dans des dynamiques outrancières d'oppositions, dans des stéréotypes et des actions impensables en des temps plus pacifiques. Des conflits peuvent ainsi s'accumuler et exploser (ou se résorber) à l'initiative des jeunes générations qui épousent en l'accentuant (ou prennent de la distance envers) une tendance à l'œuvre dans les relations intra- et intergroupes.

LA DISTANCE CACHÉE OU EXPRIMÉE

Notre définition apporte donc un avantage dynamique par rapport à la vision de l'incarnation, mais elle ne rend pas encore compte de la possibilité des implosions sociales subites. Il faut pour cela étendre d'un cran encore la critique de la vision scolaire de l'inculcation symbolique. La socialisation consiste autant en l'initiation à un espace de jeu autour des contenus symboliques qu'en une intériorisation de connaissances, valeurs et schèmes d'action.

Sans un tel espace de jeu, chaque acteur serait prévisible à partir de ses schèmes d'action intériorisés et notre vie sociale ressemblerait, ou peu s'en faut, à une fourmière. En réalité, chaque acteur peut virtuellement se déplacer sur trois axes qui lui offrent 1) la possibilité d'exprimer ou de ne pas exprimer ses pensées et représentations, 2) la possibilité d'exprimer authentiquement ce qu'il pense ou ressent, ou au contraire de procéder à des déformations, 3) la possibilité enfin de respecter ou de ne pas respecter les règles conventionnelles des échanges (Petitat, 1996a, 1997). L'enfant s'initie aux propriétés diverses de cet *espace de réversibilité symbolique virtuelle*, au fur et à mesure de son développement (Petitat, 1996b). À trois ans, il fait clairement la différence entre ses pensées et leurs référents (Wellman, 1990). Il apprend aussi que l'autre ne peut lire ses représentations mentales. Entre trois et quatre ans, il invente ses premiers mensonges, notamment pour éviter les conséquences fâcheuses du contournement des conventions officielles auquel il se livre clandestinement (Chandler, Fritz et Hala, 1989). A six-sept

ans, il est apte à induire de fausses croyances au deuxième degré (Jean fait faussement croire à Marie qu'il pense que...) (Wimmer et Perner, 1983 ; Miiller, 1993). Vers huit-dix ans, il ajoute le troisième degré à son arc.

L'autre peut s'ouvrir ou se fermer. La connaissance nous est livrée avec le secret, la confiance avec la méfiance. Nous établissons le lien entre l'intérieur et l'extérieur grâce à des signes conventionnels, eux aussi trahissables (Eco, 1975 ; Petitat, 1998). La définition sociale du signe se double de la prise de distance subjective possible, grâce aux trois dimensions de la réversibilité symbolique. Objectivité et subjectivité symboliques sont médiées par un espace de réversibilité qui fonde leur autonomie réciproque et alimente les processus de création et d'érosion des formes sociales.

Dans une société démocratique, où la liberté de pensée est garantie, dans un contexte familial plutôt permissif, la tension entre le pôle du voilement et le pôle de ce que l'on donne ordinairement à connaître est à son niveau le plus faible. En revanche, dans une société asymétrique et autoritaire, les nombreux risques encourus dans les relations poussent à une tension supérieure entre les deux pôles de l'espace de réversibilité virtuelle (Bok, 1982 ; Goffman, 1973, 1991 ; Hahn, 1991 ; Schlenker, 1980 ; Simmel, 1991 ; Tedeschi, 1981). Le croisement des trois axes de cet espace nous donne huit catégories relationnelles très connues :

PÔLE DE LA MÉFIANCE

- 1) mensonge, tromperie, manipulation, hypocrisie ;
- 2) mensonge altruiste ou ludique ;
- 3) non-dit transgresseur ;
- 4) non-dit intime ;
- 5) exagération, ironie mordante ;
- 6) parabole, allusion ;
- 7) dévoilement indiscret, illégitime ;
- 8) dévoilement de soi et d'autrui.

PÔLE DE LA CONFIANCE

Prenons-les une à une et essayons de les appliquer, *sous l'angle de la distance aux valeurs*, à une société autoritaire comme l'ex-société soviétique, surtout dans les dernières décennies :

1) le mensonge au point de vue des valeurs s'appelle *hypocrisie instrumentale* dans sa version extrême, *opportunisme* associé à la simulation d'une foi authentique dans les versions plus molles. D'un côté, les apparatchiks (ou une fraction substantielle d'entre eux) prônent une idéologie en laquelle ils ne croient plus vraiment, mais sans pouvoir ni vouloir s'exprimer librement à ce sujet, de peur à la fois de subir une condamnation de la part de leurs pairs et de perdre leurs privilèges. De l'autre côté, une bonne part des ouvriers et des paysans sont condamnés aussi au mensonge et au faire-semblant, car ils ont perdu leurs illusions dans l'excellence du régime mais craignent fortement d'émettre des critiques devant un pouvoir qui étend ses influences jusqu'au travail, au logement et à l'avenir des enfants.

2) Toujours sous l'angle des valeurs, le *mensonge de protection d'autrui* se traduit par une solidarité entre les membres de la classe bureaucratique, afin de sauvegarder la façade ; cette solidarité peut aussi se retourner en guerre impitoyable de clans et de dénonciations, selon les rapports de force. Le même jeu entre solidarité et délation existe aussi chez les dominés, dont il ne faut pas sous-estimer les divisions et les concurrences.

Le *mensonge ludique* est en général peu apprécié par les thuriféraires des idéologies religieuses et politiques. Les histoires critiques et drôles courent sous le manteau. Dans *La plaisanterie*, Kundera (1968) en donne une illustration saisissante : un « Vive Trotsky ! » qui se voulait drôle vaut à un étudiant du parti l'exclusion de l'université et la prison, votées par des camarades qui révéleront leur distance au dogme à la première ouverture historique !

3) Le *non-dit transgresseur* est une variante assez commune du mensonge ; il a l'avantage de faire l'économie de la construction d'une réalité déformée et se contente d'induire de fausses représentations par le mutisme. Il est utile aussi bien aux dominants qu'aux dominés. Utile mais insuffisant lorsque les tensions deviennent telles que l'on exige des engagements officiels de valeurs. La personne est alors placée devant un choix entre l'allégeance déclarée et l'opposition.

4) et 7) Les régimes totalitaires sont peu respectueux des barrières entre le *privé* et le *public*. Leur idéal serait de voir jusqu'au fond des consciences, de pouvoir à tout moment faire

irruption dans l'intimité de l'amitié, du couple, de la famille, car tout peut se cacher derrière une *intimité légitime* : des pensées critiques partagées, des activités illégales. Le totalitarisme augmente donc la tendance à l'intrusion dans la sphère privée, des deux côtés de la barrière, car il suspecte tout ce qui peut servir de couverture et de repli. Au point souvent que les conflits externes pénètrent les familles, greffant la méfiance politique sur des conflits de face-à-face à forte densité émotive : un mélange souvent redoutable. L'ouverture du courrier, les écoutes téléphoniques, l'utilisation des proches pour faire pression, les terribles méthodes de la police politique, le lavage de cerveau, les réseaux de délateurs ne sont hélas pas un monopole soviétique.

5) et 6) Passons du côté du *dévoilement, de soi ou de l'autre*. Dans un pouvoir soucieux de sa façade, tout risque de se retourner contre l'auteur d'une critique. Pour avoir droit de cité, le dévoilement est contraint de prendre des masques semi-officiels, des allures de paraboles, de critiques « constructives ». Une sorte de langue de bois fournit les formules pour interpréter les revirements de politique, pour expliquer les échecs, pour draper les réussites. Des rituels d'autocritiques liés aux déplacements des rapports de force sont une autre forme de dévoilement voilé, socialement contraint.

8) Le *dévoilement authentique d'autrui* renvoie à toutes les activités visant à faire respecter les valeurs en en mettant à jour les contournements secrets. L'absence d'une claire distinction entre les pouvoirs politiques, économiques et judiciaires donne aux dominants des probabilités accrues de se mettre à couvert. Elle offre peu de garantie aux dominés virtuellement menacés dès lors qu'ils exercent un droit de regard ou de critique sur les agissements de leurs dirigeants.

Le *dévoilement authentique de soi*, de ses doutes, de ses critiques, de sa distance intérieure aux valeurs prônées intéresse peu d'acteurs, car elle fait courir des risques considérables. Certains, avec un sens très fort des valeurs sociales, s'engagent malgré tout dans cette voie de la dissidence affichée, de la minorité persécutée. Les régimes totalitaires ne peuvent supporter l'expression libre des critiques, car leurs dirigeants sont persuadés, parfois avec raison, que la libre expression, même limitée, peut ouvrir une faille où toute la société va s'engouffrer.

On le voit, les tensions politico-idéologiques – et probablement toutes les tensions sociales – qui ne parviennent pas à s'exprimer librement retentissent d'une façon ou d'une autre sur le recours aux diverses formes du caché et du montré.

Une société est menacée d'implosion lorsque des parts importantes des couches dirigeantes n'adhèrent plus que superficiellement aux idéaux proclamés, voire les trahissent secrètement, dans un cynisme et une hypocrisie avancés et lorsque *les couches dominées vivent dans le conformisme des apparences, dans le non-dit et le mensonge protecteurs, apeurées par la répression exemplaire des minorités qui choisissent de lutter à visage découvert.*

Dans une telle société, la distance intérieure aux règles, valeurs et normes est poussée à son maximum. L'inculcation idéologique, scolaire et autre, semble se poursuivre normalement, les meetings officiels continuent de rassembler les foules, les rituels sont célébrés avec faste, mais en réalité l'adhésion est faible ou nulle, ce qui se traduit par des sentiments d'ennui, de froideur formelle, de vide, de théâtre, d'inauthenticité.

En nous donnant la possibilité de communiquer de façon complexe nos états intérieurs à autrui, la révolution symbolique nous a fait aussi cadeau de l'intimité et de la discrétion, du non-dit, du mensonge et de la trahison de nos conventions. *La socialisation implique forcément l'initiation aux jeux complexes du voilement et du dévoilement.* Et ces jeux connaissent des variations selon l'état de la tension sociale, le degré de répression et de contrôle des apparences. D'où des mouvements brusques de rééquilibrage, qui correspondent à des réductions de tension entre l'être et le paraître.

CONCLUSIONS

L'insertion dans des *catégories hétérogènes* offre aux initiés la possibilité d'entrer en contact non pas avec un seul modèle catégoriel monolithique, mais avec une pluralité de modèles évoluant autour d'un centre statistiquement plus compact (par exemple, non pas un seul modèle d'homme ou de femme, mais une pluralité plus ou moins proche du standard central).

L'insertion dans une *dynamique intercatégorielle* met aussi à portée de la connaissance, quoique de façon plus distante, des modèles qui ne sont pas seulement ceux de ses propres groupes d'insertion, mais aussi ceux des groupes opposés (par exemple, non pas la seule connaissance des modèles d'hommes, mais aussi de ceux relatifs à la condition féminine). Les processus enchevêtrés de la socialisation offrent toujours la possibilité théorique d'une sortie des catégories d'insertion initiale et d'une entrée dans des catégories opposées (garçon ou fille, homme ou femme, qui adoptent un modèle du sexe opposé ; enfant d'ouvrier qui devient patron).

La pluralité des modèles catégoriels implique nécessairement la mise à distance intérieure et/ou extérieure des modèles, donc l'exploitation des virtualités de l'espace de réversibilité symbolique virtuelle, avec toutes ses tonalités d'affichage et de camouflage.

L'insertion dans la dynamique intra- et intercatégorielle assure une socialisation qui colle aux évolutions internes, aux glissements externes ainsi qu'aux usages sociaux courants du caché et du montré. Dans les situations virtuellement implosives, une proportion importante d'acteurs ont intérieurement déserté ou sont sur le point de

déserté une façade de modèles encombrants et de pseudoconvictions maintenue avec une lassitude croissante.

Le modèle de l'incarnation de valeurs socialement transcendantes a peu de choses convaincantes à dire pour nous aider à comprendre les phénomènes d'implosion sociale. Le schéma d'interprétation proposé dans ce court article met en valeur *deux aspects inhérents aux processus de socialisation, mais souvent occultés par le schéma, conservateur ou critique, d'inculcation/intériorisation des contenus symboliques*. Ces deux aspects ont en commun de rapprocher l'acteur des lieux d'élaboration et d'application pratique *des contenus symboliques et de souligner l'espace de jeu de l'acteur entre une pluralité de modèles en lien dynamique et aussi entre une pluralité des modalités de voilement/dévoilement des rapports aux modèles*. Reste à donner la preuve – nous sommes bien conscient que nos quelques allusions sont insuffisantes – que cette façon d'aborder la socialisation nous permet de mieux rejoindre les dynamiques implosives dont l'histoire nous a légué de nombreux exemples. (1)

André Petitat
Université de Lausanne

NOTE

(1) En suivant cette logique d'analyse, on peut dire que : *la socialisation consiste en une insertion progressive dans une dynamique entre des catégories toujours plus ou moins hétérogènes (entre hommes et femmes, entre enfants, adolescents et adultes, entre dominants et dominés...). Au cours de cette insertion active, les nouveaux acteurs, transitoirement ou durablement, avec des adhésions superficielles ou profondes, s'initient et participent aux pratiques et aux représentations centrales et/ou périphériques des diverses catégories en interaction, et explorent l'espace de jeu autour des conventions sociales. Dynamique d'insertion, hétérogénéité catégorielle et espace de jeu socio-symbolique assurent une socialisation qui colle à l'évolution des catégories et où les nouvelles générations investissent systématiquement les ouvertures historiques en faisant de la socialisation l'occasion d'une production sociale.*

néité catégorielle et espace de jeu socio-symbolique assurent une socialisation qui colle à l'évolution des catégories et où les nouvelles générations investissent systématiquement les ouvertures historiques en faisant de la socialisation l'occasion d'une production sociale.

Cette définition, sans exclure les logiques de l'intérêt ou de l'intériorisation, évite de les placer au centre en leur substituant une logique d'adaptation/participation pragmatique à une dynamique entre des unités catégorielles toujours hétérogènes et interdépendantes.

BIBLIOGRAPHIE

BENEDICT R. (1946). – **The chrisanthemum and the sword**. Boston : Houghton Mifflin.

BOUDON R. (1979). – **La logique du social**. Paris : Hachette.

BERTHELOT J.-M. (1990). – **L'intelligence du social**. Paris : PUF.

BOURDIEU P. (1970). – **La reproduction**. Paris : Minuit.

BOK S. (1982). – **Secrets**. New York : Pantheon Books.

CHANDLER M., FRITZ A. et HALA S. (1989). – Small-scale deceit: deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. **Child Development**, 60, 1263-1277.

BOUDON R. (1989). – **Effets pervers et ordre social**. Paris : PUF.

- DOISE W. (1979). – **Expériences entre groupes**. Paris : Mouton.
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). – **Sociologie de l'école**. Paris : A. Colin.
- ECO U. (1975). – **Trattato di semiotica generale**. Milano : Bompiani.
- EISENSTADT S.N. (1956). – **From generation to generation. Age groups and social structure**. London : Routledge and Kegan.
- ELVIN V. (1959). – **Maisons des jeunes chez les Muria**. Paris : Gallimard.
- ERNY P. (1972). – L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essai sur l'éducation traditionnelle. In E. Scheuch (éd.), **Perspectives des sciences sociales en Allemagne aujourd'hui**. Paris : Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 169-201.
- HÜSEN T. (1975). – **Influence du milieu social sur la réussite scolaire**. Paris : OCDE.
- JENCKS C. (1979). – **L'inégalité : l'influence de la famille et de l'école en Amérique**. Paris : P.U.F.
- KELLERHALS J. et MONTANDON C. (1991). – **Les stratégies éducatives des familles**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- KUNDERA M. (1968). – **La plaisanterie**. Paris : Gallimard.
- LAHIRE B. (1993). – **La culture écrite et les inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire**. Lyon : PUL.
- MALINOWSKI B. (1932). – **La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives**. Paris : Payot.
- MEAD M. (1963). – **Mœurs et sexualité en Océanie**. Paris : Plon.
- MEAD M. (1966). – **L'un et l'autre sexe**. Paris : Denoël-Gonthier.
- MEAD M. (1973). – **Une éducation en Nouvelle-Guinée**. Paris : Payot.
- MILLER G. (1993). – **Deceptive communication**. Londres : Sage.
- MORIN E. (1969). – **La rumeur d'Orléans**. Paris : Seuil.
- PETITAT A. (1982a). – **Production de l'école, production de la société**. Genève : Droz.
- PETITAT A. (1982b). – Le paradigme de la reproduction et ses limites. **Revue européenne des sciences sociales**, 63, 5-27.
- PETITAT A. (1996a). – Espace du secret et de la connaissance. **Revue européenne des sciences sociales**, 34, 103, 159-174.
- PETITAT A. (1996b). – Secret, représentation et normativité. **Cahiers ERIÉ**, (Université de Lausanne), 23-36.
- PETITAT A. (1997). – Secret et morphogenèse sociale. **Cahiers internationaux de sociologie**, 102, 139-160.
- PETITAT A. (1998). – **Secret et formes sociales**. Paris : PUF.
- RABAIN J. (1979). – **Les enfants du lignage. Du sevrage à la classe d'âge**. Paris : Payot.
- ROSCHE E. (1978). – **Cognition and categorization**. Hillsdale N.J. : Erlbaum.
- SCHLENKER B.R. (1980). – **Impression management**. Monterey, CA : Brooks-Cole Publishing Co.
- SHERIF M. (1966). – **Group conflict and cooperation**. Londres : Routledge and Kegan.
- SIMMEL G. (1991). – **Secret et sociétés secrètes**. Paris : Circé.
- TAJFEL H. (1981). – **Human groups and social categories**. Cambridge : Cambridge University Press.
- TEDESCHI J.T. (1981). – **Impression management theory and social psychological research**. New York : Academic Press.
- WELLMAN H.M. (1990). – **The child's theory of mind**. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- WIMMER H. et PERNER J. (1983). – « Beliefs about beliefs : representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception ». **Cognition**, 13, 103-128.

L'orientation scolaire en perspective

L'« empilement » de l'État,
de l'utilisateur et du local

François Baluteau

D'un point de vue institutionnel, l'orientation scolaire a en fait une existence relativement récente puisqu'elle est liée à la démocratisation du secondaire. Pourtant, depuis les années 1950, bien des transformations ont été opérées que ce texte propose de rendre intelligibles en distinguant trois modèles d'interprétation. Ces derniers forment autant de « couches » qui présentent chacune à leur tour des principes, des acteurs, des dispositifs... et des défauts. Au terme de cette évolution, l'orientation scolaire d'aujourd'hui rassemble, dans une certaine mesure, tous ces éléments si bien qu'elle constitue un montage composite.

Il y a bien des manières de mettre en perspective l'orientation scolaire. La plus simple, mais pas la moins utile, consiste à suivre précisément les étapes pour retracer la chronologie. Mais si ce genre de travail a l'avantage de donner à voir dans leur étendue les modifications successives et de constituer un matériau riche, il perd parfois en intelligibilité du fait qu'il suit de trop près les événements. Inscrit plutôt dans une histoire sociologique, ce texte vise moins à retrouver les évolutions précises que les principes qui ont présidé aux modes de pensée et aux dispositions de l'orientation scolaire. Ont été privilégiées l'interprétation de cette question et l'étude des problèmes conduisant au dépassement des solutions choisies. Cette démarche a d'ailleurs pour conséquence de mettre en lumière des faits que l'histoire de l'orientation

tend à écarter ou à minimiser, alors qu'ils présentent éclairés sous un autre angle une toute autre importance. Ou à l'opposé, notre approche écarte des données, souvent présentes lorsque l'on traite ce thème, mais qui ne se justifient plus une fois posé un autre cadre. Un exemple est donné dans les chiffres et en particulier les taux d'orientation souvent détaillés par époque, par niveau, par filière... Ils apparaîtront peu car ils forment des informations moins pertinentes pour notre propos. Si celui-ci était effectivement centré sur l'égalité des chances, aborder l'orientation scolaire sous une forme chiffrée, en indiquant fidèlement et continuellement les entrées et les sorties du système éducatif serait précieux. Elle l'est beaucoup moins, quand il s'agit de saisir comment l'orientation scolaire a été pensée et problématisée.

Mais ce travail trouve peut être plus encore sa raison d'être ailleurs. Les études sur l'orientation scolaire n'ont pas en général suffisamment tenu compte des effets de la décentralisation. Or pour bien comprendre ce que la notion d'orientation couvre actuellement, il faut considérer une série d'évolutions liées à l'émergence d'un vaste marché scolaire et d'une gestion localisée de la distribution des élèves : autonomie des établissements scolaires, décentralisation de la formation professionnelle, concurrence entre les secteurs public et privé... D'importantes modifications amènent à réfléchir autrement à l'orientation scolaire. Elle doit être abordée désormais d'une façon plus complexe en associant largement une dimension « horizontale » (déplacements dans le système scolaire et offre de formation) à une dimension « verticale » (déplacements dans les filières et les niveaux scolaires), mieux connue.

Lorsque l'on se pose la question d'une mise en perspective, la première difficulté consiste bien sûr à se fixer une borne dans le passé. À quel moment faut-il commencer ? En fait, la réponse n'est jamais tout à fait satisfaisante parce que l'orientation scolaire a toujours été une préoccupation dès lors que différentes voies de formation ont existé. Néanmoins, pour le thème de l'orientation scolaire, il semble acceptable de privilégier le temps de la démocratisation du secondaire. Car si l'orientation scolaire s'origine loin en arrière, elle va être l'objet d'une attention particulière dans le contexte égalitaire. Si bien que pour comprendre la situation actuelle, il est particulièrement éclairant de suivre l'évolution de la sélection scolaire à partir du moment où se pose la question d'une orientation massive. En effet, avec la démocratisation du système scolaire, la sélection scolaire va devenir essentielle pour instaurer l'égalité des chances, de sorte que le système scolaire fera de l'orientation l'instrument de la justice sociale. Alors que, dans le même temps et dans le même esprit, se transforme sa structure.

L'ORIENTATION EST L'AFFAIRE DE L'ÉTAT : LE MODÈLE DE L'AGENT EXPERT GARANT DE LA JUSTE ORIENTATION

Les fondements de l'orientation scolaire

Durant le XIX^e siècle et pendant une partie du XX^e siècle, l'existence de deux ordres séparés

attribuait au peuple le primaire puis, pour les meilleurs, le primaire supérieur (EPS, cours complémentaires et classes de fin d'étude) et à la bourgeoisie, le secondaire (payant). Si bien que l'orientation dépendait largement des intentions familiales et encore plus des moyens financiers des familles à côté des résultats scolaires. Mais sous l'effet de la volonté démocratique, la structure scolaire va se transformer progressivement pour présenter une organisation emboîtée à deux degrés additionnant des cycles et juxtaposant des filières que les élèves parcourront en fonction de leurs caractéristiques scolaires.

C'est dans les conditions d'un système démocratique que l'orientation va prendre tout son sens. La mission de l'orientation consiste à faire en sorte que la distribution des élèves repose désormais sur le mérite et non plus en théorie selon le milieu social. À une affectation sociale liée à l'existence de deux ordres scolaires se substitue une orientation scolaire fondée avant tout en principe sur les caractéristiques scolaires des élèves. Dans ce schéma, la notion de mérite a sa traduction pratique, il s'agit des aptitudes.

Cette idée d'orientation selon le mérite est au cœur de la démocratisation du secondaire dès son origine. Déjà les Compagnons de l'université nouvelle qui regroupent des universitaires, attachés à cette idée, font reposer, à l'issue de la Première Guerre mondiale, la démocratisation et la sélection sur la notion de mérite. Le fondement de ce montage est simple, il s'agit de puiser dans toute la nation et non une partie seulement en fonction de l'origine, les individus qui feront l'élite et les travailleurs de demain. L'intérêt général, sous la forme à la fois de la justice sociale et de l'épanouissement de la nation, consiste à élargir le plus possible l'éventail du recrutement des dirigeants considérant que l'intelligence n'a pas de borne sociale.

« Nous voulons donc un enseignement démocratique. Tous les enfants de France ont le droit d'acquérir la plus large instruction que puisse dispenser la Patrie. Et la Patrie a le droit d'exploiter toutes les richesses spirituelles qu'elle possède. Un pays qui veut des intelligences et des énergies doit leur permettre à tous de se révéler. Il faut que tous produisent, mais il faut que les meilleurs gouvernent et qu'ils gouvernent dans l'intérêt de tous. Et c'est ainsi que l'enseignement démocra-

tique sera en même temps un procédé de sélection. », p. 21, « L'Université nouvelle », **Les Cahiers de Probus**, 1918.

On voit que la démocratisation s'appuie sur l'idée que la culture est un bien commun à tous les membres de la nation (un droit), ainsi qu'un moyen de distribution des jeunes selon l'intérêt général et le mérite. L'orientation se conçoit dans un système scolaire qui n'écarte pas les individus *a priori*, mais les oriente en fonction du service qu'ils peuvent rendre à tous. Par ailleurs, une tension se profile à l'intérieur même de ce montage rationnel. Comment concilier l'idée que la culture scolaire (l'instruction) appartient en droit à tous et que, dans le même temps, le parcours dans les savoirs sera dépendant du mérite. La difficulté à laquelle est confrontée l'école, mais plus particulièrement encore l'orientation, consiste justement à faire tenir la sélection et la démocratisation, en somme l'élite et la masse.

L'orientation permet ainsi de mettre à la bonne place dans le monde productif selon le service que chacun peut rendre à la nation. En fait, si l'orientation scolaire (1) devient une idée forte, c'est qu'elle profite des apports de théoriciens et de défenseurs (Piéron, Fontègne, Laugier, Lahy, Toulouse... en France (2); Christiaens pour la Belgique..., Claparède pour la suisse) qui travaillent à en montrer l'intérêt à la fois pour la nation et les individus (Huteau et Lautrey, 1979). Aussi à côté de l'idée que l'excellence est acquise par l'école, l'orientation a pour fonction de faire l'ajustement le plus précis entre les caractéristiques individuelles et les professions. Autrement dit, dans le contexte de démocratisation et de qualification, l'orientation doit assurer la distribution rationnelle des générations nouvelles dans un espace économique demandeur d'une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. Elle s'inscrit dans une logique adéquationniste. Il faut dire que face à la restructuration du marché de l'emploi qui voit augmenter le nombre des salariés et diminuer celui des indépendants, l'école et l'orientation revêtent une importance croissante. En effet, puisque le destin social est moins assuré par la transmission d'un patrimoine de production (agricole, de commerce, artisanal...) que par le parcours scolaire, l'orientation scolaire assure la fonction plus élargie d'allocation des positions sociales (3). Autrement dit, dans un contexte où le titre et le poste forment un lien de plus en plus fort, la distribution des élèves dans le système d'ensei-

gnement ne peut qu'être l'objet d'une attention particulière. L'orientation scolaire renvoie ainsi à trois idéaux à partir des années 1950, l'égalité des chances, l'efficacité économique et l'épanouissement personnel.

Cette idée d'orientation sera travaillée tout au long de différentes réformes. Après les tentatives manquées de démocratisation du secondaire (classe d'orientation de Jean Zay en 1937 et le plan Langevin-Wallon, 1947), la réforme Berthoin de 1959 marque un grand pas à la fois en matière de démocratisation et d'orientation pour gérer les flux, accrus d'ailleurs par la poussée démographique. Elle crée en effet à côté de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, un cycle d'observation (6^e et 5^e) auquel est rattaché un *conseil d'orientation* chargé de formuler un avis d'orientation. Lequel conseil d'orientation (en réalité le conseil de classe) pourra s'appuyer sur un *centre d'orientation scolaire*. Et la réforme Fouchet (1963) établira la carte scolaire afin de donner à chaque élève une place dans le système scolaire quel que soit son lieu de vie sur le territoire national. Elle est ainsi l'instrument de planification et de justice dans le cadre de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans.

Puisque l'orientation, comme l'éducation, est l'affaire de l'État, il s'agit pour l'école publique de disposer des moyens nécessaires pour bien mesurer le mérite des jeunes. Pour cette raison, le système éducatif a à réunir des outils, des experts, des données qui garantissent la justesse des jugements et des décisions. Il faut en particulier traduire en actes ce couple inséparable, maintes fois repris dans les textes officiels jusqu'aux années 1960 : il s'agit des aptitudes et de l'orientation. L'orientation consiste bien à faire le lien pertinent, rationnel, entre des aptitudes et les filières de formation comme le mentionne la réforme de 1959 qui fait du cycle d'observation un temps pour « *observer méthodiquement les goûts et les aptitudes des élèves* ». Dans cette opération de traduction, l'école puisera à deux sources : l'une est traditionnellement scolaire, elle est constituée du personnel scolaire et de ses jugements, des notes... ; la seconde est scientifique, elle repose sur la psychologie et réclame des spécialistes (4) comme l'explique le Plan Langevin-Wallon (1947) :

« *Le contrôle psychologique s'adresse aux élèves. Il n'existe encore à titre d'expérience et officieusement que dans quelques groupes*

scolaires de la région parisienne ou de Province. Il répond à la nécessité de connaître l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution psychologique. Les fonctions d'enseignant sont trop absorbantes pour laisser aux maîtres le loisir d'étudier et d'appliquer des méthodes d'investigation qui permettent de déterminer éventuellement pour chaque enfant les causes intellectuelles, caractérielles ou sociales de son comportement scolaire. Ils doivent pouvoir soumettre le cas à un spécialiste des méthodes psychologiques. Ces examens psychotechniques devront contribuer à l'orientation scolaire. »

Si bien qu'avant les années 1970, l'orientation a un vocabulaire (« aptitude », « goût », « intérêt »), des outils et des données (tests, notes et jugements scolaires), des experts (conseiller d'orientation, psychologues scolaires (5), et professeurs...) et un dispositif : l'Institut national d'orientation professionnelle et les centres d'orientation. Mais toutes ces solutions ne vont pas remplir aussi convenablement que prévu leur mission et présentent *a posteriori* comme une série d'espairs déçus, voire une « illusion scientifique » (Duru-Bellat, 1988).

Le développement de la psychologie offre une ressource que le système scolaire va utiliser parce qu'elle sert justement d'appui à une orientation rationnelle. Il faut dire que depuis le XIX^e siècle, la psychologie capitalise un ensemble de travaux divers mais aussi inégaux, tant américains (Galton...), britanniques (Spencer...), allemands (Fechner, Helmholtz, Wundt) que français (Binet, Piéron, Wallon...) (6). De sorte que cette science, fortement tournée vers la compréhension et la mesure des aptitudes est en mesure d'apporter des instruments de saisie des caractéristiques psychologiques liées à l'homme. Et les rares adversaires d'une orientation professionnelle fondée sur les tests d'aptitudes ne réussiront pas à freiner le mouvement en faveur d'une approche instrumentalisée. C'est dans ce contexte que se mettront en place les premiers centres d'orientation au lendemain de la guerre de 1914-1918 (d'abord appelés offices d'orientation professionnelle puis centres d'orientation professionnelle en 1939). Au terme de cette évolution qui voit naître et se développer une technologie de la mesure des aptitudes (psychotechnique), le système scolaire, après le secteur professionnel, introduira les tests d'aptitudes jusqu'aux années 1960-1970, en glissant du premier au second degré à mesure que se

déplacent les papiers d'orientation. Ce mouvement conduit à l'introduction et à l'augmentation de l'investigation psychologique des élèves surtout dans les années 1950, si bien qu'en 1970, l'expertise psychologique tend à être systématique en touchant 70 % des élèves des classes publiques de 3^e (Caroff, 1987). Dans cette qualification, l'examen collectif mis au point par les services de l'INETOP (tests d'aptitudes, tests de connaissances et questionnaires divers) est l'instrument à la fois de diagnostic et de pronostic.

Il faut dire que la psychologie apporte une contribution essentielle car elle tend à traduire scientifiquement ces notions de mérite et d'ajuster les dispositions individuelles aux qualités requises dans chaque profession. Le test d'aptitudes compenserait la *subjectivité des jugements* et des notations professorales en réalisant l'évaluation objective et stable (pensait-on largement au début) des qualités individuelles. L'enjeu est bien considérable : faire en sorte que l'orientation scolaire réponde à un parfait emboîtement entre les besoins économiques de la nation et les qualités des membres de la société. Malheureusement, ces apports vont se révéler problématiques. On apprend assez vite avec la biologie, la sociologie et l'avancée même de la psychologie, que ces tests sont, d'une part, inutiles parce que largement redondants par rapport aux résultats scolaires et, d'autre part, nuisibles parce qu'interprétables en termes d'*idéologie du don*, ce qui conduit abusivement à des verdicts arrêtés. Le temps des tests collectifs capables de faire le lien harmonieux entre des qualités individuelles et des parcours professionnels ne tient plus.

L'orientation se trouve donc contestée dans son caractère définitif qui fait d'elle une décision lourde de conséquences. Se développe l'idée que les qualités personnelles ne sont pas fixées une fois pour toutes. Ce constat amène à deux remises en cause : l'une porte sur l'étanchéité des filières, l'autre concerne la qualification des élèves. Si l'on considère que les caractéristiques d'une personne n'ont rien d'immuable, il devient dans ce cas intenable de mettre des jeunes sur des rails parallèles qui font que le parcours scolaire ne peut guère varier et que le destin social une fois esquissé ne peut changer. Aussi pensera-t-on à favoriser les passerelles qui permettront de modifier la trajectoire scolaire de l'enfant en fonction de son évolution. Et puisque les élèves changent, il faut procéder à une orien-

tation continue dans laquelle la qualification suivra attentivement l'évolution des qualités recueillies dans un dossier individuel à partir des années 1960. Ce dossier est en fait un outil qui vient en droite ligne des rêves formulés à l'égard de la psychologie, comme le formule Roger Gal, à la même date, alors qu'il était responsable de la recherche à l'Institut pédagogique national. Seraient ainsi déposées les données que la psychologie et les professeurs saisissent chez les jeunes. Plus exactement, il s'agit de réunir toutes les informations capables de rendre compte de la « connaissance totale de l'enfant » (santé, capacités, intérêt, caractère, milieu social...). On pourrait aussi, selon lui, suivre les élèves pour mieux agir sur eux, « réparer les déficiences » (Plénel, 1985). Se profilent donc des enjeux considérables qui portent sur la possibilité de contrôle et d'action sur les jeunes. Mais le recueil systématique d'informations sur chaque élève, que justifie l'observation longue des élèves, va bien sûr être perçu comme « un casier judiciaire scolaire » et, dans le cadre de la réforme Haby, comme un instrument d'étiquetage et de classement systématiques. Ainsi la mise en place d'un dossier de bilan global sera-t-elle écartée. Subsistent seuls des moyens de collecte moins ambitieux. Et puis la protection des personnes, dans le cadre de la loi sur l'informatique, les fichiers et la liberté, rendra obligatoire l'accord des intéressés en matière d'investigation psychologique.

Il y a aussi la docimologie qui depuis les années 1920 se penche sur les défauts des opérations de cotation des épreuves scolaires. Après une première phase « critique », elle va servir de guide pour mieux apprécier le rendement des élèves. L'institution scolaire propose ainsi, assez tardivement d'ailleurs, de nouvelles dispositions : substitution à évaluation précise (de 0 à 20), désormais jugée « trompeuse », d'une appréciation plus globale sous la forme d'une échelle à cinq niveaux (circulaire de janvier 1969) ; introduction de procédures de modération dans les examens ; abandon du classement. Mais ces indications trouveront des applications inégales. Notamment, la notation chiffrée ne sera pas abandonnée, elle s'associera à une appréciation plus simplifiée, mais les professeurs et les familles restent attachés à ce qu'ils considèrent, à leur niveau, comme un bon outil. Si bien que l'orientation scolaire continue très largement de reposer sur

des notations et des jugements dont on sait depuis longtemps la contingence et l'injustice. Les travaux de l'IREDU prolongeront ces constats de l'enseignant à l'échelle de l'établissement scolaire (Duru-Bellat, 1988).

La dimension socialement injuste de l'orientation scolaire va trouver de multiples développements au travers des travaux tant psychologiques que sociologiques. En fait, la culture critique déplace finalement la question de l'orientation vers le politique. Évaluer et orienter ne se réduisent pas à une simple opération technique, c'est aussi une question de justice sociale. Armés de la statistique, ils nous disent en effet que la démocratisation ne se réalise pas en raison, à la fois, de l'arbitraire de la culture scolaire et de l'impureté des pratiques d'évaluation et d'orientation. Les contenus d'enseignement ne permettent pas l'égalité des chances parce qu'ils réclament pour se les approprier des modes de penser et de parler que ne partagent pas toutes les catégories sociales, si bien que l'école reproduit massivement les inégalités de titres scolaires. Enfin, les opérations de qualification des actes et des personnes, effectuées par les professeurs, sont contaminées par la prise en compte de l'origine sociale, réelle ou fictive, des élèves, qui se repère dans la façon de parler, de s'habiller, de se tenir... : effet de représentation, idéologie du don... Ainsi donc, l'école agirait à contresens du principe égalitaire dans de multiples opérations qui réunissent le professeur et les élèves. Elle est même *mystificatrice* puisqu'elle cache sous des attendus scolaires les attentes d'un groupe social dominant (Bourdieu et Passeron, 1970). Ou encore, l'orientation scolaire qui se présenterait comme « un rapport socialement neutre et « techniquement » irréprochable entre gens compétents et gens incompetents », se réduirait à des « choix négatifs et un rapport de force inégal » particulièrement pour les parents de milieux défavorisés selon les termes forts de C. Grignon (1971) : « Mais parce que l'estimation des aptitudes intellectuelles est l'affaire de spécialistes autorisés, les parents des classes populaires, démunis de diplômes, ne peuvent y prétendre. Ils ne peuvent pas non plus conférer indirectement du prix à leur enfant, faute de détenir un capital culturel suffisant pour l'aider dans son travail scolaire. » (p. 78). Professeurs et familles s'approprient, dans une certaine mesure, ces critiques qui nous disent que l'orientation n'est pas démocratique

car elle ignore ou renforce les inégalités d'existence. Au yeux de tous, les conditions extra-scolaires prennent une place essentielle puisqu'elles expliquent la réussite ou la non réussite scolaires. Il faut en particulier remonter aux modes de vie pour comprendre les difficultés que rencontrent certains jeunes à l'école.

Dès lors les procédures d'orientation vont connaître des modifications. Même les textes officiels, à partir des années 1970, dirigent l'attention des professeurs au-delà du domaine scolaire, vers la santé, la personnalité de l'élève, le milieu social... Et les dispositions qui suivront ne feront que confirmer cette ouverture de l'évaluation dans les conseils de classe (décrets de juillet 1977 et d'août 1985). Naturellement, la connaissance des élèves s'enrichit, mais ce nouveau monde pertinent qui est là fait basculer aussi les décisions d'orientation dans un univers politique. La position scolaire des jeunes renvoie à des inégalités culturelles entre les groupes sociaux, il y a des circonstances atténuantes ou aggravantes qu'on ne peut plus délaissier sans paraître injuste. Il n'est plus possible de circonscrire l'évaluation à des critères scolaires quand ceux-ci trouvent leur origine en dehors. Ce constat oblige le conseil de classe à un travail de mise en équivalence entre une qualification scolaire (« paresseux », « fatigué », « impoli ») et une qualification sur l'environnement responsable. La *misère* (Boltanski et Thévenot, 1989) des élèves en difficulté est aussi à l'extérieur des murs de l'école ; ne pas en tenir compte, c'est très vite refuser d'instaurer la justice. Mais le rapprochement des données de rendement à celles du monde privé complexifie les délibérations. Comment traiter de façon juste des enfants de milieux inégalement « rentables » devant l'école ? Les décisions à prendre en conseils de classe deviennent nettement plus difficiles parce qu'elles peuvent toujours remonter aux conditions de vie. Comment arrêter un jugement ? Faut-il être indulgent ? Faut-il être optimiste ? À l'incertitude, s'ajoute un débat en justice. *Peut-on même encore avoir recours à des qualificatifs moralement connotés quand l'élève doit, à la lecture de ces travaux, son identité à ses conditions d'existence... ?*

Finalement, ce qui définit l'aptitude, c'est-à-dire le rendement et les dispositions individuelles, résiste à une mise en forme fiable, fondée en toute pureté. Mais en même temps que sont fragilisées les procédures d'orientation, c'est la

notion même de mérite qui s'effrite. Face à la critique exprimée par la théorie de la reproduction, le mérite sur quoi se fonde la démocratisation de l'école a perdu une grande part de sa crédibilité. Il faut s'y résoudre, l'évaluation et l'orientation scolaires ne remplissent pas, dans ces conditions, leur rôle en toute justesse et en toute justice. Certes, l'école ne peut pas pour autant abandonner sa mission de « jugement » des élèves, mais les procédures d'orientation scolaire doivent être repensées quand le matériel et les experts sont en partie défailants. Ainsi, si l'expertise psychologique demeure après les années 1970, elle n'accompagne plus autant la décision d'orientation et l'entretien individuel prendra une place plus importante.

LA MONTÉE EN PUISSANCE DES USAGERS ET LE MODÈLE DE L'AGENT CONSEILLER

Pour bien comprendre le faible pouvoir des parents et des élèves dans les procédures d'orientation, il faut considérer le rapport qu'entretient l'école républicaine avec, non seulement les familles, mais plus globalement avec ce qui l'entoure. La posture du système d'enseignement est la clôture pour constituer un espace protégé de l'actualité et des passions. Une séparation très nette est établie entre ce qui relève de l'environnement et ce qui relève de l'école. Le scolaire forme un univers complet avec ses personnes et ses objets (mobiliers, manuels...) qui ne laissent aucune place, au moins en théorie, à la vie courante. Dans cette optique, la famille est à l'écart parce qu'elle incarne les intérêts privés et que par conséquent elle serait un obstacle à la recherche de la juste orientation. Selon la conception républicaine, les parents contribueraient par leur présence et par leur influence à contrarier l'activité des personnes compétentes. Et au bout du compte, l'orientation scolaire, si elle repose sur les vœux des familles, se fait principalement selon l'avis des professionnels scolaires qui jugent plus en fonction des qualités individuelles qu'en tenant compte des demandes. Le terme de « vœu » est d'ailleurs éloquent ; il indique que les familles espèrent la réalisation d'un souhait. Il souligne aussi que la demande ne peut être accomplie par les familles mais par l'école. C'est la demande de celui qui n'a pas le pouvoir de la réaliser.

Le problème est que la crise de l'école, les dénonciations multiples et les mises à l'épreuve par les scientifiques de l'évaluation (docimologie, psychologie, sociologie...) font que le personnel scolaire ne peut plus être perçu comme le garant de la juste orientation. Le système scolaire est devenu contestable parce qu'il ne met pas en pratique, dans les multiples opérations scolaires (choix et transmission des savoirs, jugements et sanctions), le principe égalitaire. Mais cette culture critique ne reste pas dans la « poche » scolaire ou celle des experts. Depuis le début du XX^e siècle, le mouvement des parents d'élèves se développe, s'informe et prend connaissance de ces constats critiques, si bien que la mise à l'écart des familles va être ressentie comme naturellement intenable. De la situation de « captifs » du système scolaire que l'on montre arbitraire et injuste, les parents vont devenir des « actifs » soucieux d'observer et d'agir. Et ces éléments ne sont pas indépendants. La remise en cause de l'école sur sa capacité à assurer la justice ne tient plus non seulement aux yeux des experts, mais aussi aux yeux des parents qui réclament de ce fait d'être informés et associés. Il faut donc accepter la présence des familles dans l'école et notamment dans les conseils (conseil d'établissement et conseils de classe en 1968). En même temps est profondément fragilisé le jugement émis par le personnel scolaire. La période où les agents de l'État seraient les seuls acteurs de l'orientation méritocratique arrive à son terme.

Depuis, le mouvement en faveur des usagers va croissant et se développe autour d'un double droit remis aux parents et aux élèves : le droit d'être informé, ce qui inclut différents moyens d'information plus ou moins directs et le droit d'intervenir sur la décision d'orientation par différents modes. L'information et l'intervention forment en quelque sorte les notions clés qui font des familles des acteurs à part entière à partir des années 1970.

Le droit à l'information se repère de différentes manières. Dès la charnière des deux décennies 1960-1970, les dispositifs changent par leur composition et par leur mission. En 1970, précisément, on assiste à la création de l'office national d'information sur les études et les professions (ONISEP) suivi en 1971 de celle des centres d'information et d'orientation (CIO). L'information devient le principe autour duquel se met en forme

l'orientation. Et cette nouvelle organisation, succédant au modèle ancien plus fermé sur le scolaire, montre la volonté de l'État d'introduire plus largement les usagers dans la décision d'orientation. Dans une certaine mesure, la logique se renverse : c'est à la famille de s'informer plus qu'à l'école (7).

Parallèlement et par l'intermédiaire des représentants de parents d'élèves, élus membres des conseils scolaires (conseils de classe, conseil d'établissement), les familles reçoivent des comptes rendus qui font sortir les décisions et leur déroulement des enceintes scolaires dans lesquelles elles étaient jusqu'alors contenues. Cette évolution vers une plus grande « visibilité » offerte aux parents peut être observée tout au long de la hiérarchie administrative qui va de l'établissement à la décision centrale. Les parents vont effectivement prendre place, par leurs représentants, dans nombre de conseils situés au-delà de l'établissement scolaire avec la participation des associations de parents d'élèves.

Mais le constat de la montée en puissance des usagers dans la décision d'orientation prend un sens plus net encore à propos du pouvoir conféré aux parents en matière d'orientation. Une série de modifications procédurales vont progressivement positionner la famille plus fortement en regard des jugements scolaires. Elles peuvent tout d'abord faire appel en cas de désaccord et demander à ce que le dossier de leur enfant soit revu. Seule la commission d'appel peut trancher depuis la disparition de l'examen d'appel. Peu de travaux existent sur cette instance, mais il ressort que les personnels scolaires oscillent au moins entre deux attitudes. L'une consiste à établir un verdict en conseil de classe et à laisser la commission d'appel devant ses responsabilités, au cas où elle serait sollicitée. La seconde attitude est d'anticiper une décision souvent plus « indulgente » de la part de cette même commission et par crainte de voir déjugée leur conclusion, les enseignants laissent passer. La commission d'appel serait perçue, dans ce dernier cas, comme une instance « menaçante » plus pour le personnel scolaire que pour les familles. Or sa raison d'être consiste à ajouter éventuellement un supplément de justesse à condition bien sûr de disposer d'une vision en « surplomb » capable de mieux situer l'élève dans un ensemble plus vaste. En a-t-elle les moyens ? Signalons par ailleurs

que les parents ont pris place dans les commissions d'appel et d'affectation.

D'autres points de procédure ont encore remis entre les mains des usagers plus de pouvoir. Les familles sont souveraines, depuis le décret de 1976, pour décider à l'intérieur des cycles scolaires du collège (passage de la 6^e à la 5^e et de la 4^e à la 3^e). Les parents peuvent donc en dernier ressort décider de l'orientation contre l'avis même du conseil de classe dès lors que le passage est « automatique ». Et en 1985 plus globalement, aucune décision d'orientation ne peut être imposée aux familles. Cette libération en faveur des usagers débouchera ainsi sur une augmentation des redoublements aux carrefours scolaires, en 5^e, en 3^e et en seconde. En fin, plus près de nous, la loi d'orientation de juillet 1989 place les intéressés au centre du processus d'orientation par la création du projet personnel : « *Le jeune construit son orientation au lieu de la subir ; nul ne peut en effet décider à sa place* » (Art. 8). Il est clair que le temps de l'enseignant-orienteur est passé. D'affaire de professionnels du système éducatif, les décisions de carrière scolaire reviennent pour beaucoup aux familles. Le personnel scolaire correspond désormais beaucoup plus à une aide en matière d'orientation. Dans cette nouvelle perspective, la psychologie a toujours les moyens de participer avec l'ensemble des examens disponibles. Surtout, la psychologie cognitive serait à même, non pas tellement d'optimiser un verdict sur les qualités intellectuelles, voie dont les limites ont été tirées, mais de saisir les processus utilisés par les élèves et sur lesquels il serait possible d'agir. La remédiation cognitive et l'orientation aidée prendraient ainsi, au moins dans les intentions, la place de l'évaluation psychologique et de l'affectation imposée.

Et puis une autre mesure a affaibli le pouvoir collégial du conseil de classe des collèges depuis que le chef d'établissement, ou son représentant, peut prendre une décision d'orientation ou de redoublement après avoir rencontré les familles. Le chef d'établissement s'est vu attribuer, en dernier ressort donc, le rôle d'arbitre entre les avis des personnels habilités et celui des familles. La question de l'orientation peut par conséquent se rejouer éventuellement entre le chef d'établissement qui devra traduire l'avis et les attendus du conseil de classe face aux familles qui vont parfois exercer une pression, cette fois dans un face à face individuel. Autrement dit, le sort de la

décision collégiale dépend bien sûr de la solidité de son argumentaire, mais il repose aussi sur l'adhésion du chef d'établissement au jugement rendu. Finalement, cette mesure rejoint celle déjà instituée pour le second cycle qui indiquait que le chef d'établissement décidait en fin d'année du sort des élèves selon les informations disponibles. Pour le lycée, la décision finale n'était effectivement pas collégiale suite à l'arrêt du 8 août 1977. Enfin, le décret du 14 juin 1990 boucle la question et confirme le pouvoir des chefs d'établissement en fixant au conseil de classe la mission de proposer un avis d'orientation et non de décider.

Désormais donc, le rôle des enseignants se réduit plutôt à conseiller, ce qui leur procure un sentiment ambivalent. À la fois, ils peuvent ressentir comme un soulagement parce qu'ils se trouvent en partie déresponsabilisés dans un domaine toujours difficile, chargé d'incertitude et de complexité, mais il arrive bien souvent que cette perte de pouvoir suscite chez certains professeurs un dépit d'autant plus vif que leur avis d'expert se voit écarté sous la pression familiale.

Face à cette évolution, les sociologues de l'éducation n'ont pas manqué de mettre en garde contre une *dérive consumériste* qui ferait de l'école, notamment en matière d'orientation, un lieu où les vœux des usagers prendraient le pas sur les aptitudes. Les conseils de classe, confrontés à une *ambition* plus grande des milieux supérieurs et au contraire à une *autosélection* des familles modestes, tendraient à accentuer les disparités. Autrement dit le dialogue ainsi institué entre les familles et les professionnels de l'école contient des risques plus grands d'injustice. Il est évident que les familles les plus exigeantes passeront outre les recommandations des enseignants qui pouvaient justement jouer un rôle de modération des demandes familiales. Or les familles qui suivent plus souvent l'avis du conseil de classe en cas de désaccord sont plus nombreuses dans les milieux défavorisés que favorisés. Une résistance au verdict scolaire varie bien selon l'origine sociale, parallèlement d'ailleurs à la connaissance des enjeux et des hiérarchies dans le système scolaire. Si l'on cumule les facteurs d'inégalité en matière de décision d'orientation (ambition et information), on peut effectivement craindre une dérive inégalitaire. Et la recherche de l'accord dans laquelle doit s'inscrire en dernier ressort, comme on l'a vu, le chef

d'établissement invite ce dernier à se montrer conciliant devant les attentes fermes.

À ce problème s'associe celui des rapports entre les familles et l'école. Tant que l'école était perçue comme légitime pour l'affectation des élèves dans les filières scolaires, les désaccords entre les vœux familiaux et les décisions scolaires ne revêtaient pas un caractère trop problématique. Mais une fois établi que les familles ne peuvent être écartées de l'école et que cette dernière n'offre pas toutes les garanties de justesse, l'orientation scolaire va changer de nature. Le système scolaire ne peut prétendre faire la justice à l'abri du regard familial. Le constat de défaillance de l'école oblige à mieux reconnaître la place des usagers dans les procédures d'orientation. Dans ce nouveau mode de relation école-famille, les désaccords d'orientation deviennent des défauts que l'on attribue plus largement à la « machine scolaire ». L'école est perçue comme responsable, comme en matière d'échec scolaire. Les mécanismes de l'orientation scolaire concentrent naturellement les accusations portées au nom de l'égalité des chances. Ce point est d'autant plus important qu'à cette logique de rapprochement entre l'école et la famille s'ajoute une autre logique du côté des familles, celle de service. Pour les parents, l'école devient plus souvent un moyen par lequel on assure l'avenir de l'enfant sans se soucier de principes plus généraux. Tout se passe comme si les familles se comportaient rationnellement quand l'école devient effectivement le passage obligé par lequel on reproduit ou on améliore la position sociale de la famille. Autrement dit, la volonté d'égalité des chances rencontre la demande sociale de réussite scolaire qui fait de l'orientation précoce un échec scolaire pour l'école et la famille. Il est logique que les désaccords de décisions d'orientation deviennent contestables dans ce contexte.

Ainsi, placer l'enfant au centre du processus d'orientation participe de ce mouvement de rapprochement avec pour souci majeur de réduire les conflits entre l'école et les usagers. Remettre aux familles plus de poids et de représentation ressort d'une même idée : introduire un rapport meilleur entre l'école et ses usagers en faisant en sorte que les familles aient le sentiment de décider de l'orientation plus que de la subir. Autrement dit, il s'agit de diminuer le plus possible ces cas où les propositions de l'institution font l'objet de tensions dont la responsabilité se

voit attribuée assez automatiquement d'ailleurs à l'école, soit parce qu'elle se trompe, soit parce qu'elle s'explique mal... La question est que vouloir limiter les conflits peut se réduire à se conformer aux attentes et substituer alors au conflit l'injustice.

L'ORIENTATION LOCALISÉE : L'ÉTABLISSEMENT ET SON ENVIRONNEMENT

La question de l'orientation pose des problèmes divers que la première partie de ce texte appréhendait principalement selon l'angle procédural, interactif même parfois, entre les acteurs de la décision d'orientation. Or les catégories de personnes convoquées dans les procédures d'orientation ne participent pas seules au processus d'orientation. En fait, il faut ajouter d'autres aspects situés à un cran plus haut tels que l'ajustement entre les filières de formation et les besoins économiques, la distribution des élèves et l'offre de formation. Pour mieux comprendre cette complexité, il convient de sortir plutôt de l'établissement.

Une première question concerne l'ajustement entre la demande sociale et l'offre de formation que l'on peut étudier à différents étages. Au niveau central, les conditions économiques et sociales participent au processus d'orientation pour placer les jeunes en fonction des besoins de la nation. Pierre Naville (1945) a justement montré leur prégnance face à un discours officiel qui mettait principalement en avant les aptitudes et le goût des élèves... : « *L'orientation scolaire n'est pas fondée sur la primauté des tendances individuelles, elle se trouve au contraire constamment placée sous la dépendance des nécessités économiques du pays* ». Les efforts de planification des flux scolaires articulés aux besoins économiques traduisent cette volonté de maîtrise du lien formation-emploi des années 1960 aux années 1970. Malheureusement, l'adéquation de l'orientation à l'économie du pays se révèle problématique en raison d'une prévision plus ou moins défaillante des besoins économiques en main-d'œuvre et en raison d'une certaine « porosité » entre les sorties de la formation et l'offre d'emploi. Les planifications appuyées sur la perspective ne réussissent pas à ajuster parfaitement l'orientation scolaire et l'évolution supposée du

marché de l'emploi à venir du fait que la relation formation-emploi reste chargée d'incertitude (Tanguy, 1986). La distribution des personnes ne suit pas des canaux rigides et prévisibles, de sorte que, même si la formation correspondait fidèlement aux besoins de l'économie, les acteurs relativement libres de leur avenir brouilleraient le jeu par des trajectoires rompues ou modifiées. Au terme de cette logique adéquationniste, le VII^e Plan (1976) sera le dernier à élaborer une articulation emploi-formation à partir d'hypothèses quantitatives d'emplois à valeur nationale.

Et puis a été largement observée l'autonomie relative du système d'enseignement par rapport au système économique, si bien que la répartition des élèves ne se fait pas selon les seuls intérêts de l'appareil de production, mais elle agglomère volontiers une idée de la justice sociale et la pression de la demande sociale. De sorte que la démocratisation, qui conduit à une élévation générale du niveau scolaire, ne se prolonge pas en une mobilité sociale, à la mesure des espérances. Quelques constats de ce désajustement : la majorité des lycéens veulent occuper un poste élevé de type cadre supérieur ou profession libérale, or beaucoup moins se verront offrir une formation et un emploi correspondants. Ou encore, on sait globalement que les orientations professionnelles sont plus nombreuses que les demandes et que certaines sections disparaissent faute de candidats... Et l'on peut remarquer que le fait de donner aux parents le soin de prendre en charge la décision contribue naturellement à déconnecter plus largement les besoins économiques et la distribution des élèves dans le système d'enseignement-formation, si l'on veut bien considérer la relative indépendance du système d'enseignement par rapport au système de production. Cet ajustement était déjà problématique dans une période où l'école assurait cette mission, il devient beaucoup plus difficile si les souhaits des familles ont plus de poids.

Mais l'orientation scolaire ne se définit plus, désormais, seulement en fonction des familles et des exigences nationales. Entre les deux se glissent plus nettement les conditions locales depuis que la décentralisation a reporté l'ajustement formation-emploi à l'échelle de la région. L'offre de formation prend sens donc dans un contexte local même si l'État intervient à distance. Autrement dit, il revient à la région de faire le lien entre les activités économiques en

place sur son territoire et les formations disponibles pour les jeunes. Si l'ajustement paraît plus réalisable à ce plus petit niveau, il soulève un problème certes ancien mais cette fois-ci plus vivace. Comment garantir l'égalité de traitement en matière d'orientation entre tous les petits français, si l'offre locale de formation varie d'un lieu à un autre ?

Cette question est à rapporter principalement, mais pas seulement, à la modernisation du système scolaire. La décentralisation a justement mis en évidence que la morphologie scolaire, sous régime centralisé, variait déjà d'une région à une autre et qu'une fois le retrait de l'État décidé, elles avaient un effort très inégal à réaliser pour atteindre des objectifs nationaux tels que celui d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac. Les régions traditionnellement ouvrières ou agricoles se voyaient en position très défavorable au regard des efforts à consentir pour augmenter la scolarisation, si bien qu'elles ont interpellé l'autorité nationale afin d'instaurer une décentralisation plus équilibrée et assistée. L'État ne pouvait pas attendre de toutes les régions le même résultat puisque l'état des lieux était très contrasté et que ce sont les régions généralement les plus pauvres qui devaient fournir une dépense plus importante. L'État a alors corrigé par des mesures spéciales (1987 et 1990) en ce qui concerne l'investissement pour le développement des lycées. Mais globalement les régions dont la scolarisation était la plus faible ont dû faire un effort plus élevé, ce qui se traduit par un endettement ou une pression fiscale plus lourde. (J.-J. Paul, 1995). Or la situation est d'autant plus injuste que les régions les mieux scolarisées doivent leur position à un financement national que permettait antérieurement la centralisation.

Ce débat a mis en lumière de façon spectaculaire le fait que les « régions » n'orientaient pas et depuis longtemps de la même façon. L'égalité ne se réalisait pas parce que les parcours scolaires variaient d'une région à une autre (8). En fait, l'observation des écarts d'orientation entre les unités collectives (régions, départements, établissements) existe depuis longtemps sans que pour autant elle ait donné lieu, d'ailleurs, à de vifs débats, alors que s'y exprime un autre visage de l'inégalité sociale – que la carte scolaire n'a pu réduire complètement.

Il convient désormais de mieux considérer le rôle du local quand articuler la formation des jeunes au tissu économique local peut engendrer des inégalités de structure de formation d'un lieu à un autre. Si l'orientation scolaire dépend des structures d'accueil, il devient difficile de distribuer les élèves selon le mythe républicain, c'est-à-dire en fonction du seul mérite. Il y a d'ailleurs des unités administratives, moins connues que la région ou le département, construites tout exprès pour penser le local : le secteur et le district sont des unités relatives à la carte scolaire et forment des espaces de liens institutionnalisés entre les familles et les établissements scolaires, le bassin de formation réunit différents établissements et le contexte économique, assurant un traitement local de la relation formation-emploi. L'orientation scolaire prend sens dans ces espaces locaux de liens différents : espace de liens entre établissements et usagers, espace de liens entre formation et besoin économique, espace de liens aussi entre établissements avec les ZEP.

Mais la région, devenue une collectivité locale dans le cadre de la décentralisation, constitue une unité très importante puisqu'elle a la charge de l'infrastructure des lycées et la mission d'élaborer la formation professionnelle des jeunes depuis la loi quinquennale de 1993. À cet égard, les régions comme toutes les unités infranationales, le département, la commune, l'établissement, ont à définir un projet qui peut les éloigner de l'action concertée. Elles peuvent s'inscrire dans une concurrence dont l'objet est l'offre éducative, et l'enjeu, les jeunes en formation. Ceci constitue une tension particulièrement importante pour les lieux en perte de public parce que, soit la population environnante diminue, soit elle les délaisse au profit des voisins (établissement plus prestigieux, localité plus dynamique...). La politique régionale réunit la formation et l'emploi, mais comme le tissu économique diffère, l'offre de formation et par conséquent les choix d'orientation varient aussi. Selon cette logique, elle ne peut proposer une même offre et donc les mêmes perspectives d'orientation à tous les jeunes.

L'établissement scolaire devient aussi une autre réalité dans laquelle l'orientation se pose autrement. Replaçons l'établissement dans le mode décentralisé. À partir des années 1980 donc, l'État animé d'une volonté de modernisation modifie son approche de la question de l'éducation. Deux

actions se conjuguent : la déconcentration interne à l'Éducation nationale qui confie à des unités inférieures des responsabilités attribuées auparavant à des instances nationales ou académiques, et la décentralisation qui prend en compte les caractéristiques locales. La justice avant 1980 consistait à offrir à tous et partout les mêmes conditions d'enseignement, sans d'ailleurs y réussir. La standardisation s'imposait, sans donc être complète. Depuis 1985, les Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) dépendent d'une double tutelle : la hiérarchie de l'Éducation nationale (Recteur, Inspecteur d'académie) pour une part du pédagogique (programmes essentiellement) et la population (affectation du personnel et des élèves) et une collectivité territoriale (la commune pour les écoles, le Conseil Général pour les collèges, le Conseil Régional pour les lycées) en ce qui concerne la construction et l'entretien des établissements.

Une tension en découle. L'assouplissement de la carte scolaire associé à l'autonomie laissée aux établissements induit de nouveaux rapports entre les établissements. Ce contexte les met en concurrence sur l'offre de formation. Ainsi des établissements œuvrent-ils auprès des collectivités régionales pour obtenir des filières prestigieuses dans le cas des lycées ou des moyens supérieurs pour améliorer, en même temps que l'image, leur taux d'orientation. Cette situation ne favorise pas l'harmonisation mais la compétition et l'isolement qui contrarient la montée en généralité au-delà de l'établissement. Chacun travaillant à consolider sa position sur le registre de l'offre éducative. Pour l'orientation, cela veut dire plusieurs choses.

Tout d'abord, l'offre de formation s'établissant dans un rapport de proximité entre établissement et centre de décision, on peut craindre des inégalités d'un lieu à un autre et d'un établissement à un autre du seul fait des liens entre les personnes situées à ces deux bouts ou des actions efficaces du personnel de direction scolaire. Une dimension nouvelle se fait jour, c'est la capacité de chaque établissement à construire un lien favorable capable de modifier les conditions d'accueil. Ce point est d'autant plus important qu'à la lumière de certains travaux (Duru-Bellat, 1988 ; Desmoulin, 1981 ; Masson, 1997), l'orientation semblait déjà ne pas dépendre simplement des acteurs, mais bien aussi des structures de formation. Ainsi elles seraient responsables des écarts entre les

décisions du conseil de classe et le sort réel des élèves : en fait les décisions du conseil de classe seront mises en acte, non seulement si les parents y consentent ou la commission d'appel les entérine, mais aussi si les capacités d'accueil les accompagnent dans l'établissement et en dehors. Autrement dit, quand les capacités d'accueil dépendent désormais plus des liens entre l'établissement et sa tutelle locale, l'orientation scolaire risque de perdre en justice.

Les statistiques d'orientation peuvent-elles jouer un rôle correcteur ? Difficilement, dans l'état actuel des moyens. En fait, les établissements disposent de statistiques nationales et régionales qu'ils utilisent souvent plus comme une norme. Mais ces données ne peuvent qu'imparfaitement corriger les inégalités puisque l'orientation pratiquée ne s'articule pas au niveau véritable des élèves. Si cette dernière donnée est absente du raisonnement, elle conduit à construire une orientation en aveugle. Or tout se passe comme si au niveau académique, les taux d'orientation étaient l'unique critère à prendre en compte. La statistique conduit l'orientation, mais malheureusement elle est incomplète. À ce propos, il faudrait étudier comment l'observation nationale des acquisitions amène à réinterpréter des données d'orientation.

À côté des structures d'accueil (nombre de classes, filières...), la décentralisation retentit sur l'orientation scolaire par le biais des moyens pédagogiques. En effet, l'offre éducative peut varier d'un établissement à un autre selon la politique éducative qui y est menée, mais aussi en fonction des moyens financiers et matériels dont il dispose. Or les collectivités locales interviennent ici puisqu'elles ont la possibilité de distribuer des fonds. Ainsi des moyens pédagogiques seront-ils mis en œuvre si l'établissement en fait le projet et s'il réussit à convaincre les autorités interpellées. Des dispositifs verront le jour dans tel établissement plutôt que dans tel autre à la faveur de la mobilisation enseignante et des liens avec la tutelle locale. Une réflexion sur l'orientation scolaire doit désormais tenir compte non seulement de la variété des parcours possibles d'un lieu à un autre, mais aussi de la diversité des moyens pédagogiques. Cette évolution, dans laquelle est impliquée fortement la collectivité, met sous un nouveau jour la question de l'inégalité d'orientation. S'ajoutent au personnel d'éducation et à la structure d'accueil que chaque

établissement propose à sa manière, des activités pédagogiques qui, sans toujours affecter les programmes et les horaires dans chaque discipline, constituent néanmoins un espace de liberté où se font jour des inégalités.

Enfin, l'abandon progressif de la sectorisation et la diversification de l'offre scolaire, produisent une nouvelle réalité en matière d'orientation. Le passage à l'intérieur même de l'enseignement public d'une logique d'égalité à une logique d'identité des unités infra-nationales repositionne la question de l'orientation selon un autre axe. Cette fois-ci il faut parler d'une orientation « horizontale » dans l'espace scolaire qui s'ajoute à l'orientation scolaire proprement dite, de type « vertical ». Jusqu'en 1983, il existait des secteurs scolaires à l'intérieur desquels les élèves étaient affectés dans un établissement en fonction du lieu d'habitation. Avec son assouplissement, les demandes familiales peuvent changer le paysage éducatif et, par là-même, les stratégies parentales s'en trouvent modifiées. La crainte est de voir apparaître des collèges et des lycées très demandés qui draineraient les meilleurs élèves, les filières nobles et les crédits, autour desquels s'étendrait un paysage scolaire pauvre. Dès lors, des risques d'inégalité entre les élèves augmentent puisque l'orientation scolaire dépend des capacités des familles à recueillir les informations et à trouver des stratégies. Sur ce point, les enseignants se voient en position très favorable en raison de leur expérience professionnelle et peut-être même de leur « capital social ». Connaître le système scolaire, c'est alors disposer de ressources pour placer au mieux son enfant en jouant sur les langues vivantes, les options...

Ceci n'est pas nouveau mais pourrait prendre une envergure plus grande sitôt les barrières retirées. Le mouvement de déssectorisation, s'il se prolonge, peut avoir des effets considérables en introduisant plus largement la logique marchande. Auparavant les établissements n'étaient pas réellement en concurrence puisqu'ils étaient pensés équivalents. En fait, les familles averties utilisaient différents moyens, légaux ou illégaux, pour placer leurs enfants dans les établissements qu'ils jugeaient les meilleurs. Au besoin, ils pouvaient avoir recours à l'enseignement privé lorsque le parcours dans le public s'avérait difficile. Désormais, à l'intérieur même de l'enseignement public, existe une offre qui se diversifie depuis que ses établissements disposent d'une autonomie. Devant

les choix, l'orientation scolaire dépend donc *encore plus fortement des compétences des usagers à s'informer et à s'orienter.*

De plus le secteur privé et le secteur public, qui séparaient traditionnellement des publics distincts par leurs valeurs ou leur emplacement géographique, sont réinterprétés selon la logique de réussite scolaire. Le recours au privé s'inscrit désormais dans une concurrence avec le public, si bien qu'ils offrent, bien sûr toujours une liberté, mais surtout un *marché ouvert dans lequel les solutions de parcours scolaire se diversifient.* Autrement dit, l'orientation scolaire revient à s'orienter le mieux dans ce marché en passant éventuellement d'un secteur à un autre selon les *difficultés rencontrées.* (Langouët et Léger, 1991). Cette circulation renvoie à l'évolution du privé et de son rapport au public. Le secteur privé ayant réduit sa vocation religieuse, il devient attractif pour un plus grand nombre de familles qui *perçoivent un encadrement différent en même temps qu'une solution de continuité.* Sachant que la contractualisation massive du privé a abouti au principe de la reconnaissance réciproque des décisions d'orientation prises dans les deux secteurs (mai 1977). Ce contexte devient dès lors favorable au développement de flux croisés.

Mais comment les établissements sont-ils choisis ? À défaut d'autres choses, la réputation et la réussite aux examens formaient les données essentielles auxquelles avaient recours les parents. Or elles ne disent rien de l'effet véritable d'un établissement sur le parcours des jeunes puisque l'efficacité des établissements est mesurée à l'aune de données tellement brutes qu'elles renseignent plus sur la population scolaire que sur l'action de l'établissement. Or si les travaux sur l'effet établissement se systématisent et deviennent des informations reprises par les parents, les flux risquent fort de suivre des canaux différents et de redessiner la mise en grandeur du paysage éducatif.

L'orientation scolaire réunit, à l'échelle nationale et à l'échelle locale, l'exigence économique parfois floue et la demande de promotion ou de « reproduction » sociale. Or l'intérêt général exprimé en termes économiques bute, lorsque naturellement les intérêts particuliers ne rejoignent pas l'intérêt général, sur la demande de scolarisation élevée qu'encouragent d'ailleurs et le discours volontariste et le chômage. Mais le

souci de rendre harmonieuse l'orientation avec les familles, conduit à adopter parfois un double discours ; un discours bruyant qui reconnaît les attentes des usagers et un discours plus muet qui s'articule sur la sélection en fonction des besoins de la société.

Évidemment, l'établissement concentre toutes les tensions. S'y opposent parfois, autour de la justesse et de la justice, les personnels scolaires et les familles. Or, d'un côté, les volontés et les stratégies inégales selon les milieux sociaux interfèrent sur la distribution juste des personnes. De l'autre, les personnels scolaires agissent aussi en fonction de ce qui est là, de leur conception et de leurs intérêts... Bref, l'orientation sans indicateurs pertinents ne peut se penser que dans la contingence. Aussi, il est normal qu'à niveau égal, le parcours scolaire diverge jusqu'à ce que l'examen devienne l'ultime épreuve d'orientation. Mais, bien que principalement avancés au niveau de la 3^e, plusieurs itinéraires s'offrent dans le vaste marché scolaire jusqu'à l'épreuve de vérité que revêt, essentiellement désormais, le baccalauréat.

Interviennent aussi les politiques régionales de formation qui, articulées à l'existant et à l'évolution économique, constituent une dynamique qui fait que l'offre de formation, principalement professionnelle, peut se développer de façon spécifique. Il reste que les conditions sociales et économiques marquent fortement l'orientation puisqu'elles se traduisent par une offre de formation pensée dans des contextes locaux inégalement développés. Plus globalement, l'offre de parcours scolaire s'élabore dans l'environnement, si bien que d'une unité administrative à une autre, l'orientation ne peut proposer les mêmes chances à tous les élèves. À cela s'ajoute une offre de traitement qui elle-même varie selon ce que propose en termes pédagogiques chaque établissement ou unité plus englobante (ZEP).

Finalement, l'orientation scolaire s'inscrit dans un rapport dialectique assez complexe entre les demandes sociales et les besoins économiques dont les mécanismes sont les suivants. D'une part, l'état et les perspectives de développement économique pensés nationalement et localement influent sur la structure d'offre de formation qui pèse à son tour sur la distribution des élèves, voire joue un phénomène d'aspiration des élèves dans les filières prévues. D'autre part, l'environnement

économique crée des emplois et donc affecte la nature et l'effectif des catégories sociales qui en retour expriment une demande sociale qui va peser sur l'offre. De ce fait, laisser fonctionner ces mécanismes peut conduire à prolonger, en même temps que les traditions économiques des régions, les inégalités d'orientation. La justice reviendrait alors à introduire, dans ces mécanismes, la décision politique qui ferait que le tissu économique, sans être équivalent, serait plus équilibré en perspective d'offre de formation et par conséquent d'orientation.

CONCLUSION : DE L'ORIENTATION ATTRIBUÉE À L'ORIENTATION INFORMÉE

L'orientation a connu des périodes différentes qui renvoient à plusieurs façons de penser les rapports entre l'école et son environnement. Trois mouvements peuvent être ainsi distingués pendant que l'enseignement secondaire se démocratisait. Forment-ils des périodes distinctes ? Dans une certaine mesure seulement. Même si ces mouvements ne démarrent pas au même moment, ils ne présentent pas des temps « purs » et « fermés » qui se succèdent les uns aux autres. Toutefois, ils mettent en avant des principes, des acteurs, des outils et des dispositifs sensiblement différents qui autorisent un découpage par période. Mais au bout du compte, on assiste plus à une recomposition des tensions qu'à une suite de substitutions. Tout se passe comme si ces mouvements s'étaient en quelque sorte empilés et étaient tous présents aujourd'hui. L'orientation est toujours l'affaire de l'État, mais c'est aussi celle des usagers et des autorités locales. Elle réunit le national, le local et l'établissement ainsi que les acteurs de terrain devenus de plus en plus nombreux. Si bien que cette question réunit une diversité d'entités qui rend particulièrement complexes et troubles les déterminants de l'orientation.

Par ailleurs, trois figures idéales se succèdent et se chevauchent au rythme des périodes proposées dans ce texte. Le modèle dominant de la première période met l'expert au centre. L'orientation étant l'affaire de l'État, elle est du ressort du personnel scolaire et d'orientation qui fait le lien entre les besoins de la nation et les qualités des élèves. L'expertise assure ainsi la juste place

pour l'intérêt de tous, l'expert est le garant de la bonne orientation. L'idéal-type est le placement ajusté entre des caractéristiques individuelles et une formation pour une position sociale et professionnelle. Le mérite, le travail sont les fondements qui font l'orientation, et la référence majeure se situe à un haut niveau de généralité, la nation. La famille a statut d'administré simplement consulté et finalement peu puissant face au verdict scolaire.

Le second mouvement amorcé dès la fin des années 1960 voit une autre figure s'imposer, c'est l'usager. Le système éducatif est pensé plus comme un service et, de ce fait, l'orientation doit répondre aux souhaits des familles, ou de façon plus euphémisée, les avis d'orientation et les vœux familiaux doivent s'harmoniser. L'idéal-type de l'orientation devient l'accord entre ces deux catégories, la catégorie des personnels scolaires et la catégorie des familles. La relation entre elles prend une place essentielle dans le processus d'orientation, du côté des familles pour peser sur les décisions et du côté de l'école pour convaincre. Le personnel scolaire devient conseiller et la famille prend place dans l'école en tant que véritable acteur de l'orientation, c'est-à-dire usager actif pour l'affectation des jeunes dans le système scolaire. Il reste que la recherche de l'accord ne rejoint pas toujours le juste placement des jeunes puisqu'il repose sur l'interaction entre les protagonistes en présence.

Le troisième temps, en gestation dans le mouvement précédent puis en développement à partir des années 1980, met au centre le local. L'orientation ne se réduit pas à intervenir sur la filière ou le rythme (redoublement) de parcours dans le système scolaire, compte aussi et plus qu'avant, le lieu d'éducation. L'acteur émergent devient alors l'usager compétent, capable de saisir et de traiter les informations relatives à la diversité de l'offre. Certes cette figure est déjà présente dans les années 1970, mais l'hétérogénéité contenue du système scolaire et le maintien de la carte scolaire n'en permettaient pas l'épanouissement. Une fois la pression détendue, apparaît au premier plan un parent qui doit s'orienter à un double titre : selon une dimension « verticale » (niveau et filière) et une dimension « horizontale » (zone, établissements, classes, options...). Il ne suffit pas d'être simplement un usager intervenant et présent dans un établissement pour diriger au mieux un enfant, il

faut être un usager informé de la diversité et des moyens d'action à l'intérieur de ce vaste marché, tant public que privé. L'idéal-type devient alors le placement le plus efficace pour la réalisation du projet scolaire de la famille. À chaque enfant une offre de formation ou une trajectoire optimale pour le conduire au plus près de ses vœux. Aussi revient-il au système éducatif de faire en sorte de rendre plus « visibles » les conditions d'enseignement offertes aux familles, afin que l'information scolaire ne soit pas un facteur aggravant d'inégalité scolaire. D'autant que la logique marchande qui fait de chaque établissement un « producteur » concurrent, participe à brouiller la juste perception. En arrière-plan se profilent deux traits essentiels attachés au personnel scolaire : la mobilisation et l'interprétation en matière d'offre de formation et d'orientation. Tout se passe comme si on assistait à une nouvelle distribution des pouvoirs : aux familles l'orientation au sens large et au personnel scolaire les conditions

d'éducation. Dans ce nouveau contexte, la place d'un État-évaluateur a toute son importance pour faire en sorte que les familles et les professionnels scolaires disposent de bons indicateurs sur la qualité des « services » offerts.

Au reste, aucune de ces figures idéales ne peut être épuisée puisqu'elle repose sur une utopie. Le premier mouvement a vu les limites de l'expert scolaire et de l'État-orienteur, le second construit sur cette base ne peut mener à son terme l'association harmonieuse école-famille et le troisième, en prolongement du second, vise le placement optimal dans le marché scolaire que contrarient la logique de concurrence et l'absence de visibilité de ce « marché scolaire ». Ces solutions gardent toujours une part de bien-fondé, de sorte qu'elles se déposent les unes après les autres, augmentant la complexité, parfois la contradiction.

François Baluteau
Université Lyon II

NOTES

- (1) L'orientation est conçue et pensée tout d'abord pour l'enseignement professionnel. Elle est d'ailleurs rattachée à l'enseignement technique jusqu'aux années 1950.
- (2) H. Piéron et H. Laugier seront à l'origine de la création en 1927 de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, ayant pour mission la capitalisation des travaux et documents et la formation des conseillers, et qui deviendra l'INETOP en 1939. Julien Fontègne sera quant à lui un actif défenseur de l'orientation professionnelle pour devenir le premier inspecteur général de l'orientation en 1927, date à partir de laquelle s'organisera l'inspection des services d'orientation professionnelle.
- (3) Quelques chiffres pour illustrer cette situation : entre 1962 et 1987, les catégories des agriculteurs exploitants, des artisans, des commerçants et les chefs d'entreprise accusent une baisse relative de leur poids dans la population active, si bien qu'elles passent, toutes confondues, de 26,8 % à 12,8%. Dans le même temps celles des cadres moyens (professions intermédiaires) et des employés couvrent de 29,5% à 46,3% des emplois. (Desrosières et Thévenot, 1992).
- (4) Le débat autour des spécialistes portera notamment sur l'existence et le rôle du conseiller d'orientation et du psychologue. Faut-il les deux et pour quoi faire ?
- (5) C'est à partir de 1939 que les conseillers d'orientation devront être obligatoirement qualifiés et en 1944 est institué un diplôme d'État mettant fin à une certification hétérogène sous l'occupation. Mais la création de corps de l'orientation dans une organisation spécifique d'État apparaît avec la loi de 1951 (inspecteur, directeur et conseiller). Rémunération, promotion et formation seront gérées par le ministère de l'éducation nationale. Les psychologues scolaires feront partie du dispositif à partir de 1945.
- (6) Aux USA, avec Galton et Terman s'est développé un courant de pensée – qui conserve encore une certaine vigueur – selon lequel l'intelligence est avant tout naturelle, innée. Mais c'est le courant culturaliste qui obtient une assise scientifique la plus grande aujourd'hui.
- (7) A côté des brochures et autres documents, la poursuite de la politique informative trouvera un outil précieux, au moins en principe, dans le « minitel » qui facilite l'accès aux informations relatives à l'orientation scolaire et professionnelle depuis le domicile des familles.
- (8) Par exemple, en 1992, la Bretagne amenait plus de 35 % d'une génération au bac général, alors que dans le même temps le Nord, la Normandie (Rennes et Caen) en présentaient moins de 31 %.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – Les turbulences produites par les 80%. In **L'investissement éducatif et son efficacité**. Paris : M.E.N.-D.E.P., p. 151-168.
- BALLION R. (1982). – **Les consommateurs d'école, stratégies éducatives des familles**. Paris : Stock.
- BALLION R. (1991). – **La bonne école**. Paris : Hatier.
- BALUTEAU F. (1993). – **Le conseil de classe : « peut mieux faire ! »** Paris : Hachette.
- BERTHELOT J.-M. (1993). – **École, orientation, société**. Paris : P.U.F.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1989). – **Les économies de la grandeur**. Paris : P.U.F. (Cahiers du CEE)

- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). – **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.** Paris : Minuit.
- CAROFF A. (1987). – **L'organisation de l'orientation des jeunes en France.** Issy-les-Moulineaux : EAP.
- CAROFF A., SIMON J. (1988). – **L'orientation des élèves.** Paris : La Documentation française.
- CHARLOT B. (coord.) (1994). – **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.** Paris : A. Colin.
- Compagnons de l'université nouvelle (1918). – **L'université nouvelle.** Paris : Fischbacher (Les cahiers de Probus ; 1).
- DEROUET J.-L. (1992). – **École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : Métailié.
- DESROSIERES A., THÉVENOT L. (1992). – **Les catégories socioprofessionnelles.** Paris : La Découverte.
- DURU-BELLAT M. (1988). – **Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école.** Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GFEN (1986). – **L'orientation scolaire en question. Pour une autre psychologie de l'éducation.** Paris : ESF.
- GRIGNON C. (1971). – **L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique.** Paris : Ed. de minuit.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1979). – Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 1, p. 3-43.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1972). – La notion d'orientation dans l'enseignement secondaire. Analyse historique des critères proposés dans les textes officiels. **L'orientation scolaire et professionnelle**, p. 129-141.
- LANGOUËT G., LÉGER A. (1991). – **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires.** Paris : Ed. de l'espace européen.
- MASSON P. (1997). – Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans les processus d'orientation. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, p. 119-142.
- NAVILLE P. (1945). – **Théorie de l'orientation professionnelle.** Paris : Gallimard.
- PAUL J.-J. (1995). – **Les évolutions dans l'administration et le financement de l'enseignement secondaire en Europe : l'exemple des compétences régionales vis-à-vis des lycées en France.** Communication à l'Euroconférence 95, Barcelone, 10 et 11 mars.
- PLÉNEL E. (1985). – **L'État et l'École en France.** Paris : Payot.
- STÉPHAN G. (1990). – **L'orientation scolaire : réajustement locaux et formes de généralité.** Actes du colloque de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française. Paris : Université de Paris V.
- TANGUY L. (sous la dir.) (1986). – **L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France.** Paris : La Documentation Française.

L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin

Frédéric Charles

Si l'élévation de l'origine sociale des enseignants du primaire est bien l'élément marquant qui a affecté cette profession au cours de ces trente dernières années, l'analyse montre qu'aujourd'hui, les femmes qui accèdent à ces postes sont également dotées d'un ensemble de dispositions spécifiques que l'on retrouve aussi bien en France qu'en Angleterre. Autrement dit, actuellement, le processus de reproduction de cette profession dans ces deux pays implique d'une part des agents dotés de propriétés qui, en se combinant, les mettent dans le champ d'attraction des institutions de recrutement et d'autre part une procédure de cooptation qui, dans ses modalités d'application, tend à avantager les agents qui en sont dotés et savent le mieux les utiliser lors des épreuves de sélection, notamment au cours des entretiens. La première partie de cet article montre quelles sont les propriétés sociales communes aux enseignantes du primaire de ces deux pays qui structurent aujourd'hui d'une certaine manière l'accès à cette profession. La seconde partie indique sous quels aspects les futures enseignantes du primaire françaises se distinguent de leurs homologues anglaises

INTRODUCTION (1)

L'accès à la profession enseignante au niveau de l'enseignement primaire s'est profondément transformé au cours de ces quarante dernières années. Fortement génératrice de mobilité sociale ascendante, cette profession est devenue l'enjeu à partir de la fin des années 70, de stratégies de reproduction nouvelles, notamment chez les femmes issues de certaines fractions des classes supérieures et des classes moyennes (2). Si l'élévation de l'origine sociale des enseignants du

primaire est bien l'élément marquant qui a affecté cette profession au cours de cette période, l'analyse montre que les femmes qui accèdent aujourd'hui au poste d'enseignante sont également dotées d'un ensemble de dispositions spécifiques que l'on retrouve aussi bien en France qu'en Angleterre. Autrement dit, actuellement, le processus de reproduction de cette profession dans ces deux pays implique d'une part des agents dotés de dispositions qui, en se combinant, les mettent dans le champ d'attraction des institutions de recrutement et d'autre part une

procédure de cooptation qui, dans ses modalités d'application, tend à avantager les agents qui en sont dotés et savent le mieux les utiliser lors des épreuves de sélection, notamment au cours des entretiens. La première partie de cet article essaiera donc de montrer les propriétés sociales communes aux enseignantes du primaire de ces deux pays qui structurent aujourd'hui d'une certaine manière l'accès à cette profession. La seconde partie indiquera sous quels aspects les futures enseignantes du primaire françaises se distinguent de leurs homologues anglaises.

DES MODES DE RECRUTEMENT ET DE FORMATION SENSIBLEMENT DIFFÉRENTS

Le mode de recrutement en France

En France, depuis 1991, il existe une institution unique chargée de recruter et de former les professeurs du primaire et du secondaire, l'IUFM. Comme son nom l'indique, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) appartient à l'enseignement supérieur. Il en existe 29, soit un par académie. Cette institution, innovante sur de nombreux points, a cependant hérité de certaines des caractéristiques historiques des institutions antérieures auxquelles elle s'est substituée : les Écoles Normales d'Instituteurs et les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), chargés de former les professeurs stagiaires du secondaire. Contrairement au système de recrutement et de formation anglais des enseignants, le système français se caractérise aujourd'hui par un seul mode de recrutement. Il ne recrute que des étudiants titulaires au minimum d'une licence. L'admission en première année d'IUFM a pour objectif principal de préparer les étudiants à un concours (national pour les enseignants du secondaire et académique pour les enseignants du primaire). Les lauréats à un de ces concours accèdent alors en année de formation professionnelle (seconde année d'IUFM). La pratique du concours a donc ici trois objectifs : la sélection sans discrimination *a priori* des candidats potentiels, l'octroi d'une formation professionnelle et du statut de fonctionnaire.

Les modes de recrutement en Angleterre

En Angleterre, deux voies existent pour recruter et former aussi bien des enseignants du primaire que du secondaire. La sélection pour entrer dans une des institutions de formation ne s'effectue pas sur le

mode d'un concours formel mais sur la base d'un entretien, une fois le dossier du candidat examiné (3).

La première voie pour devenir enseignant recrute ses étudiants au niveau des A levels (équivalent du baccalauréat français). Logiquement, les candidats doivent avoir obtenu au minimum deux A levels (4). Cette formation mène à l'obtention d'une licence à vocation professionnelle, le Bachelor of Education (B. Ed) qui se prépare en quatre années. La seconde voie recrute des candidats déjà titulaires d'une licence. Elle les forme pendant une année et les conduit à l'obtention d'un Post Graduate Certificate in Education (PGCE). En théorie une personne désirant enseigner dans le primaire ou dans le secondaire peut donc y parvenir soit en préparant un B. Ed, soit après l'obtention d'une licence, en préparant un PGCE. Dans la pratique, les choses sont très différentes. En effet, en 1987, le B. Ed est principalement dévolu à l'enseignement primaire puisque 78,5 % des étudiants dans cette formation sont formés pour ce secteur et 67,2 % de l'ensemble des futures enseignantes du primaire préparaient ce diplôme. Inversement, le PGCE est en majorité axé sur la formation des professeurs du secondaire puisque 67,3 % des enseignants dans cette formation vont y enseigner (5).

Par ailleurs, ces formations sont restées, malgré quelques transformations dont la profonde restructuration des Collèges d'Éducation pendant les années 70 (6), localisées dans les institutions qui traditionnellement assumaient le recrutement des enseignants pour ces deux ordres d'enseignement. Ainsi, quelle que soit la voie d'accès considérée, parmi l'ensemble des étudiants se destinant au primaire, 86,8 % sont formés dans les établissements publics et 13,2 % seulement dans les Universités (7). Par contre, parmi l'ensemble des étudiants se destinant à l'enseignement secondaire, 72,3 % sont formés par les Universités et 27,7 % seulement par les établissements publics.

Plusieurs points opposent donc le mode de recrutement des enseignants dans ces deux pays. Le système anglais semble offrir une plus grande souplesse. Au moment de l'enquête, trois types d'institutions sont susceptibles de recruter des étudiants : les Universités, les Polytechnics et les Colleges of Higher Education (8). Ces institutions qui appartiennent au champ de l'enseignement supérieur sont en situation de concurrence. Leur mode de recrutement est fondé sur une sélection des candidats qui s'effectue en deux temps. Les

recruteurs examinent d'abord les dossiers de candidatures. Ensuite, après un premier tri, ils convoquent les étudiants qui leur semblent correspondre au profil du poste. Les candidats, quant à eux, sont autorisés à postuler à un maximum de trois formations (9). Comme ils peuvent être cooptés par plusieurs institutions, certains d'entre eux ont donc la possibilité de choisir l'établissement où ils se formeront. Enfin, contrairement au système français, l'accès à la formation pour devenir enseignant ne procure pas aux étudiants un statut de fonctionnaire, donc la stabilité de l'emploi. L'entrée sur le marché du travail s'effectue ici selon un mode semi-libéral car à l'issue de leur formation, ils doivent chercher eux-mêmes un poste (10).

DISPOSITIONS ET PRÉDISPOSITIONS DES ÉTUDIANTES POUR LEUR FUTURE PROFESSION

Malgré des modes de recrutement sensiblement différents, tout indique que les institutions françaises et anglaises chargées de former les futurs professeurs de l'enseignement primaire s'adressent à un public mais cherchent également à recruter un public qui, compte tenu de ses propriétés sociales,

offrira les garanties nécessaires à l'occupation d'un poste dont socialement on exige qu'il soit tenu par des agents qui fassent montre autant de dévouement, d'abnégation dans l'éducation des jeunes générations que de sacrifices pour une profession où objectivement les opportunités de carrière, à l'intérieur comme à l'extérieur du champ scolaire, sont relativement limitées. Quand on cherche à objectiver les facteurs susceptibles d'avoir déterminé le choix de l'orientation professionnelle des étudiantes françaises et anglaises à un moment donné de leur entrée dans la vie active, il apparaît qu'elles se caractérisent alors par un ensemble de propriétés sociales spécifiques et communes qui ont contribué à les mettre dans le champ d'attraction des institutions de formation et à leur en faciliter l'accès.

Une profession particulièrement valorisée et prisée par les femmes de ces deux pays, notamment par celles issues des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes

Quel que soit le pays considéré, la fonction de professeur du primaire est très féminisée. En France, 73 % des enseignants dans le premier

L'enquête en Angleterre a été menée dans la ville d'Oxford sur une période de 18 mois en 1988/1990. Dans cette ville, sur les trois institutions formant des étudiants pour l'enseignement, deux d'entre elles, le Polytechnic d'Oxford et Westminster College, recrutent des étudiants selon les deux voies d'accès, c'est-à-dire le B.Ed et le PGCE. Le Polytechnic d'Oxford ne formait qu'à l'enseignement primaire. Pour Westminster College, une partie seulement des étudiants préparant un PGCE était vouée à l'enseignement secondaire, tous les autres se destinant à l'enseignement primaire. Quant à la troisième institution, le Département d'Education de l'Université d'Oxford, elle n'accepte que les étudiants déjà titulaires d'une licence et ne forme que des enseignants du secondaire. Au cours de l'enquête, un questionnaire a été distribué aux étudiants scolarisés dans ces trois établissements de formation. Sur l'ensemble des étudiants recrutés par les trois institutions de formation d'Oxford et à qui nous avons pu distribuer le questionnaire, 59,8 % des B.Ed et 58,1 % des PGCE y ont répondu. Une série d'entretiens semi-directifs a été également menée auprès des étudiants en formation. 22 étudiants préparant un B.Ed à Westminster et 15 étudiants de l'Université d'Oxford préparant un PGCE du secondaire ont été interviewés. Des

entretiens ont été effectués auprès des professeurs des institutions (n = 4) afin de recueillir des informations sur le fonctionnement de ces dernières. Enfin, dans les trois établissements étudiés, les dossiers des candidats recrutés ont pu être consultés. Dans ces dossiers, la profession du père quand elle figurait (seulement pour Westminster College), l'âge d'accès dans l'institution, les résultats aux A levels, les mentions aux licences des étudiants préparant un PGCE, le sexe des candidats et l'appréciation des professeurs sur les candidats recrutés ont été systématiquement relevés. L'enquête française concerne les futurs enseignants en formation à l'IUFM d'Alsace et admis en seconde année. Un questionnaire a été distribué à deux promotions d'étudiants en seconde année d'IUFM (1993 et 1994) et se destinant soit au professorat des écoles, soit au professorat du secondaire (CAPES, CAPET, CAPLP2). Sur l'ensemble des étudiants recrutés, respectivement 57,7 % et 61,9 % des étudiants du secondaire et du primaire ont été recensés. Ici aussi, nous avons procédé à des entretiens auprès des étudiants en formation (15 professeurs des écoles et 20 professeurs du secondaire). Au total, 659 étudiants se destinant à l'enseignement primaire ont été recensés, 341 dans l'enquête anglaise et 318 dans l'enquête française.

degré sont des femmes contre 55 % pour les enseignants du second degré (11). En Angleterre, le corps enseignant du primaire est encore plus féminisé puisqu'en 1983/1984, sur l'ensemble des enseignants du primaire, 78,8 % étaient des femmes (12). Dans ce pays, la féminisation a été beaucoup plus rapide qu'en France puisque déjà en 1900, 73,8 % de ce corps enseignant était féminin, contre seulement 56,6 % environ en France (13). Cependant, dans ce pays, la féminisation de la profession tend aujourd'hui à rattraper celle de l'Angleterre puisque pour les années 1992 et 1993, au niveau national, le taux de féminisation des reçus aux concours du professorat des écoles était respectivement de 82,7 % et 82,6 % (14).

Par ailleurs, dans ces deux pays, au cours des quarante dernières années, une transformation importante de l'origine sociale des enseignants du primaire s'est produite. À présent, la profession est largement investie par des agents issus de certaines fractions des classes supérieures et de la frange supérieure des classes moyennes (respectivement 64,9 % pour les étudiantes de l'IUFM d'Alsace et 68 % pour les étudiantes d'Oxford), les étudiants originaires des fractions inférieures des classes moyennes et des classes populaires ayant vu leur représentation baisser fortement. Cette transformation est liée d'une part aux stratégies de reproduction sociale à composante scolaire qui conduisent les femmes issues des classes supérieures à se positionner sur le marché du travail depuis une vingtaine d'années. D'autre part, elle est due à l'élévation du niveau de recrutement des enseignants du primaire au cours de cette période. En effet, dans ces deux pays, on constate une homologie entre la composition sociale des étudiants recrutés par les institutions et la composition sociale des personnes titulaires des diplômes requis (A levels en Angleterre et licence en France), caractérisée encore aujourd'hui par une forte sur-représentation des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes (15). Cette sur-représentation des étudiantes originaires de ces groupes sociaux dans les institutions de formation est aussi un bon indicateur de l'attraction suscitée par cette profession chez des jeunes femmes, en voie d'insertion ou de reconversion professionnelle.

Cependant, si pour comprendre la valeur que peut prendre la profession enseignante chez une jeune femme s'insérant ou se reconvertissant sur

le marché du travail, l'origine sociale du père permet bien de situer le milieu social dans lequel elle a été éduquée et peut déterminer ses choix des possibles, il n'en reste pas moins vrai que cette dernière n'est pas suffisante ici. En fait, il faut d'une part prendre en compte la profession ou l'absence de profession de la mère des étudiantes et d'autre part situer ces professions éventuelles à l'intérieur de la distribution des emplois occupés par les femmes dans ces deux pays. C'est cette mise en relation qui permet de comprendre en partie la position valorisée de la profession enseignante chez ces femmes, l'hypothèse étant que, lors du processus d'insertion sur le marché du travail, les jeunes femmes prennent en compte le type d'activité professionnelle éventuellement occupée par leur mère et du même coup le temps, variable selon les configurations familiales, qu'elle a pu ou voulu consacrer à l'éducation de ses enfants.

Tout d'abord, quand les étudiantes étaient âgées de 10 ans, respectivement 50 % et 49 % des mères des étudiantes françaises et anglaises étaient inactives sur le marché du travail bien qu'actives au sein du foyer. Ensuite, respectivement 32,8 % et 28,1 % d'entre elles ont eu une mère qui n'a jamais exercé d'activité professionnelle. Pour ces étudiantes, l'entrée sur le marché du travail peut donc être considéré comme une expérience sociale nouvelle. Si on analyse maintenant les professions occupées par les mères des étudiantes, il ressort qu'une très forte proportion appartient à la fraction inférieure des classes moyennes et une très petite fraction aux classes populaires. Enfin, pour un quart d'entre elles (respectivement 24,5 % et 25 % des étudiantes françaises et anglaises), cet accès au professorat se traduira par un maintien dans la profession exercée par leur mère (16). D'un autre côté, quand on situe maintenant la place occupée par la profession enseignante à l'intérieur de la structure des professions, on constate que, compte tenu de la division sexuelle du travail et de la structure de l'emploi féminin corrélative à cette dernière, les professions enseignantes sont en fait parmi les mieux placées à l'intérieur de cette structure. Que cela soit en termes de salaires, de sécurité de l'emploi, ou d'opportunités pour concilier éventuellement vie professionnelle et vie familiale, le professorat offre objectivement plus d'avantages que les autres professions susceptibles d'être occupées actuellement par les femmes de ces deux pays (17).

Par ailleurs, à l'intérieur des emplois féminins salariés, ces professions ont un poids très lourd. Ainsi en France, sur l'ensemble des femmes qui appartiennent aux classes supérieures, 43,5 % sont des professeurs. De même, parmi celles qui appartiennent aux classes supérieures et aux fractions supérieures des classes moyennes, 30 % sont enseignantes (institutrices ou professeurs) (18). En Angleterre, on retrouve la même distribution puisque parmi les femmes actives classées dans les classes sociales I et II, 30 % d'entre elles sont aussi enseignantes (19). Aussi, pour une jeune femme désirant s'insérer dans la vie active après des études supérieures et qui tente de rentabiliser son diplôme, la profession enseignante apparaît ici comme l'une des plus probables et/ou des plus valorisées. En effet, compte tenu d'une part, de la division sexuelle du travail, de la structure des emplois féminins et du fait que le travail salarié soit devenu la norme aujourd'hui pour les femmes (20) et d'autre part, des situations professionnelles peu valorisées ou de dépendance économique de la grande majorité des mères des étudiantes, la profession enseignante constitue au moins pour deux étudiantes sur trois une promotion sociale relative. Cette profession offre l'avantage aux femmes dont la mère n'a jamais travaillé de concilier en douceur l'entrée dans la vie active et de rompre le modèle, symbolisé par leur mère, de la femme au foyer dévouée uniquement au ménage et au maternage (21). Plus généralement, comme la compatibilité entre activité féminine et vie familiale n'est pas naturellement impossible mais socialement difficile, les étudiantes perçoivent cette profession comme étant à même de leur permettre de concilier activité professionnelle avec responsabilités familiales (22).

Demi-réussite scolaire et limitation du choix des possibles

Quel que soit le pays considéré, il ressort qu'un trait marquant de nos populations est d'une certaine manière la faiblesse relative de leurs résultats scolaires. Les étudiantes anglaises se caractérisent par des résultats scolaires globalement insuffisants pour accéder à l'Université ou dans les disciplines les plus sélectives de l'enseignement supérieur, compte tenu du mode de sélection dans les établissements d'enseignement supérieur et des hiérarchies qui structurent ce champ. En effet, le système universitaire anglais sélectionne ses étudiants suivant le nombre de A levels obtenu

(équivalent du baccalauréat) et les résultats à ces A levels (équivalent de la mention). Or, l'analyse des résultats scolaires des étudiantes montre que la très grande majorité d'entre elles n'avait pratiquement aucune chance d'accéder à l'Université ou dans une filière sélective d'un Polytechnic.

En effet, pour la période 1985-1989, respectivement 16,1 % et 11,1 % des futures institutrices recrutées à Westminster College et au Polytechnic d'Oxford, avaient été recrutées sans A levels ; 52,1 % et 42,9 % avec deux A levels et seulement 30,5 % et 44,2 % avec trois A levels. Autrement dit, la majorité d'entre elles ne pouvait pas prétendre accéder à l'Université et difficilement aux Polytechnics par manque de A level. En effet, au moment de l'enquête la quasi-totalité des étudiants des Universités (94,4 %) et 57,3 % des étudiants des Polytechnics avaient trois A levels. Par ailleurs, il ressort que la minorité des étudiantes recensées qui a théoriquement un nombre suffisant de A levels pour entrer à l'Université ou dans une filière sélective des Polytechnics a en fait des moyennes trop faibles aux A levels pour prétendre y accéder. Leur demi-échec (demi-échec, car elles ont néanmoins obtenu des A levels (23)) se confirme quand on procède au calcul de la moyenne obtenue pour deux A levels ou plus. Sur l'ensemble des étudiantes préparant un B.Ed entre 1985 et 1988 dans les deux institutions observées, la moyenne était de 4,5/10 pour celles qui avaient deux A levels et de 7/15 pour celles qui en détenaient trois. Or, la moyenne aux A levels des étudiants accédant à l'université en 1988 était de 11,5/15. Avec de tels résultats, les jeunes femmes ne pouvaient accéder ni dans les Universités, ni dans des filières plus sélectives qui exigeaient des moyennes aux A levels plus élevées que celles qu'elles avaient obtenues (24).

Bien que toutes détentrices d'une licence ou plus, les futures enseignantes françaises ont une moins bonne réussite scolaire que leurs titres universitaires le laissent croire. En effet, elles se caractérisent globalement par un manque d'accumulation d'indices de réussites scolaires, notamment par rapport aux étudiantes se dirigeant vers l'enseignement secondaire et surtout par l'obtention de diplômes universitaires relativement dévalués (licences de sociologie, de psychologie, de sciences de l'éducation) dont le rendement sur le marché du travail est incertain (47 % au minimum sont dans cette situation) (25). Pour comprendre ce paradoxe, il faut avoir à l'esprit que les

systèmes éducatifs de ces deux pays différent ici par leur degré de sélectivité dans le secondaire et par le mode de recrutement des étudiants à l'Université. Tout d'abord, la proportion de « bacheliers » dans une génération, c'est-à-dire obtenant au moins un A level, a toujours été plus faible en Grande-Bretagne qu'en France. Ainsi, en Grande-Bretagne, cette proportion a augmenté nettement plus lentement puisqu'elle est passée de 16,6 % à 29,7 % entre 1970 et 1991. En France, pour la même période, elle passera de 21,4 % à 47,5 % (26). Par ailleurs, le système français, contrairement au britannique, autorise automatiquement les titulaires d'un baccalauréat à s'inscrire à l'Université. Cependant, cette « facilité d'accès » aux études supérieures est trompeuse car le champ de l'enseignement supérieur français est fortement structuré et hiérarchisé avec d'un côté les grandes écoles et leurs classes préparatoires, les écoles de gestion et de commerce et certaines filières universitaires qui sélectionnent leurs étudiants sur dossier et concours et de l'autre les disciplines littéraires et de sciences humaines des Universités qui accueillent pratiquement tous les étudiants, du moins en première année et dont la valeur des diplômes sur le marché du travail n'a cessé de se dévaluer au cours de ces vingt dernières années (27).

Malgré des configurations scolaires différentes, une minorité des étudiantes anglaises était à même d'accéder à l'Université ou de suivre des études dans des disciplines plus sélectives et plus rentables sur le marché du travail. D'autre part les étudiantes françaises accédant au professorat des écoles sont détentrices dans leur majorité de diplômes du supérieur relativement dévalués (sciences humaines, lettres, langues, etc.). Or, compte tenu de la relation très forte existant dans ces deux pays entre les titres scolaires obtenus et les postes susceptibles d'être occupés sur le marché du travail, le choix des possibles professionnels des étudiantes était d'une certaine manière relativement limité du fait de leurs performances scolaires moyennes.

Le secteur public ou para-public : un terrain familier

Par ailleurs, cette profession bien qu'attractive pour de nombreuses femmes est loin d'attirer toutes les jeunes femmes caractérisées par une

réussite scolaire modale moyenne ou issues des fractions des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes. Il faut donc essayer de comprendre les autres médiations susceptibles d'orienter leur choix. Quand on considère non plus l'origine sociale des étudiantes mais le statut professionnel de leurs parents actifs et salariés, il apparaît alors que ces derniers appartiennent beaucoup plus fréquemment que la moyenne nationale aux secteurs publics ou parapublics.

En effet, pour la France, la proportion des pères et des mères actifs dans le secteur public ou parapublic est respectivement de 39,9 % et 60,3 % alors que ces taux au niveau national ne sont que de 28,9 % et 40,4 %. Pour l'Angleterre, nous obtenons sensiblement les mêmes résultats : 38,9 % des pères et 64,6 % des mères ont une activité salariée dans le secteur public ou parapublic. Au niveau national en 1993, sur l'ensemble de la population active masculine, 18,6 % des hommes et 31,3 % des femmes travaillaient dans le secteur public (28). Ici aussi, ces chiffres indiquent une sur-représentation par rapport à la moyenne nationale.

En fait, le croisement du statut du père avec le statut de la mère des étudiantes, montre que seulement 31,2 % des étudiantes françaises ont un père et une mère salariés tous les deux dans le secteur privé, un tiers ont des parents salariés ensemble dans le secteur public, 27,8 % ont un père salarié dans le privé et une mère dans le public et 7,7 % seulement sont dans le cas de figure inverse²⁹. Pour l'Angleterre, ces chiffres sont sensiblement identiques puisqu'ils sont respectivement : 29,6 %, 33,9 %, 29,6 % et 9,5 %. En d'autres termes, les trois quarts des étudiantes françaises ou anglaises ont au moins un de leur parent salarié dans le secteur public ou parapublic.

Si cette caractéristique sociale explique en partie pourquoi ces étudiantes sont plus attirées vers le secteur public ou para-public, compte tenu de leur familiarité avec ce secteur, que vers une profession du secteur privé, il n'en reste pas moins vrai que ce n'est pas n'importe quelle branche du secteur public ou para-public qu'elles ont choisie et qui les a choisies. Il reste maintenant à déterminer les autres médiations susceptibles de les orienter vers l'enseignement plutôt que vers une autre profession du secteur public.

Tout se passe ici, comme si pour enseigner dans le primaire, les recruteurs anglais conscients des caractéristiques scolaires modales médiocres du public potentiellement intéressé par la préparation d'un B.Ed, avaient tendance à reléguer les performances académiques de leurs recrues à l'arrière-plan pour privilégier des qualités qui, à leurs yeux, conviennent particulièrement bien à une enseignante du primaire et du même coup rachètent en quelque sorte leurs faiblesses scolaires. De ce point de vue, il est significatif de noter que parmi les qualités adéquates pour devenir enseignant du primaire et énumérées dans la fiche de sélection de Westminster College, celle se référant à la « capacité intellectuelle à suivre avec succès les cours du B.Ed » arrive en 6^e position, après « le sens des responsabilités », « la sensibilité », « l'enthousiasme », « le manque de timidité (responsiveness) », « l'expérience de travail avec des enfants ou des adolescents ». Cette perception des recruteurs apparaît très nettement à travers leurs commentaires écrits sur les candidates admises.

« S'exprime agréablement, sérieuse. **Académiquement peu brillante** mais enthousiaste pour enseigner et en parle avec sensibilité. » (*Père : chercheur en chimie, Étudiante ayant 2 A levels, 5/10, accède à Westminster College.*)

« Fille plaisante, s'exprimant avec sensibilité et simplement. Elle a déjà un A level. **Bien que peu douée académiquement**, elle est probablement tout à fait un bon pari. » (*Père : manager en finances internationales, Étudiante ayant 1 A level, 1/10, accède à Westminster College.*)

Cette perception selon laquelle pour enseigner dans le primaire, il n'est pas nécessaire d'être particulièrement « brillant » apparaît également dans les commentaires des enseignants du supérieur amenés à rédiger les lettres de références pour des étudiantes titulaires d'une licence et

qui souhaitent préparer un PGCE menant à l'enseignement primaire.

« Je suis sûr que J... a la capacité de suivre la formation : **elle est consciencieuse et travaille dur mais n'est pas très douée académiquement (not a high flier academically)**. J... désire enseigner à l'école primaire et je pense que **c'est une sage résolution**. Selon moi, elle pourrait devenir une bonne enseignante, travailleuse et consciencieuse qui pourrait avoir beaucoup de patience et de compréhension. » (*Étudiante, 3 A levels 10/15, Licence en Biologie, sans mention (2.2), accède au Polytechnic d'Oxford en 1988.*)

« Selon nous, elle est **travailleuse (hard working)** et consciencieuse et possède un sens des responsabilités bien développé. **Bien que ses possibilités académiques ne soient pas des plus élevées**, nous ne doutons pas qu'elle puisse s'en sortir avec la formation proposée et qu'elle fera une excellente enseignante du primaire » (*Étudiante, 1 A level, 1/10, Diplôme technique (H.N.D), accède au Polytechnic d'Oxford en 1988.*)

Il faut noter également, que lors des entretiens de recrutement, la présentation de soi et la prise de parole sont des éléments qui, consciemment ou inconsciemment, sont pris en compte par les membres du jury dans l'évaluation d'une candidate. Du coup, un manque de réussite scolaire peut être rattrapé ou compensé si la candidate arrive à se mettre en valeur et à mettre en valeur les qualités morales attendues dans l'éducation des enfants en général chez une éducatrice mais aussi chez une mère de famille, telles les « bonnes manières », la « sensibilité », le « sens de la responsabilité », la « patience », le « sérieux », le « charme » mais aussi « l'enthousiasme ». Ces qualités fortement connotées sexuellement et aisément applicables aux mères de famille idéales sont donc aussi utilisées ici comme un critère de sélection par les institutions.

Un rapport familial avec l'univers enseignant

En premier lieu, tout laisse à penser que ce choix professionnel est influencé en partie par le fait que pour une fraction importante des étudiantes, l'univers spécifique de l'enseignement et les valeurs qui y ont cours ainsi que le mode de vie qui lui est généralement associé (ethos et habitus enseignant) sont soit déjà vécus de près soit plus ou moins connus. En effet, dans ces deux pays, les étudiantes ont en majorité de la famille (parent(s), grand(s)-parent(s), oncle(s), tante(s), etc.) dans l'enseignement : 52,3 % et 51,3 % des étudiantes françaises et anglaises

sont dans cette situation. Par ailleurs, quand on croise la profession de leurs parents, c'est près d'un quart des étudiantes françaises (23,4 %) et plus d'un quart des étudiantes anglaises (25,7 %) qui ont au moins un de leurs parents enseignants. La sur-représentation des étudiantes issues d'une famille d'enseignants est donc très importante ici (30).

Un rapport positif envers l'École dans la famille des étudiantes

Cependant, bien que très fortement sur-représentés, les enfants d'enseignants ne constituent

qu'une fraction des étudiantes désirant devenir enseignantes et admises à l'être. Parmi les autres facteurs ou médiations qui contribuent aussi à conditionner ce choix professionnel, on trouve un certain rapport positif à l'École chez ces étudiantes, rapport positif qui renvoie à une scolarité globalement valorisée autant par l'univers scolaire que par leur famille.

L'analyse de la nature du capital scolaire détenu par les parents des étudiantes, montre que, quelle que soit la population étudiante considérée, une majorité des parents se caractérise soit par une absence de capital scolaire, soit par un capital scolaire inférieur au niveau de certification exigé pour accéder dans les institutions de formation (31).

Une analyse plus fine de la distribution des diplômes à l'intérieur des familles des étudiantes pour évaluer le volume global de capital scolaire détenu dans les familles, montre que 8,2 % des parents des étudiantes françaises n'ont aucun diplôme, 46,3 % ont un diplôme qui n'excède pas le CAP ou un BEP, 25,7 % ont un diplôme compris entre le baccalauréat et un BAC + 2. Dans 19,8 % des cas seulement, on trouve des familles où un des parents a un diplôme équivalent ou supérieur à la licence. Pour les étudiantes anglaises, c'est la même distribution qui prévaut. Mutatis mutandis et compte tenu de la structure du système éducatif de ce pays dont il faut rappeler le caractère nettement plus sélectif que le système français, on constate que 28,7 % des parents des étudiantes n'ont aucun diplôme, 30,7 % ont un diplôme équivalent aux O levels, 18,6 % ont obtenu au moins un A levels et une formation complémentaire. Dans 22 % des cas seulement, on trouve des familles où un des parents a au moins un diplôme équivalent ou supérieur à la licence.

En d'autres termes, pour 78 % des étudiantes anglaises, l'accès à l'institution de formation avec à la clef l'obtention du B.Ed représentera une augmentation importante du capital scolaire par rapport au diplôme le plus élevé détenu par leurs parents. Loin d'être neutre socialement, cette augmentation du capital scolaire des étudiantes par rapport à celui de leurs parents témoigne à la fois d'un rapport positif à la chose scolaire et de dispositions favorables envers l'École. On peut penser qu'en retour, une fois leur formation professionnelle achevée, cette dernière aura pour effet d'engendrer un sentiment de redevabilité

envers l'institution qui aura alors permis à la majorité d'entre elles de continuer *in extremis* des études et d'acquérir une profession. Pour les étudiantes françaises, la situation est moins tranchée. En effet, si globalement on peut dire qu'une forte majorité d'entre elles (80 %) entretient un rapport positif sinon enchanté avec l'École compte tenu de l'augmentation de leur capital scolaire, il n'est cependant pas sûr, comme nous le montrerons plus loin, qu'elles développent un sentiment de redevabilité pour l'IUFM aussi fort que les étudiantes anglaises envers leurs institutions de formation.

Au cours des entretiens, le rapport positif des parents vis-à-vis de l'École en général et de la scolarité de leur enfant en particulier est apparu de manière récurrente chez les étudiantes interrogées. Ce rapport favorable à la chose scolaire pouvant prendre des formes variables, comme le soutien actif dans la scolarité secondaire ou supérieure, l'encouragement discret ou enthousiaste d'un des parents voire des deux pour soutenir financièrement leur enfant dans son projet d'études supérieures.

Animation et encadrement d'activités avec des enfants et des adolescents ou les indices d'une « vocation »

Parmi les médiations susceptibles de conditionner ce choix professionnel, on trouve également le fait d'avoir eu des activités d'encadrement diverses avec des enfants ou des adolescents avant d'accéder dans l'institution. En effet, quel que soit le pays considéré, la proportion des étudiantes ayant eu ce type d'activité est extrêmement forte puisque respectivement 75,1 % et 81,2 % des étudiantes françaises et anglaises sont dans cette situation. Parmi ces dernières, la proportion de celles qui ont eu une, deux, ou trois activités est respectivement de 72,1 %, 20,7 %, 7,2 % pour la France et 69 %, 22,8 % et 8,2 % pour l'Angleterre.

La comparaison de la nature de ces activités montre qu'elles varient d'un pays à l'autre. Ainsi, en France, les étudiantes ont été beaucoup plus souvent qu'en Angleterre animatrices dans des centres aérés, des colonies de vacances, dans une association artistique ou sportive : le taux des étudiantes ayant été animatrice dans l'enquête française et anglaise est respectivement de 78,3 % et 35,5 %. Par ailleurs, les étu-

diantes anglaises contrairement aux françaises ont souvent eu l'occasion de « mettre un pied » dans l'école et d'offrir leur aide aux enseignants : 23,9 % sont dans cette situation. De plus, loin d'être neutre symboliquement du moins aux yeux des recruteurs, une proportion non négligeable des étudiantes anglaises (30,6 %), a participé bénévolement à l'encadrement d'enfants handicapés. Enfin, il est au moins deux activités qui sont propres à l'histoire spécifique de ces deux pays : la fonction de « Surveillant dans un collège ou un lycée » pour la France (occupée par 13,7 % des étudiantes) et l'activité de « Sunday school teacher » pour l'Angleterre (occupée par 39,6 % des étudiantes) (32). Cette propension des étudiantes françaises et anglaises à encadrer des activités avec des enfants ou des adolescents témoigne en quelque sorte de leur engagement précoce pour s'occuper des enfants. Le fait d'avoir participé à ce type d'activité est fortement apprécié par les institutions qui les recherchent explicitement quand elles sélectionnent les candidats.

Les étudiantes de ces deux pays se caractérisent donc bien par un ensemble de propriétés sociales qui, conjuguées entre elles, développeront des prédispositions spécifiques envers la profession enseignante. Ces propriétés sociales inscrites sous forme de dispositions vont conduire alors les agents qui en sont dotés à se placer dans le champ d'attraction des institutions de formation. Par ailleurs, lors du processus de cooptation, celles-ci auront tendance à avantager les candidates qui, grâce à ces propriétés, seront à même d'offrir aux recruteurs à travers de multiples indices, le maximum de garanties pour occuper le poste auquel elles sont destinées.

LA SPÉCIFICITÉ DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT ET DES MODES DE RECRUTEMENT A L'ORIGINE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES DEUX PROFESSIONS

Les étudiantes françaises : un public nettement plus âgé

En France, la mise en place des IUFM a contraint ces nouvelles institutions à recruter des étudiants au niveau de la licence. Cette modification du mode de recrutement a eu pour effet de

renforcer l'augmentation importante de la moyenne d'âge des étudiants recrutés et constatée depuis une quinzaine d'années. Pour les promotions d'étudiantes recensées, la moyenne d'âge des étudiantes françaises au moment de leur accès en seconde année d'IUFM était de 28,2 ans. Quand on rapporte ces résultats à une période antérieure, on constate que l'élévation de l'âge d'accès des futurs enseignants du primaire remonte en fait au milieu des années 80, date à partir de laquelle les Écoles Normales recrutèrent leurs candidats au niveau du Deug et où la limite d'âge fixée à 25 ans pour se présenter au concours fut supprimée.

En comparaison, on ne peut être que frappé par la moyenne d'âge des étudiantes anglaises se destinant à l'enseignement primaire. En effet, celle-ci n'est que de 20,2 ans. Alors que 83,8 % des étudiantes anglaises sont âgées de 18 à 21 ans, nous n'avons aucun représentant de cette classe d'âge chez les étudiantes françaises. Inversement, alors que plus d'une étudiante française sur deux a plus de 27 ans (53,8 %), ce taux n'est pas supérieur à 13,2 % chez les étudiantes anglaises. Si ces différences dans les moments d'accès dans les institutions des deux pays sont dues en partie en France à l'augmentation du niveau des titres scolaires exigés pour accéder à l'IUFM, elles sont surtout liées à la très forte concurrence qui oppose les étudiantes diplômées pour obtenir le concours en cette période de crise économique, concurrence qui renvoie à un renforcement de l'intensification de l'utilisation de l'enseignement supérieur à partir du milieu des années 1980 par les agents des différentes classes sociales pour se placer sur le marché du travail. Si cette concurrence existe bien en Angleterre, elle est nettement moins forte ou du moins ne s'exerçait pas à l'époque au même niveau du système éducatif qu'en France.

Une période moratoire plus longue et plus heurtée pour les étudiantes françaises

Une des conséquences directes de cette sélection différenciée apparaît dans les trajectoires nettement moins linéaires des étudiantes françaises. Parmi les facteurs qui contribuent à augmenter l'âge d'admission des étudiantes françaises, on trouve une propension chez ces dernières à se maintenir plus longtemps que la normale dans leurs études supérieures. Globalement, 57,1 % des étudiantes ont eu un échec

Du côté des recruteurs... anglais

Si pour une candidate anglaise, il n'est pas nécessaire d'avoir obtenu des bons résultats scolaires pour prétendre accéder à l'enseignement primaire, par contre, elle est pratiquement contrainte de montrer par sa trajectoire et ses activités antérieures, des signes tangibles de l'intérêt qu'elle porte à cette profession. Il lui faut exprimer en quelque sorte sa « vocation ». Si le fait d'avoir été impliqué dans des activités scolaires et/ou parascolaires bénévoles avant de postuler est souligné de manière récurrente dans les commentaires des recruteurs, c'est qu'il constitue à leurs yeux, un des meilleurs indicateurs objectif et facilement observable chez une candidate de son intérêt et de sa bonne volonté pour cette profession. En effet, en avançant en quelque sorte l'appel, elle montre à la fois qu'elle est capable de se consacrer, de se dévouer aux autres en s'y est préparant à l'avance et qu'elle n'a donc pas postulé par hasard et encore moins uniquement à cause de résultats scolaires médiocres.

« Bonnes apparences, personne plaisante et gaie. Parle clairement et de manière intéressante. **Elle s'est impliquée pendant deux années dans un travail avec des enfants.** Bon potentiel comme enseignante, je pense. » (Père : agent de maîtrise. Étudiante ayant 3 A levels, 6/15, accède à Westminster College)

« Une jeune fille très plaisante avec des idées sensibles et **une expérience utile dans une école primaire.** » (Père : directeur de société. Étudiante ayant 3 A levels, 3/15, accède à Westminster College).

« Elle parle très intelligemment au sujet de l'enseignement. **Elle s'est impliquée dans une activité avec des handicapés physiques.** Tout à fait acceptable. » (Père : Inspecteur de la santé. Étudiante ayant 2 A levels, 6/10, accède à Westminster.)

Ce sont des types d'attentes identiques mais non remplies, qui justifient en partie cette fois-ci, le refus des recruteurs du Polytechnic d'Oxford d'admettre en 1988 des candidates désireuses d'y préparer un PGCE pour l'enseignement primaire et dont certaines au demeurant ont obtenu leur licence avec une bonne mention (2.1).

« Très bons résultats dans l'enseignement supérieur **mais aucune preuve de son implication pour l'éducation primaire. Aucune expérience avec les enfants et pas d'indication qu'elle veuille en avoir une.** » (Étudiante, 2 A levels, 5/10; licence d'histoire (2.1).)

« S'intéresse à la poésie mais manque d'enthousiasme et de connaissance dans la discipline de sa licence.

Apparence acceptable. Langage pondéré. Ne finit pas ses phrases, présence très ennuyeuse. Plutôt léthargique, terne, incapable de mettre ses pensées en phrases. Peu probable qu'elle motive les enfants. **N'a montré aucun intérêt pour travailler ou aider dans une école primaire avant l'entretien.** » (Étudiante, 3 A levels, 11/15, licence d'anglais (2.2).)

« A quelques connaissances des affaires courantes. Bonne apparence, bien habillée. Un intérêt certain pour les jeunes enfants, spécialement ceux âgés entre 3 et 5 ans. **Mais n'a aucune expérience de travail ou d'assistance dans une école primaire ou maternelle et ne s'est pas engagée pour vraiment tester sa vocation.** » (Étudiante, 3 A levels, 6/15, licence en sciences sociales (2.2).)

Quant à l'avantage que peut procurer la présence dans la famille d'un ou plusieurs membres dans l'enseignement pour accéder à la profession, elle s'exprime clairement et sans euphémisme dans les commentaires écrits par les recruteurs de l'Université d'Oxford sur les candidates admises dans leur institution de formation. Avoir un membre de la famille dans la corporation, c'est offrir l'assurance minimale au recruteur que l'on connaît son univers et qu'on l'apprécie en faisant acte de candidature.

« **Ses parents sont tous les deux impliqués dans l'enseignement et sa sœur est une étudiante en mathématique qui suit notre formation.** Elle a également été scolarisée dans une école publique (comprehensive school) aussi elle sait certainement ce qui l'attendra. Je la trouve dynamique, pleine d'énergie, enthousiaste et ayant une bonne expression. Je suis sûr qu'elle deviendra une bonne enseignante. » (Candidate, 3 A levels, 14/15, Licence de mathématique à l'Université d'Oxford (2.2), admise au département d'éducation de l'Université d'Oxford pour devenir professeur de mathématique)

« Ce fut un entretien intéressant, avec une personne compétente et confiante. Elle est très déterminée pour devenir enseignante et a fait tout ce qu'il fallait pour se préparer à le devenir, notamment en consacrant du temps dans une école pendant les vacances universitaires de Noël pour essayer de voir à quoi s'attendre quand on se met du côté de l'enseignant. **Dans sa famille, on trouve des enseignants aussi elle sait à quoi s'attendre...** Son engagement (commitment) semble provenir d'un milieu très chrétien. Elle est également impliquée dans un club pour jeunes enfants à Edinburg. » (Candidate, 3 A levels, 10/15, Licence de chimie, admise au département d'éducation de l'Université d'Oxford pour devenir professeur de chimie)

scolaire ou un temps mort dans leur scolarité universitaire. Par ailleurs, les étudiantes françaises ont eu plus fréquemment que leurs homologues anglaises une forme d'insertion professionnelle avant d'accéder dans leur institution. En effet, alors qu'elles sont respectivement 52,9,6 % dans cette situation, ce taux tombe à 32,9 % pour les étudiantes anglaises. Autrement dit, chez ces dernières, 67,1 % ont accédé dans leur institution en provenant directement de l'enseignement secondaire alors que seulement 47,1 % des étudiantes françaises sont rentrées à l'IUFM directement après leurs études supérieures. Parmi l'ensemble des étudiantes françaises et anglaises recensées, la proportion de celles qui ont été au chômage avant leur accès dans une des institutions de formation est loin d'être négligeable, puisque respectivement 14,5 % et 16,5 % d'entre elles se sont trouvées dans cette situation.

Enfin, il faut noter aussi que le type d'activité varie d'un pays à l'autre. Ainsi, parmi les étudiantes françaises qui avaient eu une activité, la majorité (52,7 %) occupaient un poste de surveillante ou d'enseignante et 12,1 % avaient eu une activité dans le secteur parascolaire ou social. Parmi les 46,8 % qui travaillaient dans le secteur privé ou dans une branche relativement éloignée de l'enseignement, seulement 20,8 % avaient un poste en contrat à durée indéterminée (CDI). Parmi la minorité des étudiantes anglaises salariées avant leur accès dans les institutions, une très forte proportion (82,6 %) avaient été employée, 5,5 % avaient été infirmière, et 11,9 % avaient occupé une profession intermédiaire.

Ainsi, l'enseignement primaire français accueille plus fréquemment que l'enseignement primaire anglais des agents dont les trajectoires se caractérisent par des formes d'insertion professionnelle souvent précaires et en rapport avec des secteurs d'activités proches du champ de l'éducation. En d'autres termes, pour les étudiantes françaises, le passage de l'école au travail s'effectue beaucoup plus souvent que pour les étudiantes anglaises selon toute une série d'étapes transitoires plus ou moins longues qui vont du piétinement dans les études supérieures, au chômage ou/et à l'occupation d'emplois précaires ou non. De toute façon, ces étapes correspondaient rarement aux aspirations engendrées par l'obtention de leurs diplômes et par un état antérieur de la relation entre les titres scolaires et les postes.

Un rapport différent à la formation selon les publics

En France, la généralisation du recrutement au niveau de la licence a eu pour effet d'introduire massivement dans l'institution des étudiants familiarisés avec l'enseignement supérieur et avec la culture universitaire mais également avec le monde du travail. Or, tout laisse à penser que l'IUFM, qui est la résultante de l'absorption des anciennes Écoles Normales d'instituteurs et des centres de préparation au CAPES, a conservé en ce qui concerne les enseignants du primaire son mode de socialisation antérieur très mal adapté à son nouveau public (33). Ce dysfonctionnement du mode de socialisation des étudiants(es) français(es) semble se confirmer quand on compare la réponse des étudiants (es) à la question leur demandant si la formation suivie a conforté ou non leur « vocation » (34). Dans l'enquête, seulement 7,7 % des étudiants(es) français(es) contre 61,5 % des étudiants(es) anglais(es) pensent que la formation reçue a consolidé leur « vocation ». Le taux de ceux qui ont été découragés par la formation est respectivement de 32,2 % et 7,4 %. Ces chiffres, confirmés par certaines réponses aux questions posées dans le questionnaire distribué aux étudiants et par les entretiens semi-directifs effectués, traduisent un certain désenchantement chez les étudiants(es) français(es), lorsqu'ils arrivent à l'IUFM. Au contraire, les étudiants(es) anglais(es) semblent vivre « plus harmonieusement » leur scolarité. S'il en est ainsi, c'est sans doute parce que les institutions de formation anglaises sont en phase avec leur public. Elles y sont d'autant plus que, contrairement en France où les IUFM ne dispensent plus de certification, les étudiants(es) anglais(es) en obtenant un B.Ed voient leur capital scolaire augmenter fortement. Du même coup, ils auront tendance à se sentir encore plus redevables envers les institutions de formation en particulier et l'École en général. Ainsi, en recrutant des étudiants(es) jeunes qui ont tout à gagner avec leur scolarité, les institutions anglaises ont affaire à un public nettement plus souple que celui que l'IUFM doit affronter, public dont la trajectoire modale est *aujourd'hui plus proche d'adultes en phase de reconversion ou de formation professionnelle.*

CONCLUSION

Dans ces deux pays, il semble donc que le processus de cooptation par lequel on devient enseignante du primaire tende aujourd'hui à

sélectionner une population bien spécifique, caractérisée par sa féminité, des origines sociales élevées où les parents travaillent très fréquemment dans le secteur public, notamment dans l'enseignement (25 %). Par ailleurs, il ressort que cette population, aux performances scolaires moyennes, a aussi exercé très souvent des activités d'animation avec des enfants et que cette propriété est très appréciée par les recruteurs des deux pays. Dès lors, compte tenu des similitudes constatées entre les propriétés sociales des étudiantes françaises et anglaises et comme ces dernières

sont choisies sur dossier et entretien, on peut se demander si la pratique du concours pour devenir professeur des écoles en France n'est pas en fait qu'une forme particulière du processus de cooptation (35) pour entrer dans ce corps, pratique qui offre les apparences de l'impartialité et procure souvent aux étudiants recrutés mais également à leurs recruteurs l'illusion d'une (s)élection fondée seulement sur les qualités individuelles des élus.

Frédéric Charles
IUFM Créteil

NOTES

- (1) Ce texte est la reprise d'une communication prononcée le 29 mars 1996 lors des rencontres européennes 1996, « égalités, équité, discrimination sur le marché du travail », organisées par le GDR Marché du travail et genre (MAGE).
- (2) Cf. sur ce point, Ida Berger, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Puf, Paris, 1979 et Frédéric Charles, *Instituteurs : un coup au moral, genèse d'une crise de reproduction*, Ramsay, Paris, 1988. Le même processus s'est produit en Angleterre. Ainsi dans deux enquêtes menées en 1961 et 1977 sur les étudiants, fréquentant un Collège d'Education, la proportion des étudiants originaires des classes populaires était respectivement de 41,5 % et 45,6 %, alors que, dans notre recherche, elle n'est plus que de 19,7 % (au recensement de 1981, cette catégorie dont le nom anglais est « Manual » représentait 56,9 % de la population active). Sources : pour l'enquête de 1961, les statistiques sont issues d'une étude menée pour le Robbins Committee et publiées dans leur rapport intitulé *Higher Education*. Elles sont extraites du tableau 81 de l'appendix IIB de cet ouvrage. Pour l'enquête 1977, elles proviennent de l'article de Trevor Noble et Bridget Pymn « Recruitment to teaching in the years of expansion », *British Journal of Sociology*, vol. 31, Number 1, March 1980, tableau 1 p. 109.
- (3) Cependant, les étudiants sont bien en compétition entre eux pour obtenir des places dans les institutions.
- (4) A level : nom donné à l'époque aux examens passés par les élèves en fin de scolarité secondaire. C'est l'équivalent du baccalauréat sauf que les élèves se spécialisent en classe de première, selon leur niveau, dans une, deux ou trois disciplines. A chaque A level obtenu correspondait une mention qui allait de A à E. La note A était la plus élevée et valait 5 points et la note E, quant à elle, ne valait qu'un point. L'accès à une institution d'enseignement supérieur est conditionné par les résultats aux A levels mais également par le degré de sélectivité des disciplines choisies. Il existe donc une double hiérarchie qui structure l'enseignement supérieur anglais, l'une renvoie à la concurrence entre les différents établissements, l'autre aux disciplines étudiées.
- (5) Chiffres calculés à partir des données obtenues dans *Education Observed, 7 : Initial teacher training in universities in England, Northern Ireland and Wales*, DES, London, 1988, p.45.
- (6) Pour une analyse détaillée de cette phase de restructuration des collèges d'éducation se reporter à l'ouvrage de David Hencke, *The Reorganisation of Teaching Training, 1971-77*, Penguin Book, 1978.
- (7) Le secteur public, expression anglaise employée pour définir tout ce qui n'est pas du ressort de l'Université comprenait alors à l'époque les Polytechnics et la cinquantaine de collègues qui assuraient le recrutement et la formation des enseignants.
- (8) Aujourd'hui, comme les Polytechnics sont devenus des Universités, il n'y en aurait plus que deux.
- (9) L'institution est libre ou non de convoquer le candidat pour un entretien. À la suite de celui-ci, le candidat se voit proposer une place ou non.
- (10) C'est un marché du travail semi-libéral dans la mesure où l'État pour éviter que trop d'étudiants soient au chômage contrôle l'accès à ces professions, par l'intermédiaire d'un *numerus clausus* qui s'applique aux places offertes chaque année dans les institutions de formation.
- (11) Source : *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*, Édition 1991, p. 198.
- (12) Source : *D.E.S, Statistics of Education, Teachers and Staff*, 1984.
- (13) Sources : pour l'Angleterre, *Statistics of Education 1972*, vol 4, HMSO ; pour la France, statistique évaluée à partir du graphique 14 « Évolution du nombre d'instituteurs et d'institutrices et de celui des élèves des écoles normales » in Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1969, p. 379.
- (14) Une analyse des candidatures pour passer les concours menant à l'institutariat en fonction du sexe, entre 1955 et 1993, montre que c'est entre le milieu des années 60 et le début des années 70, que les candidatures masculines toujours moins nombreuses que les féminines jusque-là commencent alors à être nettement distancées par ces dernières. Cf. sur ce point Charles F., Clément J.-P., *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1997.
- (15) Cf. Valérie Roulin-Lefebvre et Paul Esquieu, « L'origine sociale des étudiants (1960-1990) », *Note d'information 92-39*, DEP, octobre 1992.
- (16) Plus précisément, 40,8 % des mères salariées des étudiantes françaises sont employées ou classées dans la catégorie du personnel de service, 6,8 % sont ouvrières. Parmi les 36,7 % des mères de ces étudiantes qui appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes, 17 % occupent une profession, intermédiaire administrative, de la santé ou de technicienne et 19,7 % sont institutrices. Quant aux 9,6 % d'entre elles qui appartiennent aux classes supérieures, 4,8 % sont professeurs. En ce qui concerne les mères actives des étudiantes anglaises, 38,3 % sont employées ou classées dans la catégorie des personnels de service et 5,6 % sont ouvrières. 39,7 % d'entre elles appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes et parmi celles-ci, 18,9 % sont institutrices. Parmi, les 9,7 % qui appartiennent aux classes supérieures, 7 % sont professeurs du secondaire.

- (17) En France, 20 professions sur 455 regroupent 45 % des femmes en 1990 alors que la présence féminine est inférieure à 10 % dans 316 professions réunies. En 1990 sur les 31 PCS, les six plus féminisées qui appartiennent toutes au groupe des employés regroupent près de 60 % des femmes actives occupées. (*Les femmes*, INSEE, 1995, pp. 120-121). En Angleterre, la même distribution prévaut dans les emplois occupés par les femmes : 69 % des femmes actives sont concentrées dans trois catégories professionnelles : les professions de l'éducation et de la santé (13 %), les professions d'employés de bureau (33 %) et les professions peu qualifiées de services directs aux particuliers (23 %). (Jean Martin et Ceridwen Roberts, *Women and employment, a lifetime perspective*. The report of the 1980 DE/OPCS Women and Employment Survey, London, 1984, p. 23). Enfin, l'activité féminine anglaise est caractérisée par un taux d'activité à temps partiel nettement plus élevé qu'en France : en 1987, il s'élevait à 44,7 % pour le Royaume-Uni contre 23,1 % pour la France (*Les femmes*, *op. cit.*, p. 109).
- (18) Chiffres obtenus à partir des données de l'*Enquête Emploi*, 1993, INSEE, p. 56.
- (19) Sources : Jean Martin et Ceridwen Roberts, *op. cit.*, p. 23. La classe sociale I qui regroupe les « Professional » est beaucoup plus restreinte que la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures en France, elle n'inclut pas les managers. En 1985, seulement 1 % des femmes actives anglaises en faisaient partie, contre 7 % des hommes.
- (20) Cf. Margaret Maruani et Emanuèle Reynaud, *Sociologie de l'emploi*, Éditions La Découverte, Paris, 1993, pp. 53-70.
- (21) D'une certaine manière, cet investissement social des jeunes femmes s'oppose ici à celui des adolescents d'une large fraction des classes populaires dont le père est au chômage de longue durée, situation qui finit par avoir un effet démobilisateur pour leur insertion professionnelle.
- (22) Ainsi, dans l'enquête française, à la question leur demandant quels intérêts, ils avaient à devenir professeur, la réponse permet de « concilier ou de pouvoir concilier une activité professionnelle et des responsabilités familiales » arrive en tête (7 choix possibles, 3 réponses au maximum). 53,6 % d'étudiantes ont choisi cet item, contre seulement 18,9 % des étudiants. De même, parmi un ensemble de valeurs (n = 13) dont on proposait aux étudiants d'en choisir trois, la valeur « famille » a été cochée pratiquement deux fois plus souvent par les étudiantes (38,7 %) que par les étudiants (20,6 %).
- (23) En 1988-1989, seulement 22,2 % des élèves quittant le système scolaire anglais avaient au moins un A level. Parmi ces derniers, 18,2 % en avaient au moins deux A levels. En 1990/91, 27 % des élèves quittant l'enseignement secondaire avait au moins un A level et 22,3 % d'entre eux en avaient deux ou plus.
- (24) À titre d'exemple, en 1988-89, les formations de droit et de management au *Polytechnic d'Oxford* exigeaient respectivement des moyennes de 11 et 10/15. Au plan national, les disciplines les plus sélectives sont la médecine et le droit et les moins sélectives la formation des instituteurs et les études d'infirmières. Cf. sur ce point, Frédéric Charles, *Les logiques institutionnelles du recrutement des enseignants en Angleterre*, Department of Educational Studies, Oxford, Rapport de recherche, 1991, pp. 44-48.
- (25) Dans les indices de réussite scolaire, nous trouvons : l'âge d'obtention du bac, le type de bac et de mention obtenue mais aussi la fréquentation d'une classe préparatoire, le type d'études supérieures effectuées, le diplôme universitaire et sa durée d'obtention. La comparaison de ces indices avec ceux des étudiantes se destinant à l'enseignement secondaire montre alors que dans ces deux pays, en majorité, les étudiants du primaire en sont nettement moins pourvus. Cf. Charles F. et Clément J-P, *op. cit.*, pp. 79-114 et Charles F., *Les logiques institutionnelles...*, *op. cit.*
- (26) Marleine Cacouault et Françoise Œuvrard, *Sociologie de l'éducation*, Éditions La Découverte, Paris, 1995, p. 10.
- (27) La mise en place par le gouvernement Jospin des « emplois jeunes » dans la fonction publique et les collectivités locales entérine d'une certaine façon cette dévaluation des diplômés, puisque les jeunes recrutés titulaires d'un bac ou d'un bac + 2, se voient proposer des postes payés au SMIC pendant cinq ans.
- (28) Chiffres obtenus à partir du tableau 7.7 « Labor force Survey, Industry Sector, All in employment », in *Employment Gazette*, June, 1995, p. S 62.
- (29) Ces résultats, s'ils vont bien dans le même sens que ceux des analyses de François de Singly et Claude Thélot, *Gens du privé, gens du public, la grande différence*, Dunod, Paris, 1989 semblent indiquer un renforcement de cette tendance.
- (30) En ce qui concerne la France, les catégories enseignantes du secteur public et privé, tous corps confondus, représentent 3,5 % de la population active occupée. Chiffre calculé à partir des statistiques du tableau « les chiffres des transformations sociales » in *Données sociales 1993*, p. 459 et les statistiques de *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, 1991 pp. 197 et 205.
- (31) Compte tenu de l'origine sociale élevée des étudiantes, il peut paraître étonnant que le taux des parents titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme d'enseignement supérieur ne soit pas plus élevé. En fait, une fraction importante des pères des étudiantes ont connu une mobilité sociale ascendante au cours de leur carrière professionnelle : si au moment de l'enquête, 30,5 % des pères des étudiantes appartenaient à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, 10 ans avant ils n'étaient que 23,4 % dans cette situation. Autrement dit, à travers leur expérience professionnelle, les parents de ces étudiantes ont sans doute pris conscience de l'importance des diplômes pour obtenir une promotion rapide à l'intérieur de l'entreprise, certains ayant vu des postes leur échapper ou différer au profit de jeunes diplômés. Par ailleurs, cette faiblesse du volume global du capital scolaire détenu par les familles explique sans doute en partie les difficultés scolaires éprouvées par les étudiantes anglaises pour obtenir leurs A levels, cette expérience étant nouvelle au sein de la très grande majorité de ces familles. De même, pour la France, elle peut expliquer l'orientation des jeunes filles vers des filières universitaires relativement dévaluées mais aussi leurs difficultés pour effectuer leur scolarité et qu'atteste leur manque d'indices de réussite scolaire. Ici aussi, n'ayant pour la plupart jamais fréquenté le lycée ou l'université, les parents étaient rarement en mesure d'orienter leur fille vers des filières plus prometteuses.
- (32) En ce qui concerne l'origine de la fonction de surveillant dans les lycées et collèges, elle remonte à la mise en place et à l'organisation des lycées par Napoléon Bonaparte en 1808. À cette époque, ils s'appelaient maîtres d'étude Cf. sur ce point Antoine. Prost, *op. cit.*, pp. 31, 71 et 75. Quant à l'activité de Sunday school teachers, elle renvoie à un mouvement très important dans l'histoire de la scolarisation des classes populaires anglaises qui vit le jour dans les années 1780. Il contribua à l'alphabétisation des enfants à travers l'étude des écritures saintes. Aujourd'hui, la fonction de Sunday school teacher consiste à encadrer des enfants le dimanche pendant la messe et à leur enseigner du catéchisme. Cf. sur ce point John Lawson et Harold Silver, *A social history of education in England*, Methuen, 1973, pp. 239-241 et 280-82.
- (33) Sur ce point cf. Frédéric Charles et Jean-Paul Clément, *op. cit.*, pp. 119-188.
- (34) Si autant d'étudiantes perçoivent l'enseignement comme une « vocation », c'est, comme nous l'avons vu dans la première partie, qu'elles se caractérisent par un ensemble de propriétés sociales qui conjuguées ensemble créent chez elles les dispositions associées au poste d'enseignant du primaire, dispositions qui les conduisent alors à percevoir leur profession comme une « vocation ».
- (35) Par cooptation, nous entendons ici la désignation d'un membre nouveau d'une assemblée, d'un corps constitué, d'un groupe, par les membres qui en font déjà partie.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1989). – **La Noblesse d'État**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1994). – Stratégies de reproduction et mode de domination. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 105, p. 3-13.
- CHARLES F. (1988). – **Instituteurs, un coup au moral (genèse d'une crise de reproduction)**. Paris : Ramsay.
- CHARLES F. (1991). – **Les logiques institutionnelles du recrutement des enseignants en Angleterre**. Oxford : Department of Educational Studies.
- CHARLES F. et CLÉMENT J-P. (1997). – **Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics**. PUS : Strasbourg.
- DURKHEIM E. (1938). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : PUF.
- Les femmes** (1991). Coll. contours et caractères, INSEE.
- HENCKE D. (1978). – **The Reorganisation of Teacher Training, 1971-1977**, Penguin Book.
- JUDGE H. (1988). – Cross-national Perceptions of Teachers. **Comparative Education Review**, Vol. 32, n° 2, May, p. 143-159.
- LAWSON J et SILVER H. (1973). – **A social history of education in England**. London : Methuen.
- MANASSEIN M. (Dir) (1995). – **De l'égalité des sexes**. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
- MARUANI M et REYNAUD E. (1993). – **Sociologie de l'emploi**. Paris : Editions La Découverte.
- MARTIN J. et ROBERTS C. (1984). – **Women and employment, a lifetime perspective**. The report of the 1980 DE/OPCS Women and Employment Survey, Department of Employment London.
- PROST A. (1969). – **Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967**. Paris : Armand Colin.

L'évolution des disparités entre collèges publics

Danièle Trancart

L'objectif de cet article est de proposer un ensemble d'indicateurs statistiques pour décrire et mesurer les disparités entre collèges publics et d'apprécier leur évolution dans le temps, entre 1979 et 1997. L'image d'une institution uniforme disparaît dès lors que l'on analyse les publics d'élèves, les moyens d'enseignement et les parcours scolaires de la sixième à la troisième. Les résultats s'inscrivent dans le prolongement de travaux en sociologie de l'éducation qui portent sur l'évolution des inégalités de scolarisation et sur l'émergence des situations de ségrégation scolaire.

Depuis 1980, le collège a connu d'importantes évolutions. L'objectif des 80 % d'élèves au niveau bac a été inscrit dans la loi d'orientation de 1989 et le thème de la réussite pour tous au collège coïncide avec une forte demande sociale pour tenter de se prémunir du chômage. Les évolutions institutionnelles recouvrent toute une série de réformes depuis celle du collège unique en 1975. Aujourd'hui, la quasi totalité des collégiens effectue un cycle complet au collège, alors qu'en 1980, ils n'étaient que 71 % (Coeffic, 1996 et Esquieu, 1997). On peut donc penser qu'un des objectifs de la loi de 1989 de faire accéder en classe de troisième tous les élèves, grâce à des moyens diversifiés, a été atteint. Parmi l'ensemble des mesures prises on peut citer : des solutions alternatives au redoublement, la suppression progressive des classes préprofessionnelles à l'ap-

prentissage, la mise en place des quatrième et troisième technologiques dès 1985. La cinquième cesse progressivement d'être un palier d'orientation et les élèves vont vers le second cycle de l'enseignement secondaire. Mais la sortie du collège est un seuil où les écarts sociaux se creusent. Ainsi, parmi les élèves parvenant au terme du premier cycle sans redoubler, le taux de passage en seconde générale et technologique est de 97 % pour les enfants de cadres et d'enseignants mais de 60 % pour les enfants d'ouvriers (Coeffic, 1996). D'autres travaux fournissent des précisions intéressantes sur la réduction des inégalités sociales, au cours du temps, à ce niveau scolaire (Euriant, Thélot, 1995) et sur l'évolution de la relation entre origine sociale et destinée scolaire entre 1970 et 1993 (Goux et Maurin, 1995).

S'il y a eu homogénéisation des parcours scolaires au sein du collège, ces quinze dernières années, la question de la différence entre établissements se pose également. De nombreuses recherches font état de processus ségrégatifs qui s'accroissent dans certains secteurs sous l'effet de la mise en concurrence des établissements (Broccolichi, 1995). L'image d'une institution uniforme disparaît dès lors que l'on analyse les publics d'élèves, d'enseignants et l'environnement lui-même du collège. Par ailleurs, peut-on affirmer avec A. Prost (entretien au journal Le Monde, 10 avril 1996) que : « c'est bien la réalité que l'on observe : les différences s'accroissent entre établissements », et même entre classes au sein d'un même établissement (Payet, 1996) ?

Une étude de la DEP (Lévy, Liensol, Meuret, Œuvrard, 1983, 1986) publiée entre 1983 et 1986, analysait les disparités entre collèges publics pour l'année 1979-1980. Une typologie des collèges avait été construite à partir d'une batterie d'indicateurs pertinents. Pour des raisons de disponibilité de l'information, seules sept académies étaient concernées : Dijon, Grenoble, Nancy, Nice, Orléans-Tours, Rennes et Toulouse. Cette étude a été poursuivie sur les données de 1989-1990 (Trancart, 1993) et sur le même champ. À partir de l'année 1993, toutes les académies possèdent un système complet d'informations, en particulier sont disponibles les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves et les taux de passage d'un niveau de classe à l'autre, pour chaque collège. Une actualisation des travaux précédents est proposée ici, en complétant les observations pour les années 1993-1994 et 1996-1997. Nous conduirons également une analyse exhaustive sur les collèges publics de France métropolitaine à partir de 1993.

SOURCES ET MÉTHODE

Les données de cette étude (1) sont issues de plusieurs sources : d'une part, les enquêtes nationales exhaustives auprès des établissements, d'autre part, une batterie d'indicateurs intitulés IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Établissements Secondaires). Les bases annuelles Scolarité, Vie Scolaire et IPES ont donc été utilisées pour constituer les différents fichiers de données.

Le champ de l'étude concerne les collèges publics de France métropolitaine en 1989-1990 (au nombre de 4693), 1993-1994 (au nombre de 4849) et 1996-1997 (au nombre de 4932).

Décrire la nature et l'importance des disparités entre collèges suppose de déterminer les « champs » générateurs de ces disparités : les collèges peuvent se différencier par leur public, c'est-à-dire la population d'élèves qu'ils accueillent, par l'offre et les moyens d'enseignement dont ils disposent, ou encore par l'orientation scolaire qu'y obtiennent les élèves.

Les données socio-démographiques des élèves sont décrites par la proportion d'élèves en retard de deux ans et plus en classe de sixième (indicateur plus discriminant que le retard simple), l'origine sociale des élèves de sixième, la proportion d'élèves étrangers de la sixième à la troisième, et la proportion de demi-pensionnaires de la sixième à la troisième. Ces indicateurs font souvent l'objet d'utilisation dans le repérage des établissements susceptibles d'être classés en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Le niveau sixième, lorsque cela est possible, présente l'avantage de prendre en compte la quasi-totalité d'une génération, sans que le choix d'options ou les processus d'orientation ne perturbent les résultats.

Les moyens d'enseignement regroupent les caractéristiques d'offre de langues vivantes et d'options, la taille moyenne des collèges et des classes, les caractéristiques des enseignants (âge et statut).

Les parcours scolaires renseignent sur le poids des redoublants de la sixième à la troisième et sur les taux de passage d'un niveau à l'autre.

L'ensemble des indicateurs a été analysé du point de vue des tendances moyennes et des dispersions. L'unité d'analyse est toujours le collège, c'est-à-dire que les moyennes présentées par collège diffèrent légèrement des valeurs nationales calculées sur l'ensemble des élèves. Les disparités sont mesurées, le plus souvent, par deux indicateurs : l'écart-type qui donne une mesure de la dispersion « absolue » et le coefficient de variation (rapport entre l'écart-type et la moyenne) qui donne une mesure de la dispersion relative et qui permet une comparaison d'un secteur à l'autre et d'une année à l'autre.

DESCRIPTION DE LA POPULATION SCOLAIRE

Baisse des retards scolaires en sixième, mais des contrastes importants entre collèges

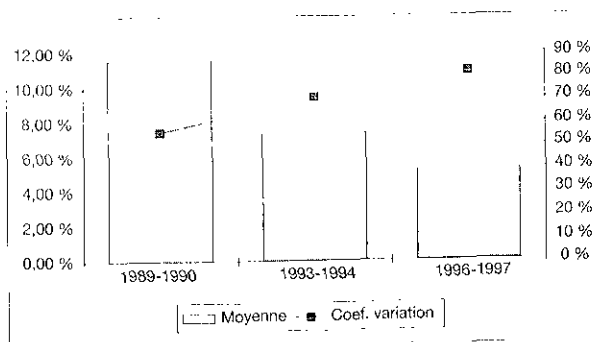
La proportion d'élèves en retard de deux ans et plus fournit une mesure des difficultés rencontrées par les élèves au cours de la scolarité primaire. À l'école primaire, les retards ont beaucoup diminué depuis la fin des années 1980 (J.J. Paul, 1997). La baisse des redoublements s'est poursuivie avec l'instauration des trois cycles dans le premier degré, en 1990. Les élèves ne peuvent redoubler qu'une seule fois, du C.P. au CM2.

C'est effectivement ce que l'on observe sur une longue période : dans l'ensemble des collèges de France métropolitaine les forts retards scolaires (2 ans et plus) voient leur fréquence baisser très nettement : 11,6 % en 1989-1990, 7,3 % en 1993-1994 et 5,2 % en 1996-1997. Mais ces chiffres cachent de fortes disparités entre collèges. Ainsi, en 1996-1997, si 10 % des collèges totalisent moins de 1 % d'élèves en retard de deux ans ou plus, à l'opposé 10 % en totalisent plus de 10 %. Ces écarts n'ont pas diminué au cours du temps, au contraire. Le coefficient de variation, mesure de la dispersion relative, a augmenté régulièrement pour les années de référence : 56 %, 71 % et 82 % aujourd'hui. Tous les collèges n'accueillent pas la même proportion d'élèves en retard et les écarts semblent se creuser aux extrêmes.

Des disparités sociales entre collèges un peu plus accusées

Si l'on s'intéresse aux origines sociales des élèves de sixième, des difficultés apparaissent

Graphique 1. – Évolution du retard scolaire 2 ans et plus (collèges publics : 4 932 en 1996-1997).



dans les tentatives de comparaison depuis 1980. Deux effets se conjuguent (mis à part les problèmes inhérents à la collecte de l'information recueillie par les établissements) : la modification de la structure sociale des emplois et les changements de nomenclature sur les catégories socio-professionnelles de l'INSEE (CSP) transformées en professions et catégories sociales (PCS). La part des ouvriers dans la structure socioprofessionnelle des emplois n'a cessé de diminuer entre 1980 et 1997, celle des agriculteurs également alors que parallèlement, la part des cadres a augmenté. Un exemple de changement de nomenclature, en 1989, concerne les emplois de contremaître ou agent de maîtrise classés « ouvriers » en 1980 mais « professions intermédiaires » en 1989. Ces derniers passent des catégories défavorisées aux catégories moyennes.

La structure sociale des élèves de sixième par collège peut être approchée par la proportion d'élèves appartenant à des catégories défavorisées (ouvriers, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle). Cela revient à comptabiliser les ouvriers (avec ou sans les contremaîtres selon les années), les retraités ouvriers ou employés et les inactifs. Les chiffres donnés ci-dessous, en moyenne par collège, sont entachés d'imprécisions (de 1 à 2 points) dues aux problèmes de nomenclature soulevés précédemment, mais les évolutions demeurent interprétables. Pour les collèges des sept académies (2) qui possédaient un système complet d'informations, en 1980, on comptait près de 48 % d'enfants issus de catégories défavorisées en moyenne par collège, en sixième. Ils sont 46 % en 1989-1990, 42 % en 1993-1994 et près de 41 % en 1996-1997 (calculs effectués sans les contremaîtres à partir de 1993). Les disparités relatives augmentent légèrement depuis 1989 (en 1980, l'information n'est pas disponible sur cet indicateur) : 32 % en 1989, 35 % en 1993 et 37 % en 1996. Pour l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine, les chiffres disponibles, depuis 1993, rendent compte d'évolutions comparables (en 1993-1994 : 43,2 % d'élèves défavorisés et coefficient de variation égal à 39 %, en 1996-1997 : 42,3 % d'élèves défavorisés avec un coefficient de variation de 40 %). Les disparités entre collèges peuvent également s'analyser en comparant les situations extrêmes : en 1997, si 10 % des collèges accueillent moins de 20 % d'élèves défavorisés, les 10 % de collèges les plus défavorisés en accueillent plus de 64 %.

La proportion d'élèves de sixième de nationalité étrangère rend compte également de l'environnement social du collège. Les données des panels 1980 et 1989 (Caille, 1991 et Caille, Vallet, 1995) montrent bien les interrelations entre certaines variables : l'environnement familial des élèves étrangers est différent de celui des élèves français, car si 84 % des élèves étrangers appartiennent à des milieux socialement défavorisés, 38 % des élèves français sont dans cette situation ; les scolarités des élèves étrangers ou socialement défavorisés sont affectées de retards scolaires plus importants.

Entre 1989-1990 et 1993-1994, la proportion d'élèves étrangers est restée stable (autour de 8 % en moyenne par collège). À partir de 1993, ce taux diminue : en 1996-1997, on compte en moyenne 6,9 % d'élèves étrangers en sixième. Autour de cette moyenne, les situations dans certains établissements sont très différentes : si 10 % des collèges accueillent moins de 0,2 % d'élèves étrangers, à l'autre extrême 10 % des collèges en accueillent plus de 19 %. Ces contrastes ont tendance à augmenter : les disparités relatives mesurées par les coefficients de variation prennent les valeurs de 122 % en 1989-1990, 127 % en 1993-1994, et 134 % en 1996-1997.

Tableau I. – Caractéristiques de la population scolaire (collèges publics)

pourcentage d'élèves	1989-1990			1993-1994			1996-1997		
	moyenne	écart-type	coef. variation	moyenne	écart-type	coef. variation	moyenne	écart-type	coef. variation
en retard de 2 ans et +	11,6	6,6	56	7,3	5,2	71	5,2	4,3	82
d'origine ouvrière	36	14	38	33	13,5	41	31,5	14	43
dont le père est inactif	7,5	5,1	68	10,4	6,9	66	10,8	7,6	70
« défavorisés »	46	14,8	32	43,2	16,7	39	42,3	17	40
étrangers	8,1	9,3	122	8,2	10,4	127	6,9	9,2	134

Note : les chiffres en italique sont relatifs aux 7 académies car l'information sur l'ensemble des collèges n'est disponible que depuis l'année 1993

Un indicateur de précarité scolaire et sociale

Nous avons cherché à construire un indicateur à partir des trois variables analysées précédemment : pourcentage d'élèves en retard de deux ans et plus, pourcentage d'élèves défavorisés, et pourcentage d'élèves étrangers. Par la méthode de l'écart centré réduit (3), on peut comparer les établissements suivant les difficultés scolaires et sociales de la population accueillie en sixième. L'indice est d'autant plus positif que la donne sociale du collège est défavorable, et d'autant plus négatif que la donne sociale est favorable. L'indicateur global peut ainsi contribuer à l'étude des problèmes de ségrégation scolaire et sociale des collèges. En effet, la prise en compte simultanément des trois variables permet de définir l'image d'un collège « favorisé » ou « défavorisé ». Le tableau II, ci-dessous, rend compte des disparités entre type de collèges, en 1993-1994 et 1996-1997. Si l'indice de précarité est nul (par construc-

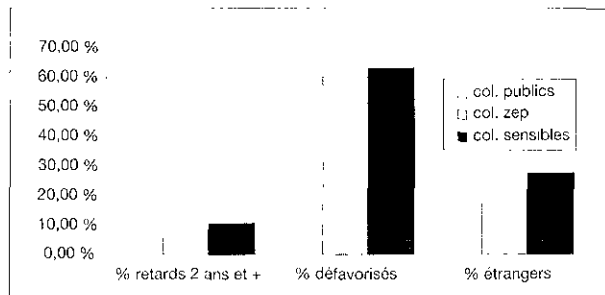
tion) pour l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine, il vaut 2,8 pour les collèges en ZEP en 1996-1997 (effectif de 678) et 4,7 pour les collèges dits « sensibles » (4) (effectif de 106). L'indice de précarité des 10 % de collèges les plus défavorisés, est supérieur à 2,74, ce qui permet de positionner, en moyenne, les collèges en ZEP et les collèges « sensibles » dans cette catégorie. Cette remarque ne vaut qu'en moyenne car une analyse plus fine permettrait de mettre en évidence des disparités à l'intérieur de chaque type d'établissement.

Par ailleurs, la fréquentation de la demi-pension (5) varie de manière très importante selon le type de collèges, confirmant la « fuite des demi-pensions » signalée par les chefs d'établissement : 58,6 % de demi-pensionnaires sur l'ensemble des collèges en 1997 (en légère baisse par rapport à 1994), 33 % en ZEP, et 19 % dans les établissements sensibles (Tableau II).

Tableau II. – Caractéristiques de la population scolaire selon le type de collèges

Type de collèges		% élèves en retard de 2 ans et plus	% élèves défavorisés	% élèves étrangers	indice de précarité	% demi-pensionnaires
1993-1994	col. Publics (n = 4849)	7,3	43,2	8,2	0	62
	col. ZEP (n = 678)	11,6	60,4	20,1	3	38,5
	col. Sensibles (n = 96)	15,3	64	32	5	23,7
1996-1997	col. Publics (n = 4932)	5,2	42,3	6,9	0	58,6
	col. ZEP (n = 678)	8,1	60	17,2	2,8	33
	col. Sensibles (n = 106)	10,6	63,1	27,5	4,7	19

Graphique 2. – Caractéristiques de la population scolaire selon le type de collèges (4932 collèges publics, 1996-1997)



La comparaison de l'indice de précarité d'une année à l'autre est difficile car dans son calcul, on ne tient pas compte de l'évolution des coefficients de variation. Nous procéderons à une analyse plus approfondie dans les collèges les plus défavorisés. Le choix s'est porté sur les 150 établissements ayant l'indice le plus élevé, soit 3 % des collèges en 1996-1997.

Dans le tableau suivant, nous avons rassemblé les informations disponibles pour comparer la situation des 150 collèges les plus défavorisés en 1994 et en 1997 (6). Ces collèges apparaissent avec une donne sociale et scolaire plus défavo-

Tableau III. – Comparaison des caractéristiques des élèves dans les collèges publics et dans les 150 collèges les plus défavorisés

Ensemble des collèges et des 150 collèges les plus défavorisés	% retards 2 ans et plus	% défavorisés	% étrangers	indice de précarité	% demi-pensionnaires
1994 (4849)	7,3	43,2	8,2	0	62
1994 (150)	21,5	68,6	41,2	7,4	23
1997 (4932)	5,2	42,3	6,9	0	58,6
1997 (150)	17	69,3	36	7,4	19

nable que l'ensemble des collèges sensibles : l'indice de précarité, en 1997, vaut 7,4 contre 4,7 pour les collèges sensibles. On peut également observer que l'indice de précarité ne baisse pas comme pour l'ensemble des autres collèges.

Si l'on poursuit l'analyse, on retrouve 104 collèges qui, selon cet indice synthétique, sont classés parmi les 150 les plus défavorisés à la fois au cours des années 1993-1994 et 1996-1997. Il sont situés, pour 78 % d'entre eux en ZEP, 30 % sont des collèges sensibles. Pour ces 104 collèges, l'indice de précarité a augmenté, passant de 7,7 à 7,9. Les principales académies concernées sont : Créteil (département de la Seine-Saint Denis), Lyon, Versailles (départements des Yvelines et du Val d'Oise), Aix-Marseille.

Cette analyse descriptive et comparative de la population scolaire semble montrer que la différenciation entre les établissements s'est accrue au cours des deux dernières décennies. Cette concentration plutôt accrue de « populations défavorisées » peut s'expliquer par plusieurs phénomènes : les mesures d'assouplissement de la carte scolaire depuis 1984 dans certaines zones (7), la mise en concurrence des établissements et surtout, les évolutions concernant les espaces urbains avec des zones ghettos. Sur ce dernier point, dans un rapport de recherche, l'auteur (C. Rhein, 1996) analyse le lien entre les ségrégations résidentielle et scolaire dans l'agglomération parisienne, à partir de données sur les deux derniers recensements de l'INSEE (1975 et 1990). Ainsi « la force et l'augmentation de la relation entre catégories socioprofessionnelles, nationalité et nombre d'enfants, confirment l'apparition de puissants processus ségrégatifs ».

Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire ont également un effet sur l'évolution des différences de recrutement social (S. Broccolichi, 1995). L'auteur constate que, dans certains secteurs, « les collèges et les lycées les plus « envahis » (par le bas) par des élèves moins sélectionnés, ont été aussi les plus « fuis » (par le haut) par ceux qui disposent d'informations et de ressources qui leur donnent la possibilité de trouver une place ailleurs ».

DESCRIPTION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Tous les élèves des collèges reçoivent en principe le même enseignement de base mais, les

enseignements optionnels, le choix de langues vivantes sont plus ou moins étendus. L'organisation de l'enseignement, mesurée par la taille des collèges, le nombre d'heures d'enseignement par élève et les effectifs moyens par classe, est également une source de disparités entre les collèges. Enfin, les caractéristiques d'âge et de statut des enseignants diffèrent également selon les établissements.

Une organisation de l'enseignement assez stable dans le temps mais des différences selon l'implantation de l'établissement

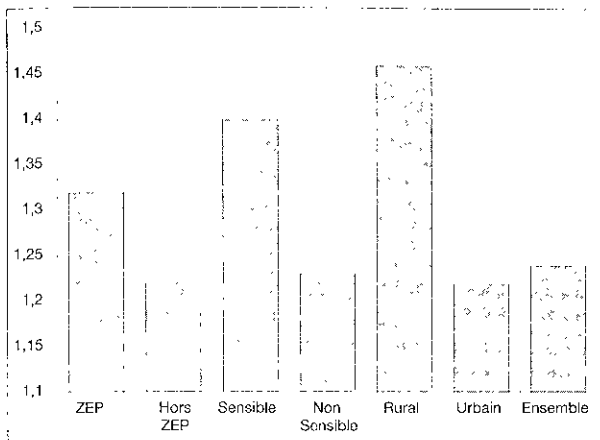
La taille moyenne des collèges publics présente l'évolution suivante : 517 élèves scolarisés par collège en 1989, 540 en 1993 et 530 en 1997. Ce dernier chiffre ne représente qu'une moyenne et cache des situations très variées. Si 10 % des collèges ont un effectif inférieur à 226 élèves, à l'autre extrême 10 % de collèges doivent gérer plus de 827 élèves. Ces situations extrêmes ont peu évolué au cours du temps.

La taille moyenne des divisions de la sixième à la troisième générale est restée stable, entre 24 et 25 élèves. Mais près d'un collège sur cinq a des divisions de taille moyenne supérieure à 26 élèves.

Le nombre d'heures d'enseignement consommées par élève (H/E), augmente avec la diversité de l'enseignement (en fonction du nombre d'options) et décroît quand la taille des classes augmente (un cours dans une classe de 30 élèves « coûte » moins cher que le même cours dans une classe de 25 élèves). Cet indicateur a augmenté entre 1979 et 1989 (1,15 à 1,27), légèrement diminué ensuite (respectivement 1,24 et 1,23 en 1993 et 1996).

L'ensemble de ces trois indicateurs, relativement stable dans le temps, tant en moyenne qu'en coefficient de variation, varie fortement en fonction de la situation des établissements : zone rurale ou urbaine, collège situé en ZEP ou non, collège sensible ou non. Le graphique suivant rend compte de quelques différences en 1996-1997. En zone rurale, les coûts par élève sont élevés en raison des petits effectifs. Dans les collèges en ZEP ou dits « sensibles », des moyens supplémentaires sont alloués.

Graphique 3. – **Coût d'enseignement**
(nombre d'heures consommées par élève)



L'offre d'enseignement

Le nombre moyen de langues vivantes proposées au collège a fortement augmenté entre 1980 et 1990, passant pour l'ensemble des sept académies de référence, de 2,7 à 3,4 langues enseignées. Depuis le début des années 90, l'offre s'est stabilisée. Ainsi, si l'on calcule le nombre d'options proposées en quatrième générale (8) (l'étude du latin n'est proposée en cinquième qu'à partir de 1996), on en dénombre 4 en 1990, 4,5 en 1993 et 4,4 en 1997. Ces chiffres concernent l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine. Tout comme pour les données relatives à l'organisation de l'enseignement, des variations apparaissent en fonction de la situation du collège. C'est en milieu rural que l'offre d'enseignement est la plus faible avec en moyenne 2,9 options au total (langues vivantes comprises).

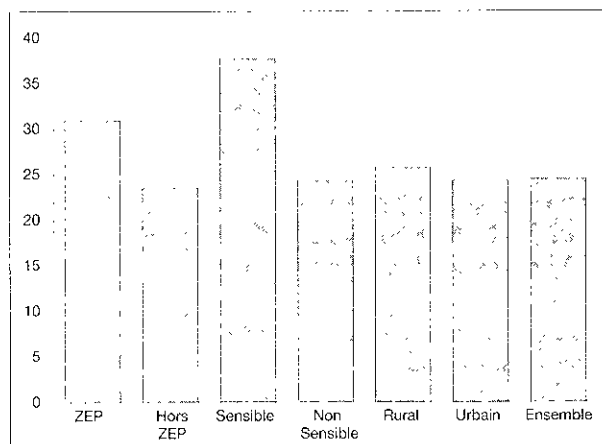
Une présence plus massive d'enseignants jeunes et non titulaires en zone sensible ou prioritaire

Les années 80 ont été marquées par un plan de titularisation des maîtres auxiliaires. Ainsi, sur l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine, la proportion d'enseignants de « type lycée », c'est-à-dire certifiés ou agrégés, est passée de 35 % en 1989, à 53 % en 1993, puis 65 % en 1996 mais le recours aux enseignants non titulaires reste une source de disparités importante, entre collèges.

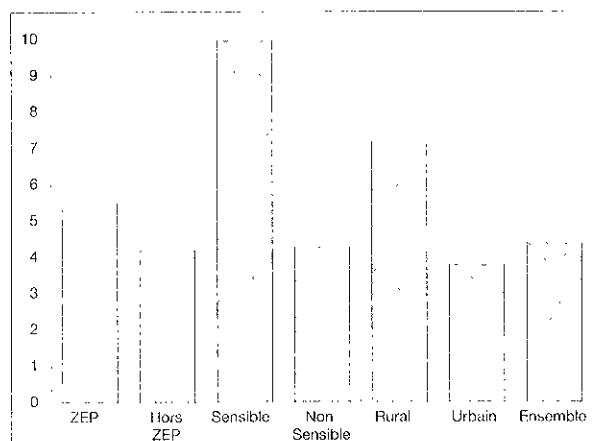
Les enseignants non titulaires (maîtres auxiliaires) ont représenté, en 1989, 5,2 % de l'ensemble des enseignants de collèges puis 6,9 % en 1993, et 4,4 % en 1996. Mais les coefficients de variation, traduisant une mesure de la disparité relative entre collèges, restent très élevés : respectivement 113 %, 100 %, 133 %. Aujourd'hui, dans 10 % des collèges, on dénombre plus de 11 % de non titulaires. À l'opposé, dans 10 % de collèges, tous les enseignants sont titulaires.

Selon le type d'établissement, la composition du corps enseignant varie. Dans les deux graphiques

Graphique 4. – **Répartition des enseignants âgés de moins de 35 ans (en %)**



Graphique 5. – **Part des non titulaires (en %)**



suiuants, nous auons étudie la part des non titulaires et la part des enseignants âgés de moins de 35 ans, en 1996-1997. C'est en ZEP et en collège sensible que l'on compte le plus d'enseignants de ces catégories : un peu plus de 30 % de jeunes enseignants et 5,5 % de non titulaires en ZEP, près de 40 % de jeunes et 10 % de non titulaires en collège sensible contre près de 25 % de jeunes et 4,4 % de non titulaires dans l'ensemble des collèges. Ainsi, les professeurs les plus jeunes et en situation les plus instables se trouvent confrontés aux élèves les plus difficiles (9).

L'étude des moyens d'enseignement montre que l'offre, l'organisation de l'enseignement et les coûts sont relativement stables depuis 1980 et que les statuts des enseignants titulaires sont devenus plus homogènes en raison de la politique de titularisation menée ces dernières années. Cependant, la répartition des enseignants non titulaires reste une source de disparités importante entre collèges.

LES PARCOURS SCOLAIRES : VERS UNE HOMOGENÉISATION DES PRATIQUES D'ORIENTATION ENTRE COLLÈGES

L'analyse porte sur les variables de cursus et d'orientation scolaire : poids des redoublants (10), les taux de passage de la 5^e à la 4^e générale ou technologique ainsi que les taux de passage de la 3^e à la seconde générale et technologique ou professionnelle (première année de BEP). Les taux de passage sont calculés à l'aide des fichiers Scolarité à partir de 1993-1994 et à l'aide des fichiers académiques (7 académies), les années précédentes.

Rappelons quelques étapes sur les transformations des flux scolaires au collège, depuis une quinzaine d'années (Esquieu, 1996).

En 1980, la classe de cinquième reste un palier d'orientation décisif : un quart des élèves ne passent pas au collège et sont orientés vers des voies professionnelles (CAP, CPPN-CPA). À partir de 1985, progressivement la filière CAP disparaît au profit des 4^e et 3^e technologiques ; les élèves vont affluer vers le second cycle de l'enseignement secondaire. L'orientation en classe de troisième présente une certaine stabilité jusqu'en 1985 : autour de 55 % des élèves passent en seconde générale ou

technologique et un peu moins du quart en BEP. Mais à partir de 1985, les passages en seconde générale et technologique connaissent une forte augmentation, jusqu'au début des années 1990. Ce mouvement s'inverse ensuite au profit d'un certain rééquilibrage des filières professionnelles.

Quant aux redoublements, ils ont fortement augmenté en fin de 5^e, jusqu'en 1985, puis ont diminué pour connaître, aujourd'hui, un niveau comparable à celui de 1980. En fin de 3^e, les redoublements progressent également jusqu'en 1985, mais moins qu'en fin de 5^e, ils baissent ensuite mais cessent de diminuer vers 1993. Ces mouvements sont le reflet d'un certain nombre d'instructions officielles en matière de redoublement, entre 1980 et 1990 (Paul, 1997) : en 1981, le redoublement reste un procédé normal de sanction pour toutes les classes, en 1987 une circulaire engage une politique de restriction des redoublements, enfin, en 1990 un décret stipule que le redoublement à l'intérieur des cycles ne peut se faire qu'avec l'accord écrit de la famille.

Il faut donc auoir l'ensemble de ces éléments à l'esprit, pour analyser les évolutions des parcours scolaires au sein du collège (11).

Poids des redoublants de la 6^e à la 3^e

Depuis 1993, on observe que le poids des redoublants, de la 6^e à la 3^e, cesse de diminuer. Les dispersions entre collèges, mesurées par le coefficient de variation baissent également. Elles restent cependant importantes : par exemple, en 1996-1997, si 10 % des collèges accueillent moins de 4,3 % de redoublants en cinquième, à l'opposé, 10 % des collèges en accueillent plus de 18,3 % ; la moyenne étant de 11,2 %. En troisième, les chiffres aux extrêmes sont respectivement de 3,6 % et 16,3 %, avec une moyenne de 9,8 %.

Le tableau IV, donne l'ensemble des résultats depuis 1989, pour l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine.

Taux de passage en 4^e et en seconde

Après la forte augmentation des taux de passage en quatrième générale et en seconde générale ou technologique, entre 1980 et 1990, les flux se stabilisent de façon homogène ; la baisse des coefficients de variation est continue depuis 1980.

Tableau IV. – Évolution du poids des redoublants dans les collèges publics (France métropolitaine)

Poids des redoublants (%)	1989-1990			1993-1994			1996-1997		
	moyenne	écart-type	coef variation	moyenne	écart-type	coef variation	moyenne	écart-type	coef variation
en sixième	8,8	5,1	63 %	9,3	5,4	57 %	10	5,1	52 %
en cinquième	11,7	5,8	50 %	10,4	5,3	51 %	11,2	5,4	49 %
en quatrième	6,8	5,2	77 %	6,7	4,5	68 %	7,5	4,6	61 %
en troisième	10,7	5,5	51 %	9,4	5	54 %	9,8	4,9	50 %

Tableau V. – Taux de passage en quatrième et seconde (Collèges publics, 7 académies)

Taux de passage (%)	1979-1980			1989-1990			1996-1997		
	moyenne	écart-type	coef variation	moyenne	écart-type	coef variation	moyenne	écart-type	coef variation
de 5 ^e en 4 ^e générale	68	9,5	14 %	77	8,3	11 %	80,5	7,8	9,6 %
de 5 ^e en 4 ^e techno				6,6	4,6	70 %	8,2	5,5	68 %
de 3 ^e en 2 nd générale ou techno	61	12	20 %	67,7	10	15 %	66,4	9,8	15 %
de 3 ^e en 2 nd profession	26,8	11	41,4 %	20,8	9,1	44 %	22,3	9,2	41 %

Notes :

1 Les taux de passage d'un niveau n à un niveau $n + 1$ sont définis comme la proportion d'élèves scolarisés au niveau $n + 1$ dans l'enseignement public parmi ceux qui étaient scolarisés au niveau n , dans le collège l'année précédente.

Ce taux est donc éventuellement biaisé du fait :

- des flux de sortie vers l'apprentissage ou les systèmes d'enseignement ne dépendant pas de l'Éducation Nationale ; ceci a pour effet de surestimer légèrement les taux de passage par rapport aux chiffres nationaux ;
- des flux vers et depuis le privé ;
- des migrations vers les autres académies ;

2 Les chiffres pour l'année 1997 et l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine sont très proches de ceux du tableau : T54G = 80,3 %, T54T = 8,4 %, T32GT = 64,9 %, T3BEP = 23,7 %, mais supérieurs de quelques points aux chiffres nationaux pour les raisons évoquées plus haut.

Dans le tableau 5, nous avons rassemblé les chiffres relatifs aux sept académies pour lesquelles les données sont disponibles depuis 1980. Les valeurs nationales sont inférieures aux chiffres moyens par collège, en raison du mode de calcul (voir note du tableau V). Les tendances restent cependant comparables.

La baisse des coefficients de variation concernant le poids des redoublants, depuis 1989, et les

passages en quatrième générale ou en seconde générale et technologique, depuis 1980, sont donc bien le signe de pratiques d'orientation plus homogènes, d'un collège à l'autre. Ce résultat peut aussi être interprété comme une baisse de la sélectivité qui, comme le constatent certains auteurs (S. Broccholini, 1995), provoquerait des mouvements de fuite de certains établissements et modifierait leur recrutement social.

CONCLUSION

Des disparités entre les collèges se révèlent de manière inégale, entre 1979 et 1997, et évoluent différemment au cours du temps, dans les trois domaines étudiés : la population scolaire, les moyens d'enseignement et les parcours scolaires.

En dépit de certaines évolutions favorables, telles que la baisse des retards scolaires, les disparités relatives aux caractéristiques socio-démographiques de la population scolaire augmentent. Dès la sixième, les différences entre collèges sont fortes. Alors qu'en moyenne, dans l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine, en 1997, on compte 5,2 % d'élèves en retard de 2 ans et plus, 42,3 % d'élèves issus de catégories sociales défavorisées, 6,9 % d'élèves étrangers, les collèges dits « sensibles » présentent, pour chacun de ces indicateurs, des caractéristiques élevées : 10,6 % d'élèves en retard de 2 ans et plus (soit 2 fois plus qu'en moyenne), 63 % d'élèves défavorisés (soit 1,5 fois plus qu'en moyenne), 27,5 % d'élèves étrangers (soit 4 fois plus qu'en moyenne). Les collèges en ZEP présentent les caractéristiques suivantes : 8,1 % d'élèves en retard de 2 ans et plus, 60 % d'élèves défavorisés, 17,2 % d'élèves étrangers. Ces différences ont tendance à augmenter depuis une quinzaine d'années et peuvent s'expliquer par plusieurs phénomènes tels que l'intensification de puissants processus ségrégatifs liant le lieu de résidence et le lieu de scolarisation, la concurrence entre établissements et, depuis 1984, les mesures d'assouplissement de la carte scolaire.

Les moyens d'enseignement ont été étudiés à l'aide d'indicateurs relatifs à l'organisation de l'enseignement (taille moyenne des divisions et coût de l'enseignement), à l'offre d'enseignement (langues vivantes et options proposées) et aux caractéristiques des enseignants. Sur les deux premiers ensembles, l'analyse évolutive des indi-

cateurs montre qu'il existe une relative stabilité des moyens mis en place. Les différences constatées d'un collège à l'autre dépendent de l'implantation de l'établissement (rural ou urbain) ou de la mise en place de certaines politiques (ZEP et établissements « sensibles »). S'agissant des caractéristiques des enseignants, on note une intensification des recrutements des enseignants titulaires certifiés ou agrégés (65 % de l'ensemble des enseignants en 1997 contre 35 % en 1989), mais ce sont les plus jeunes enseignants et les non titulaires qui se trouvent, plus souvent, confrontés aux élèves les plus difficiles, en collèges « sensibles », et dans une moindre mesure en ZEP : 40 % de jeunes enseignants âgés de moins de 35 ans et 10 % de non titulaires en collèges sensibles contre respectivement 25 % et 4,4 % dans l'ensemble des collèges.

Les pratiques d'orientation caractérisées par les taux de passage vers la classe supérieure et les taux de redoublement se ressemblent davantage, d'un collège à l'autre.

En définitive, alors que la situation sociale des collèges est de plus en plus « polarisée », la politique de discrimination positive n'est pas plus forte aujourd'hui qu'au milieu des années 80. On peut également penser que l'homogénéisation des politiques d'orientation, interprétée par les parents d'élèves comme une baisse de sélectivité, a des effets sur les migrations entre certains établissements. Les différences sociales liées à l'habitat, les politiques de certains établissements visant à attirer les meilleurs élèves en créant des classes de niveau, et les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, accentuent ces mouvements. Le recrutement social des collèges s'en trouve encore plus modifié et conduit à une ségrégation accrue.

Danièle Trancart
Université de Rouen

NOTES

(1) L'ensemble des résultats de l'étude a fait l'objet d'un rapport publié à la DEP (Direction de l'Évaluation et la Prospective) : Les collèges publics, de 1979 à 1997, convention n° 97-342.

(2) Ces sept académies sont : Dijon, Grenoble, Nancy, Nice, Orléans-Tours, Rennes et Toulouse.

(3) On calcule pour chaque collège et pour chacune des 3 variables, un écart centré-réduit en retranchant à la valeur initiale la moyenne et en divisant par l'écart-type, puis on effectue la somme algébrique des 3 valeurs obtenues.

(4) Des établissements ont été identifiés comme « sensibles » en concertation avec les recteurs et les inspecteurs d'aca-

démie, en 1992. Dans le rapport de l'Inspection Générale de juillet 1994, ils sont décrits comme suit : « la concentration d'enfants et d'adolescents de milieux culturellement, économiquement et socialement défavorisés dans des secteurs géographiques gravement touchés par la pauvreté et le chômage justifiait des mesures exceptionnelles dans le cadre de la lutte contre les inégalités sociales ». Des moyens supplémentaires ont été attribués et des enseignants volontaires se sont vu octroyer des avantages de carrière.

- (5) La variable, proportion de demi-pensionnaires, n'a pas été intégrée au calcul de l'indice de précarité pour des raisons liées, d'une part aux erreurs de mesure (certains élèves peuvent fréquenter la cantine d'un établissement voisin ; la valeur de l'indicateur est alors nulle et perturbe le calcul), et d'autre part au manque de robustesse de l'information relativement à l'indicateur global. Mais la prise en compte de cette variable, *a posteriori*, nous a semblé intéressante.
- (6) Nous nous sommes inspirés du travail effectué par M.C Rondeau dans une note interne n° 97069, sans tenir compte

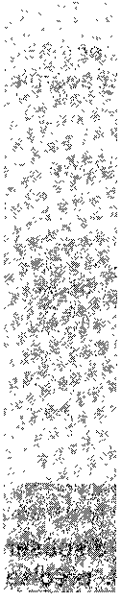
de la variable demi-pensionnaires pour les raisons évoquées précédemment.

- (7) En 1993, 50 % des collèges sont concernés par ces mesures et 10 % des élèves sont inscrits dans un collège public qui n'est pas celui de leur secteur (NI n° 93-19).
- (8) Ces options sont : latin, grec, langue vivante renforcée, langue régionale, technologie et langue vivante 2.
- (9) Dans les collèges sensibles, le recrutement des enseignants se fait parfois sur la base du volontariat, en échange d'avantages de carrière, ce qui peut expliquer une part des résultats concernant les plus jeunes.
- (10) On a retenu le poids des redoublants (à l'entrée d'un niveau donné), de préférence aux taux de redoublement (à la sortie d'un niveau donné), car cela permet d'apprécier dans quelle mesure certains collèges accueillent les élèves redoublants quand d'autres les rejettent.
- (11) Il faut rappeler que les chiffres présentés ici prennent le collège comme unité d'analyse et sont donc différents des valeurs nationales.

BIBLIOGRAPHIE

- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. **Sociétés contemporaines**, n° 21.
- CAILLE J.-P. (1991). – Les entrants en sixième, comparaison des panels 1980 et 1989. **Note d'information**, n° 91-34.
- CAILLE J.-P., VALLE L.-A (1995). – Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Éducation et Formations**, n° 40 et **Revue Française de Sociologie**, vol XXXVI.
- COEFFIC N. (1996). – Amélioration des carrières scolaires au collège, mais maintien d'orientations différenciées en fin de troisième. **Données sociales**, INSEE.
- DURU M., MINGAT A. (1997). – La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collèges, **Cahiers de l'IREDU**.
- ESQUIEU P. (1996). – L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans, **Éducation et Formations**, n° 48.
- EURIAT M., THÉLOT C. (1995). – Le recrutement de l'élite scolaire depuis 40 ans. **Éducation et Formations**, n° 41 et **Revue Française de Sociologie**, vol. XXXVI.
- GOUX D., MAURIN E. (1995). – Origine sociale et destinée scolaire. **Revue Française de Sociologie**, vol. XXXVI.
- LÉVY, LIENSOL, MEURET D., ŒUVRARD F. (1983). – Disparités entre collèges publics. Analyse d'ensemble. **Éducation et Formations, Dossiers et Documents**.
- PAUL J.-J. (1997). – **Le redoublement : pour ou contre**. Paris : ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- PAYET J.-P. (1996). – **L'école et la violence : à propos de quelques tabous**. Conférence à l'Université d'été sur les violences à l'école.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF (2^e éd. revue, 1992).
- Repères et Références Statistiques (1996). – Ministère de l'Éducation Nationale, DEP.
- RHEIN C., LE PAPE A., GROSBRAS P.-A. (1996). – **Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation**, Rapport de Recherche Ministère de l'Équipement et du Logement.
- RONDEAU M.-C., TRANCART D. (1995). – Les collèges sensibles : description et typologie, **Éducation et Formations**, n° 40.
- TRANCART D. (1992). – Disparités entre collèges publics. **Éducation et Formations**, n° 31.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans sept académies. **Éducation et Formations**, n° 35.





La hiérarchisation sociale des lycées

Daniel Louis-Etxeto

De 1984 à 1989, le lycée a dû faire face à un véritable boom démographique. La massification en cours s'accompagne-t-elle d'une démocratisation ?

Le travail présenté s'appuie sur une approche descriptive des différences entre les populations des lycées d'une académie (origine sociale, nationalité, âge) et propose une typologie sociale des établissements. Il met en évidence des disparités importantes entre les lycées et éclaire quelques-uns des mécanismes par le truchement desquels se structure le champ scolaire.

L'étude montre que les disparités entre lycées se sont aggravées et que la classique hiérarchisation des filières se double d'une hiérarchisation des établissements.

En conclusion, il est avancé quelques propositions en matière de politique scolaire : comment articuler le traitement de la diversité avec une visée d'égalité des chances ? Comment éviter l'accentuation des inégalités entre établissements tout en promouvant le développement d'une autonomie locale maîtrisée ?

Au cours des cinq ans qui ont suivi le lancement du mot d'ordre des « 80 % » par Jean-Pierre Chevènement, de la rentrée 84 à la rentrée 89, les effectifs des lycées d'enseignement général et technologique publics (LEGT) ont connu l'impressionnante croissance de 1/3 (plus de 400 000 nouveaux entrants !), résultat de la conjonction de l'offre de formation secondaire et d'une demande d'allongement de la scolarité. En fait, le slogan des « 80 % » a servi de catalyseur à ce qui est apparu à la fin de la décennie comme « *un authentique mouvement social* » (Prost, 1992).

Directement liée à ce contexte, la question principale qui a guidé ce travail est simple : la massification du lycée s'est-elle accompagnée de sa démocratisation ? On se rappelle que la « foi » dans la démocratisation a conduit à penser que l'ouverture des portes de la 6^e à tous les petits Français, dans les années 60, allait permettre de démocratiser le système. Il a fallu attendre plus de 10 ans après la loi Haby instituant le « collège unique », pour qu'Antoine Prost (1986) démontre que la démocratisation n'est pas la fille naturelle de la massification.

Dans le prolongement de cette première question, une seconde concerne le couple égalité-diversité. La transformation du lycée en organisation de masse s'est accompagnée d'évolutions notables de l'organisation scolaire dont l'établissement apparaît aujourd'hui comme un véritable « niveau ». L'autonomie juridique que lui a conférée la loi de 1983, puis l'« ardente » obligation du projet (instituée par la loi d'orientation de 89) placent les lycées face à une injonction à se différencier pour prendre en charge la diversité. D'un système qui traitait la diversité par l'indifférence en standardisant ses contenus et ses procédures, on est passé à un système qui la reconnaît et même la valorise. Hier identiques, les établissements affichent désormais leurs identités plurielles. D'où la seconde question qui oriente notre travail : les nouveautés dans l'organisation scolaire (autonomie de l'établissement, affirmation du principe de différenciation) aboutissent-elles à réduire ou, au contraire, à accentuer les différences initiales ? Ce qui n'est qu'une autre façon de se demander si le système éducatif remplit sa mission générale d'assurer l'égalité des chances.

Méthode de travail

Pour étudier ces questions, nous avons cherché à cerner les disparités entre les lycées d'un échantillon d'étude (partie I), à mettre en évidence quelques mécanismes par le truchement desquels elles s'effectuent (partie II), puis à étudier leur évolution (partie III).

Après ce travail empirique, nous proposerons, en dernière partie (IV) quelques réflexions à propos de la gestion du couple diversité-égalité.

Ayant observé que les dynamiques différentielles dépendent de l'existence d'une concurrence entre établissements, donc à la densité et à la diversité de l'offre, il a paru judicieux de retenir dans l'échantillon d'étude les 54 lycées de l'agglomération bordelaise. Ce groupe a été complété par les lycées de l'agglomération de Pau pour contrôler le poids de certains facteurs contextuels, ainsi que par quelques établissements ruraux et les cinq lycées professionnels du secteur du bâtiment de l'académie, pour cerner l'influence de certaines variables.

L'échantillon ainsi constitué (représentatif du point de vue des différents statuts – privé ou pu-

blic, LEGT ou LP –) compte 70 établissements, soit un peu plus du tiers des lycées de l'académie de Bordeaux.

Tableau I. – Les 70 lycées de l'échantillon d'étude

	Publics	Privés	TOTAL	
LEGT	26	13	39	56 %
LP	23	8	31	44 %
TOTAL	49	21	70	
	70 %	30 %		

LES DISPARITÉS ENTRE LES LYCÉES

S'il a fallu attendre les années 80 pour disposer de travaux permettant une connaissance précise des disparités entre les collèges, c'est sans nul doute, d'une part, en raison de la croyance dans le fait que la démocratisation découlerait mécaniquement de la massification, et, d'autre part, parce que l'intérêt pour l'établissement a été lent à se constituer dans notre pays.

De 1983 à 1986, **Éducation et Formations** publie une série d'études portant successivement sur les populations d'élèves (Jacod M., 1983), les enseignants (Lévy J., Liensol B., Meuret D., 1983), l'offre d'enseignement (Meuret D., 1983-1984), le cursus des élèves (Liensol B., 1983-1984). Une synthèse (Levy J., Liensol B., Meuret D. et Cœuvrard F., 1986) couronnant ce travail permet d'établir solidement l'existence de « *disparités significatives* » entre les collèges. On suit donc André Legrand (1) lorsqu'il affirme que « *Le collège unique n'a jamais existé* » (*Op. cit.* p. 57), étayant son argumentation sur les « *processus sournois de ségrégation qui caractérisent le collège d'aujourd'hui : géographique (liée à celle de l'habitat), sociale (liée aux stratégies d'évitement de certains collèges par les familles), communautaire (liée à la montée des particularismes), institutionnelle (liée aux pratiques locales des collectivités et des établissements* » (Idem p. 66).

A l'époque où débutaient ces travaux de la DEP, Alain Savary lança une expérience, qui passa presque inaperçue à l'époque, consistant à libéraliser l'affectation des élèves qui se faisait jusqu'alors selon la « carte scolaire » mise en place en 1963 en pleine construction de l'école moyenne pour éviter une ségrégation entre pre-

mier cycle de lycée et collège d'enseignement général. En libéralisant cette règle au début des années 80, il devenait possible aux « consommateurs d'école », au sein même du service public, de choisir leur établissement. Dans ce contexte, la question des disparités entre collèges prit soudain une importance inconnue jusqu'alors. Depuis une dizaine d'années (Lévy J. et al. 1986), on sait que l'opinion effectue une classification spontanée des collèges en deux types : en haut, les collèges de centre-ville, ex « petits lycées » (premier cycle du lycée), en bas, les collèges des banlieues dégradées.

À l'issue des recherches conduites par la D.E.P. dans les années 80, Danièle Trancart (1992) a proposé une typologie des collèges dans laquelle elle distingue les « collèges ruraux » (21 % du parc), les « collèges urbains de bon niveau » (15 % du parc) les « collèges de zone sensible » (11 %) surtout urbains, et les « collèges de niveau moyen » en 6^e (52 %, dans ce groupe plus hétérogène, la moitié des établissements se trouvent situés en zone ouvrière). Cette typologie est construite en croisant les facteurs localisation et composition sociale dont les études de la D.E.P. ont mis en lumière l'influence déterminante pour éclairer les disparités. Un travail portant sur les 250 collèges publics de l'académie de Bordeaux (Roux-Salembien, 1993) confirme – à quelques variations près qu'on peut expliquer par les particularités du contexte académique – la typologie de Trancart.

En partant de ces résultats, il a paru intéressant d'étudier les caractéristiques des populations d'élèves entrant dans les lycées de l'échantillon, en terme d'origine sociale, de nationalité et de « valeur scolaire ». À partir de cette étude, il sera proposé une typologie des lycées.

Composition sociale des lycées de l'échantillon

Pour comparer les populations d'élèves, nous utilisons les données issues des enquêtes recueillies par le rectorat. Dans la logique de cette étude, il a paru commode de construire un indicateur simple mais fiable permettant de rendre compte de la composition sociale des établissements dans une visée comparative. On considèrera le rapport du nombre d'élèves issus de la catégorie « ouvriers » au nombre d'élèves issus de la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Cet indicateur chiffré a

l'avantage de centrer l'analyse sur des catégories qui prêtent peu à confusion. L'étude est résumée sur le diagramme 1 :

- à l'extrême gauche du diagramme, on trouve le lycée Montaigne qui est le lycée de Bordeaux le mieux doté en classes préparatoires. Son indicateur de composition sociale est 0,11, résultat du quotient de 5 % d'élèves issus de familles d'ouvriers et de 50 % d'élèves issus des classes supérieures.

- à l'extrême droite, on trouve un LP de la banlieue bordelaise dont l'indicateur de composition sociale est 10,5 (rapport des 33 % d'élèves issus de milieu ouvrier aux 3 % issus des classes supérieures).

Une difficulté vient du fait que le rectorat ne dispose pour aucun des lycées privés de l'échantillon des données socio-démographiques permettant de calculer l'indicateur de composition sociale. Concernant une caractéristique aussi importante, la méconnaissance de l'administration de l'Éducation nationale étonne s'agissant d'établissements sous contrat d'association tenus à une règle générale de transparence. Malgré ce handicap, nous proposons ci-dessous une classification de ces établissements en nous appuyant sur les taux de réussite attendus au baccalauréat fournis par la D.E.P., fondés sur un calcul d'espérance de réussite qui tient compte de l'origine sociale et de l'âge des élèves.

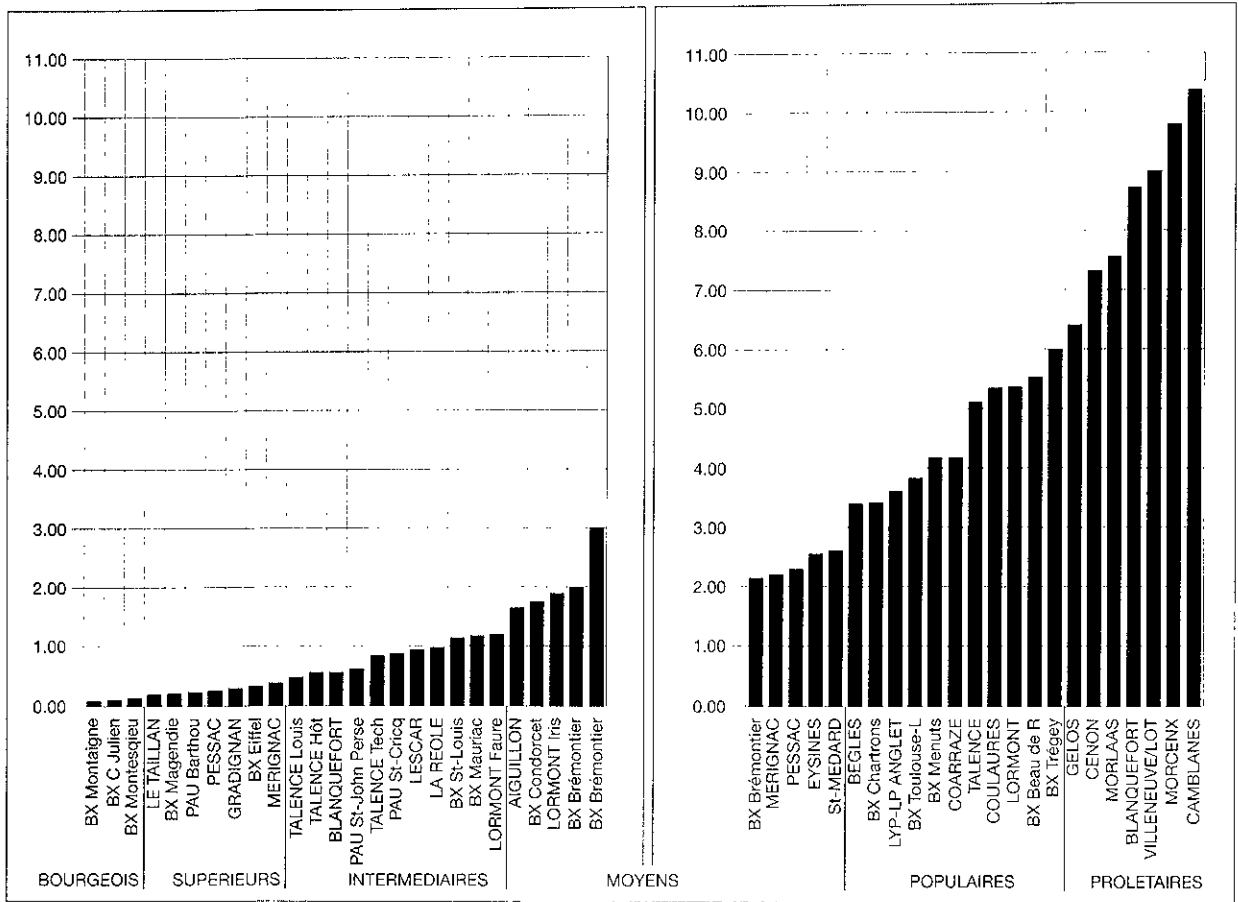
Répartition des lycées de l'échantillon selon une typologie

Après calcul du taux de composition sociale « moyen » de la population scolarisée en Aquitaine (proche de 2), nous parlerons de lycée « moyen » lorsque son taux de composition sociale se situe entre 1,5 et 3.

Parmi les établissements plus populaires que la moyenne, nous distinguons deux classes (Cf. tableau II) : des lycées « populaires » (taux de composition sociale compris entre 3 et 6) et des lycées « prolétaires » (taux supérieur à 6).

Les établissements plus aisés que la moyenne sont répartis en trois groupes : des lycées « intermédiaires » (taux de composition sociale compris entre 1,5 et 0,5), des lycées « supérieurs » (taux compris entre 0,5 et 0,15) et des lycées « bourgeois » (taux inférieur à 0,15).

Diagramme 1. - Stratification de l'échantillon selon une tyologie



L.E.G.T

L.P

La répartition des lycées de l'échantillon selon cette tyologie est résumée sur le tableau II.

Tableau II. - Distribution des lycées de l'échantillon selon les types

TYPES	BOURGEOIS		SUPÉRIEURS		INTERMÉDIAIRES		MOYENS		POPULAIRES		PROLÉTAIRES	
	public	privé	public	privé	public	privé	public	privé	public	privé	public	privé
Nombre	3	3	7	3	11	3	10	6	11	5	7	1
Total	6		10		14		16		16		8	
%	9 %		14 %		20 %		23 %		23 %		11 %	
Taux de composition sociale	0 < c < 0,15		0,15 < c < 0,5		0,5 < c < 1,5		1,5 < c < 3		3 < c < 6		6 < c	

On peut comparer cette répartition avec la stratification des collèges d'Aquitaine qui résulte de la typologie de Roux-Salembien (Cf. tableau III).

Tableau III. – Typologie des collèges d'Aquitaine

TYPES	Aisés	Moyens	Modestes	Ruraux	Sensibles
	22 %	21 %	19 %	19 %	9 %

La nationalité

L'école est à l'épreuve des « quartiers d'exil » (Dubet et Lapeyronnie, 1993). Le projet républicain d'unification du corps social s'est effrité, c'est pourquoi l'immigration est devenue un problème social. Le repérage de la population de nationalité étrangère que nous proposons pour compléter l'étude de la composition sociale des lycées de l'échantillon part de ce constat.

Les différences culturelles ne sont pas, en elles-mêmes, à l'origine de différences scolaires entre élèves (2). Ce qui nous intéresse ici est moins cette problématique que la relation entre facteurs culturels et facteurs sociaux. Par expérience, on sait bien que certaines disparités entre établissements naissent de la variable nationalité. Par exemple, les établissements implantés dans les « zones sensibles » ou dans les « ZEP » n'ont pas une bonne image, tout particulièrement parmi les classes moyennes et les familles populaires françaises habitant ces quartiers. Le pas est vite franchi d'assimiler un taux d'immigrés supérieur à la moyenne à l'étiquette « école à problème ». Certes, il y a la carte scolaire, c'est-à-dire l'obligation réglementaire de fréquenter l'établissement de son secteur. Mais il y a également des stratégies d'évitement, tout particulièrement parmi les classes moyennes, mieux informées des procédures et des astuces permettant de biaiser avec la réglementation, et en quête de « distinction ». Ces familles contribuent à réaliser le pronostic initial d'école « à problèmes », puisque la conséquence mécanique de leur attitude d'évitement est une augmentation de la concentration des élèves étrangers, qui va de pair avec une concentration de facteurs sociaux défavorables en terme de réussite scolaire (les élèves étrangers appartenant deux fois plus souvent que les autres aux catégories défavorisés – 90 % contre 44 % -).

À l'analyse des données, on est d'emblée frappé à nouveau par les écarts importants entre LEGT et LP. Pour les premiers, la moyenne se situe à 3,3 %, alors qu'elle est de 6,7 % pour les seconds (ce qui est à peu de chose près conforme aux normes académiques). Même dans les LEGT « moyens » (à la seule exception d'un lycée rural), le taux de lycéens étrangers ne s'éloigne pas de la norme académique. C'est donc que le tri a déjà été fait : il est exceptionnel que les LEGT accueillent de forts taux d'élèves étrangers car ceux-ci sont massivement « orientés » en LP.

Mais l'analyse révèle également les fortes différences qui se manifestent au sein même des lycées professionnels. On peut d'ailleurs s'apercevoir que certains écarts n'obéissent pas à une simple logique de localisation. Il existe des établissements géographiquement très proches (dans un rayon de moins de 5 km) qui présentent des caractéristiques très contrastées (Cf. tableau IV).

Tableau IV. – Différences sociales entre établissements géographiquement proches

	Composition sociale	Taux d'étrangers
LP Menuts	4,2	15,5
LP Trégey	6	8,4
LP Lormont	5,5	6,8

On remarque que les lycées privés, notamment parmi les professionnels, sont caractérisés par des taux d'étrangers significativement inférieurs à ceux du public. Tout se passe comme si, à composition sociale comparable, les lycées professionnels privés jouaient le rôle de sanctuaires nationaux.

L'âge

On sait qu'il existe une corrélation entre l'âge et l'origine sociale, mais celle-ci n'est pas linéaire. Les études sociologiques ont mis en évidence que l'âge constitue un bon facteur prédictif des chances de réussite scolaire d'un élève et fournit, en quelque sorte, un indicateur de sa « valeur scolaire ».

Les âges moyens des élèves de seconde générale ou professionnelle de l'échantillon (Cf. tableau V) correspondent à peu près aux normes nationales.

Tableau V – Âge moyen par statut d'établissement dans l'échantillon d'étude

Types de lycées	Age moyen	Proportion d'élèves à l'heure ou en avance	Proportion d'élèves avec 2 ans de retard ou plus
LEGT publics	15,45	61,7 %	9,9 %
LEGT privés	15,57	53,8 %	13,5 %
LP publics	16,64	9 %	49,4 %
LP privés	16,87	5 %	61,6 %

Il ressort de l'analyse comparative, qu'en lycée professionnel les élèves sont plus vieux d'un peu plus d'un an qu'en lycée d'enseignement général et technique. Une analyse plus précise fait apparaître des différences sensibles entre secteur public et secteur privé, surtout au niveau du second cycle professionnel. Pour les éclairer, il est intéressant de croiser l'âge avec la typologie des lycées établie précédemment.

Les différences entre lycées bourgeois sont sensiblement en faveur des privés qui accueillent la population scolaire la plus jeune, donc ayant (en moyenne) la meilleure valeur scolaire. Elles sont à rapporter aux modes de recrutement. Les lycées privés échappent complètement, on le sait, à la logique de la sectorisation ; ils ne sont nullement astreints à scolariser les élèves issus des collèges d'un secteur géographique fixé *a priori*. En revanche, les lycées publics, y compris ceux du groupe « bourgeois », ne peuvent pas entièrement détourner les contraintes réglementaires de la sectorisation dont les privés sont *a priori* affranchis. Cela explique que, dans le clan fermé des six lycées bourgeois, les privés recrutent les élèves les plus jeunes, c'est-à-dire ceux qui, en moyenne, disposent des meilleures chances de réussite en second cycle. Il apparaît donc possible d'affirmer que les lycées bourgeois privés jouent le rôle de sanctuaires de l'excellence scolaire.

Alors qu'elle est favorable, pour les lycées bourgeois, aux établissements privés, la hiérarchie des valeurs scolaires se renverse en faveur du public pour tous les autres groupes. C'est le cas pour les lycées « supérieurs » ainsi que pour les « intermédiaires » parmi lesquels certains bordelais privés se distinguent par des moyennes d'âge particulièrement élevées. Un élève qui, malgré des échecs répétés et donc un âge élevé, veut éviter d'être relégué dans un établissement public qu'il considère comme non conforme à son rang, aura recours à certains lycées privés qui sont, en quelque sorte, « spécialisés » dans un rôle de seconde chance.

Pour les LP, on retrouve le phénomène observé concernant les LEGT des groupes plus aisés : ils jouent un rôle de recours pour des élèves âgés qui veulent éviter une « orientation » assimilée à un déclassement social. Parmi les lycées professionnels « populaires » et « prolétaires », le secteur privé se signale à nouveau par des moyennes d'âge élevées. La différence entre les secteurs public et privé est, dans ce groupe social, encore plus nette que dans les autres.

QUELQUES MÉCANISMES DE LA POLARISATION SOCIALE

Après cette approche descriptive des disparités entre les établissements, voyons quelques-uns des principaux mécanismes par lesquels elles s'opèrent : **la localisation, le type d'offre de formation et le statut**. Nous concluons en proposant une **topographie sommaire du champ scolaire**.

La localisation

Le tableau VI met en évidence la corrélation position sociale-localisation.

Tableau VI. – Corrélation entre position sociale et localisation

	Bourgeois	Supérieur	Interm.	Moyen	Populaire	Prolétaire	TOTAL
Bordeaux et Pau	6	6	8	9	10		39
Bordeaux banlieue		4	5	5	4	4	22
Ville moyenne			1	2	2	4	9
TOTAL	6	10	14	16	16	8	70

Quelques observations méritent d'être soulignées :

- Les 6 lycées bourgeois sont situés à Bordeaux centre.

- En comparant milieu urbain et milieu rural, on s'aperçoit que les écarts s'accroissent en ville. C'est à Bordeaux qu'ils sont à leur maximum alors qu'ils apparaissent moins accusés à Pau et moins encore dans les villes moyennes.

- En milieu urbain, la hiérarchisation devient plus indépendante de la localisation. Par exemple, Bordeaux ville ne compte pas de lycées prolétaires, ceux-ci étant relégués en banlieue. De plus,

certain lycées géographiquement très proches peuvent accuser de forts contrastes sociaux (Cf. tableau IV).

Le type d'offre de formation

Si, comme nous venons de le voir, dans un contexte d'offre diversifiée la localisation perd de son importance, d'autres facteurs différenciants interviennent puissamment. Nous examinerons le type d'offre de formation puis le statut.

Il est banal de remarquer que les lycées bourgeois offrent essentiellement des formations générales alors que les lycées populaires n'offrent que

Tableau VII. – Corrélation entre position sociale et type d'offre

	Bourgeois	Supérieur	Interm.	Moyen	Populaire	Prolétaire	TOTAL
LG	4	5	2	2			13
LGT	2	4	6	4			16
LT		1	6	3			10
LP				7	14	4	25
LP bâtiment					2	4	6
TOTAL	6	10	14	16	16	8	70

des formations professionnelles. En affinant l'analyse, on peut faire une série d'observations :

- En ce qui concerne les LEGT, une différence nette apparaît entre formations purement générales (LG) et formations purement techniques (LT) ; en effet, les LT se distinguent par l'âge plus élevé de leurs élèves. D'autre part, l'existence de prépas ou, dans une mesure moindre de BTS, confère à un LEGT un pouvoir d'attraction décisif.

- S'agissant des LP, on retrouve des phénomènes similaires. Ils sont plus ou moins recherchés en fonction de leur secteur de formation. Par exemple, l'électrotechnique ou la chimie sont plus demandées que le bâtiment (4 des lycées prolétaires sont des LP de ce secteur). L'existence de bac pro constitue un facteur discriminant important.

Le statut public ou privé

L'étude fait apparaître certaines fonctions des établissements privés :

- En haut de l'échelle sociale, ils jouent un rôle de sanctuaire de l'excellence scolaire (Cf. supra).

- Les privés intermédiaires et moyens remplissent une fonction de recours pour des élèves âgés qui veulent éviter la relégation dans un établissement à statut social inférieur à leur espérance (Cf. supra).

- On a vu que les LP privés sont des sanctuaires « nationaux » (Cf. supra).

Topographie du champ scolaire

Au centre du champ scolaire se trouve la capitale régionale qui abrite le sanctuaire protégé de l'excellence. Une première couronne périphérique est constituée par la banlieue bordelaise et les chefs-lieux des départements aquitains. Quant aux villes petites et moyennes des départements, situées en milieu rural plus ou moins profond, elles en constituent la marge extérieure.

S'agissant de l'importance du statut sur sa structuration, on a vu qu'on parcourt le champ du centre vers l'extérieur en partant des LG pour aller jusqu'aux LP, en passant par les LEGT et les LT.

En les combinant, on voit comment il est possible d'établir, à partir de ces variables (localisa-

tion, statut et type d'offre de formation), une topographie relativement fine du champ scolaire. Par exemple, on peut dire que les LG privés de Bordeaux sont, en quelque sorte, au centre du centre, car ils concentrent l'élite scolaire des lycées bourgeois. À l'opposé, à la frontière externe du champ, on trouve des LP publics, notamment du bâtiment.

ÉVOLUTION DES DISPARITÉS

On a vu ci-dessus l'existence de fortes disparités sociales et scolaires. Comment ont-elles évolué à la faveur de la massification des lycées ?

En ce qui concerne les collèges, Ballion (1986) a mis en évidence que l'expérience de déssectorisation a favorisé une « *accentuation de la bipolarisation* », les fortes disparités entre collèges « *phares* », « *recours* » et « *ghettos* » aboutissant ainsi à une hiérarchie de l'offre. Plus récemment, une étude portant sur une plus large échelle est venue confirmer ces résultats : analysant les évolutions intervenues dans les collèges au cours des années 80, à partir des méthodes quantitatives bien rodées par la D.E.P., Danièle Trancart (1993) a montré que les disparités se sont aggravées, notamment en ce qui concerne les caractéristiques sociales des élèves. Ainsi, les populations « favorisées » ou « défavorisées » s'orientent différemment, et il apparaît que les mesures d'assouplissement de la carte scolaire contribuent à cette évolution. La conséquence de cette dynamique est une spécialisation des établissements : les plus prestigieux, recevant une population de milieu aisé, brillent dans la production de l'excellence scolaire, alors que les moins recherchés se spécialisent dans la prise en charge des élèves en difficulté.

Ne disposant pas des données permettant de comparer directement la composition sociale des lycées de l'échantillon pour étudier l'évolution des disparités, nous nous sommes appuyés sur une étude comparative des flux d'effectifs. Pourquoi les effectifs ? Simplement parce que nous avons remarqué de fortes différences dans les rythmes de croissance des établissements, et l'observation empirique a conduit à faire l'hypothèse d'une corrélation entre le pouvoir d'attraction d'un établissement et sa position sociale dans le champ scolaire.

Profils d'évolution des établissements

Le diagramme 2 représente quatre profils d'évolution des effectifs :

- La croissance « moyenne » de l'échantillon est indiquée. Sur une base 100 en 1980, le taux moyen est proche de 150 au début des années 90.
- Le quart des lycées a une croissance « normale », c'est-à-dire forte (taux égal à 150 plus ou moins 20, soit entre 130 et 170). Voir sur le diagramme l'exemple du lycée Brémontier de Bordeaux.
- Un quart des lycées connaît une croissance très forte (taux supérieur à 170). Le graphique donne l'exemple du lycée rural de Pauillac qui connaît un quasi-triplement de ses effectifs.
- 17 % des lycées sont caractérisés par une croissance modérée (100 à 120 %) à l'instar du lycée Montaigne de Bordeaux.
- 13 % des établissements connaissent une décroissance modérée (taux de 80 à 100) (Cf. LP d'Eysines).
- 17 % des lycées sont en décroissance forte (taux inférieur à 80) comme le lycée Camille-Julian de Bordeaux.

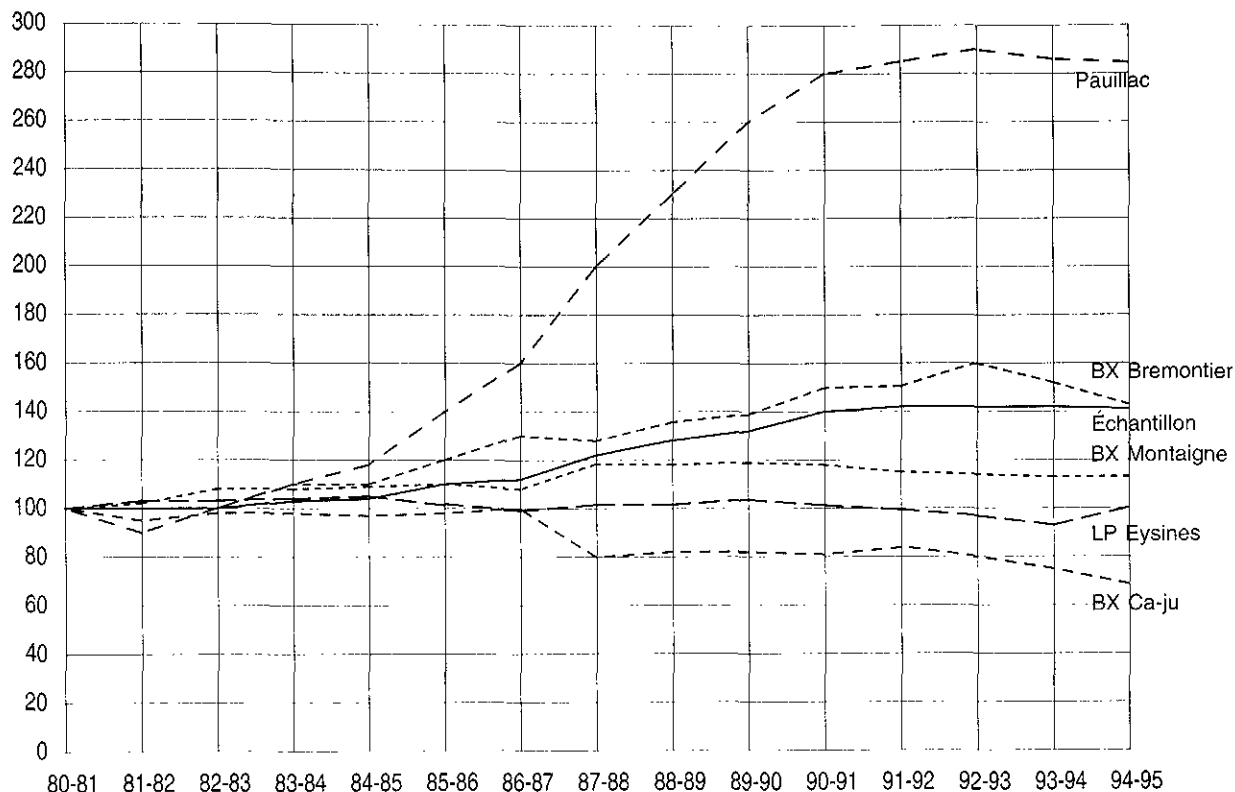
La distribution de la croissance des effectifs

En rapportant ces différences de rythme à la typologie sociale (Cf. tableau II), il apparaît que la croissance se répartit très inégalement sur l'ensemble du champ scolaire. Elle est fortement différenciée en fonction de la position des établissements dans le champ. On peut dégager trois caractéristiques de la distribution de la demande.

• Première caractéristique : le centre du champ est préservé de la massification. On a vu sur le graphique le cas du lycée Montaigne (dont la croissance modérée est assurée par les prépas) et celui de Camille-Julian (en décroissance forte). Globalement, les 10 lycées « supérieurs » situés à Bordeaux *intra muros* présentent un solde négatif de - 3 %. À Pau, on constate le même phénomène.

• Deuxième caractéristique : on note une forte expansion par la périphérie (au double sens géographique et statutaire). Comme à Bordeaux, on le vérifie à Pau où le LEG supérieur de centre ville conserve son niveau d'effectif en dérivant les élèves issus des couches intermédiaires vers le LEGT ; quant au LT de centre ville, il explose en

Diagramme 2. – Profils des rythmes de croissance des établissements



donnant naissance à un lycée à la périphérie urbaine. Autre exemple : on peut observer que les seuls lycées supérieurs en expansion de l'agglomération bordelaise sont les trois nouveaux lycées construits dans les communes aisées de la banlieue bordelaise ainsi qu'un lycée déjà existant de la même zone.

- Enfin, troisième caractéristique : on observe une vive contraction à la marge. C'est vrai pour la moitié des LP « populaires » et pour tous les LP « prolétaires » pour lesquels on peut carrément parler de dépression, le cas le plus spectaculaire est celui d'un LP du bâtiment qui perd la moitié de ses effectifs. Il résulte de cette contraction une concentration des difficultés sociales dans ces établissements. Ceci vérifie le pronostic que faisait Ballion : ces LP jouent un rôle « d'abcès de fixa-

tion », c'est-à-dire de « ghettos dont l'existence protège le reste du corps de la contamination ».

Le jeu de vases communicants du centre vers la périphérie n'est pas purement quantitatif. Les LG du centre resserrent leur spécialisation sur les formations générales ; par exemple, le lycée « bourgeois » Camille-Julian de Bordeaux se déleste de ses classes G (filière aujourd'hui dénommée STT, sciences et techniques tertiaires) avec la création d'un lycée situé dans un quartier populaire de la ville. On a noté également que la croissance des lycées bourgeois se fait essentiellement par les prépas (Cf. supra LG Montaigne à Bordeaux).

Par conséquent, on peut dire que la gestion du boom démographique s'accompagne d'une spécialisation des établissements.

Ces mécanismes de polarisation (préservation du centre, expansion par la périphérie, contraction à la marge) aboutissent à une accentuation des disparités et, par conséquent, à un renforcement de la hiérarchie entre les établissements. Le champ scolaire est en expansion, non seulement d'un point de vue quantitatif, mais aussi du point de vue des distances : les galaxies qui le composent s'éloignent, le « centre du centre » est à des années-lumière de l'extrême lisière. La demande se répartit en parts numériquement inégales. De plus, sa distribution est socialement orientée. Les différences observées correspondent aux classiques phénomènes de polarisation de la demande dans tout marché économique où les biens les plus rares (les plus chers, les plus valorisés, les plus prestigieux) sont acquis par ceux qui disposent des ressources les plus fortes.

Cependant, même du seul point de vue de la distribution de la demande, il n'est pas vraiment pertinent de parler d'un marché. En effet, les établissements ruraux sont peu concernés, la logique de marché ne joue que dans un contexte d'offre suffisamment variée. Mais surtout, la distribution de la demande est régulée selon un régime hybride qui se définit par la coexistence de la règle officielle de sectorisation et d'un libéralisme dans le traitement des demandes de dérogation. Il semble donc plus exact de dire que la régulation entre l'offre et la demande s'effectue selon le principe d'une liberté de recours reconnue tacitement. Liberté de recours n'étant pas liberté de choix, il semble donc plus indiqué de parler de quasi-marché : régime d'économie mixte dans lequel une dynamique de marché coexiste avec une logique bureaucratique classique de régulation normative. Mais, comme l'a montré Robert Ballion pour les collèges, dans un contexte de ce type, il suffit qu'un nombre assez modeste de familles (10 % à peine) utilise cette liberté pour accentuer fortement la polarisation des établissements, dans la mesure où cette population numériquement marginale est souvent dotée d'un fort capital social et scolaire. Les enquêtes montrent d'ailleurs que ce sont les enseignants qui sont les plus nombreux à recourir aux dérogations pour échapper au rôle d'usager captif et devenir des clients actifs : ne sont-ils pas les mieux placés pour savoir choisir, dans le labyrinthe des établissements, des voies, des filières et des options, le fil d'Ariane qui conduit vers la voie royale ?

Les résultats de ce travail empirique n'autorisent pas des conclusions générales. On peut toutefois les mettre en perspective avec une réflexion sur le thème plus vaste de la démocratisation.

Le slogan des 80 % est devenu un objectif consacré par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Dans son article premier, celle-ci fixe les grandes finalités du système éducatif, au rang desquelles « *contribuer à l'égalité des chances* ». Le texte de loi n'oppose pas égalité et diversité ; le traitement de la seconde apparaissant même comme une condition de la première : « *Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité (...)* » (art. 4).

Jusqu'à un certain point, on peut considérer que les importantes différences entre établissements, régions, départements, quartiers et établissements sont l'expression d'une diversité qui contribue à la richesse sociale et culturelle. Mais lorsque les différences sont trop accusées, elles deviennent des disparités insupportables qui mettent en péril l'égalité face à l'École et l'unité de la Nation fondée sur la cohésion sociale.

L'appréciation des disparités à laquelle nous nous sommes livré est d'autant moins une raison de défaitisme qu'elle constitue une photographie de l'état du système et une estimation de son évolution sur une durée relativement courte (moins de 10 ans). Il est clair qu'une tendance de ce type peut être maîtrisée et renversée ; c'est, du moins, un objectif que peut s'assigner une politique scolaire. Nourrir le pessimisme est d'autant moins de saison qu'on peut estimer, à l'instar de Claude Thélot (1993), que « *le bilan de l'École est positif* » (Op. cit. p. 80). Plus précisément, en matière d'équité, le directeur de l'évaluation et de la prospective du ministère établit une balance favorable : globalement, les inégalités se sont réduites. Dans le même esprit, Jean-Michel Croissandeau (3) crédite le système scolaire de quelques « *bonnes notes* ». Le collègue puis le lycée ont largement ouvert leurs portes ; aujourd'hui, le taux de scolarisation des jeunes de 18 ans dépasse 85 %, et à 20 ans, il est encore supérieur à 50 %. En 1995, plus de 60 % d'une classe d'âge obtient le bac contre seulement 25 % en 1980, 10 % en 1960 et moins de 5 % après la Deuxième Guerre. Le niveau des connaissances des élèves

s'est amélioré (4). Malgré les limites de l'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire (Meuret, 1994), on peut penser que les ZEP ont contribué à ce que les écarts entre zones urbaines et suburbaines ne se creusent pas davantage. Pour les filles, l'école constitue en quelque sorte l'avant-garde de leur promotion (5). L'enseignement professionnel a été profondément modernisé, généralement au bénéfice des élèves d'origine modeste.

Cependant, ce bilan élogieux ne doit pas empêcher de prendre la mesure des limites des politiques scolaires. Croissandeau (1993) admet l'existence de deux « zones d'ombre » : les sorties sans qualification et la démocratisation. D'autre part, les inégalités peuvent reculer au niveau global tout en se creusant au niveau local. Le bilan positif du système éducatif que dresse Thélot, y compris en matière de réduction des inégalités, ne l'empêche pas d'exprimer sa crainte que les inégalités se soient accrues au niveau des établissements. Et en effet, en changeant de focale, de fortes disparités apparaissent : l'école est à l'épreuve de l'exode rural et à l'épreuve des « quartiers d'exil » où se concentrent les problèmes sociaux.

Une étude conduite en 1994 (6) indique que si, de manière générale, les Français ont une bonne opinion du système éducatif, 40 % considèrent que l'école n'a aucun effet sur les inégalités sociales et 32 % pensent même qu'elle les accroît ; seulement 17 % croient à un effet compensateur de l'éducation scolaire. Les familles ont donc conscience d'une inefficacité de l'école relativement à ce qui constitue pourtant une de ses missions fondamentales. Pourtant, l'enquête fait apparaître que deux Français sur trois (proportion en augmentation) considèrent que l'une des missions de l'école est de contribuer à réduire les inégalités. L'équité correspond donc à une attente sociale bien réelle, elle n'est pas qu'une disposition législative se heurtant à une indifférence citoyenne.

Le paradoxe de la massification et l'effet de dérivation

Dans un travail portant sur le collège, Antoine Prost (1986) a mis en évidence le « paradoxe de la massification » : une démocratisation s'est opérée, entre 45 et 65, à la faveur de la croissance quantitative du secondaire, mais il a mis en évidence que la tendance s'est arrêtée dès que les réformes scolaires mises en œuvre par la

V^e République ont été effectives. Prost explique le phénomène paradoxal par un « effet de dérivation ». À chaque palier de sortie du secondaire (5^e, 3^e, etc.) les nouvelles structures fonctionnent comme des « filières de dérivation » (*Op. cit.* p. 144) qui participent à un vaste processus de distillation fractionnée. Cette relégation massive des élèves d'origine populaire a pour effet de protéger les classes de seconde des « altérations démocratiques » (Idem p. 145). Ainsi, en dépit des intentions et des textes officiels, les nouvelles procédures d'orientation servent d'arme à une « reconquête bourgeoise » (Id. p. 138) des sections d'enseignement général : une démocratisation intervient dans la filière A alors que le « caractère socialement élitiste » (Id. p. 148) de la filière C se renforce nettement.

Prost montre que la polarisation sociale s'effectue par le truchement de la spécialisation des filières et de leur hiérarchisation. Mais, à cette époque, il ne semble pas, dit-il, que les différences entre établissements se soient accentuées. Sur ce point, notre étude conduit à considérer que, dans la nouvelle phase de massification du secondaire (l'expansion des lycées), la hiérarchisation des filières se double d'une hiérarchisation des établissements et que les disparités entre les lycées se sont aggravées. La protection du centre du système s'opère désormais également par la dérivation des élèves d'origine populaire vers des établissements périphériques qui jouent le rôle d'unités de relégation. Corollaire de ce phénomène : la tendance à la spécialisation des établissements remplit un rôle analogue à la spécialisation des filières analysée par Prost.

Le travail de Prost apprend à se méfier de certaines fausses « bonnes solutions » : des mesures de diversification structurelle censées permettre la démocratisation peuvent aboutir au résultat inverse. Pour constituer un principe nouveau, capable de conjuguer égalité et diversité, on peut penser que la diversification passe moins par des mesures structurelles que par une adaptation qualitative de la culture scolaire et des pratiques pédagogiques. C'est ce type de stratégie que préconise André Legrand en avançant l'idée d'« individualisation dans un système unitaire » (*Op. cit.* p. 149). Il rejoint ainsi son homonyme Louis Legrand qui fut, à l'époque de la « rénovation des collèges » du début des années 80, le principal représentant d'une stratégie axée sur une différenciation par la pédagogie.

Stratégies de développement de l'autonomie locale

L'autonomie des établissements vise à faciliter un meilleur traitement de la diversité et à libérer l'initiative locale. Mais, elle comporte le risque de déboucher sur une concurrence entre les établissements, et elle peut donc conduire à l'aggravation des inégalités, voire à la perte de cohésion du système.

Depuis une dizaine d'années, la forte régulation centrale exercée par la voie réglementaire et les contrôles hiérarchiques s'est affaiblie sans que de nouvelles régulations aient pris le relais au niveau local, si bien qu'on se trouve aujourd'hui dans un système hybride : une culture forte et ancienne continue de peser sur les modes de pensée et les comportements, mais son affaiblissement a autorisé de nouvelles pratiques, parfois encouragées explicitement, parfois reconnues tacitement. Il en résulte un certain flottement, voire un climat de laisser-faire qui est moins l'effet d'une politique libérale que le résultat d'une difficulté de l'élite politico-administrative à accompagner la transformation d'une gestion centralisée (Crozier, 1987).

Comment favoriser l'élaboration de nouvelles régulations ?

- Pour éviter les effets pervers de l'autonomie, il est nécessaire de s'appuyer sur des mécanismes de régulation favorisant la coopération. Un moyen d'encourager leur développement pourrait consister à stimuler les réseaux de relations effectives entre les établissements d'un même secteur de recrutement, de façon à favoriser la concertation entre leurs équipes de direction.

- Cette concertation entre établissements est nécessaire, mais elle ne peut déboucher sur une maîtrise des disparités si les établissements ne disposent pas de moyens fiables pour identifier avec précision les évolutions problématiques. Pour cerner les reliefs et les contrastes de la **Géographie de la France**, la D.E.P. a constitué un ensemble de 37 indicateurs permettant de décrire le système scolaire par le biais de 4 catégories (environnement social et culturel, ressources, fonctionnement, résultats). Un outil de ce genre est indispensable pour piloter les politiques scolaires aux niveaux national et académique, mais il ne suffit pas aux chefs d'établissement et aux responsables de collectivités ou responsables académiques qui ont besoin d'une connaissance fine du local (départements, districts, établissements) afin de repérer les déséquilibres, d'en suivre les évolu-

tions et de prendre des décisions pertinentes pour les maîtriser. Afin de cerner, à l'échelon régional, les disparités concernant l'environnement social et culturel, le déroulement de la scolarité, le fonctionnement des établissements, les acquis des élèves, les poursuites d'études et l'insertion professionnelle, il serait utile de créer, dans chaque rectorat, une cellule d'observation qui travaillerait en s'appuyant sur les ressources du ministère et des services académiques.

- On comprend aisément que le développement de relations horizontales dans des réseaux ou la création d'un observatoire des établissements supposent l'existence d'une politique académique qui les encourage, les facilite et en tire les conséquences dans le modelage de la carte scolaire des formations. L'échelon académique a également un rôle plus général d'animation à jouer. Il peut contribuer, pour valoriser les réussites, à diffuser des innovations prises au niveau des réseaux ou des projets d'établissement. Le plan académique de formation continue des personnels peut également soutenir le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques et de nouveaux outils.

Observatoire académique, réseaux de communication inter-établissements au niveau local, et politique académique pilotée pour soutenir la recherche de nouvelles régulations... Ces idées débouchent également sur une gestion différenciée des moyens pour endiguer les tendances génératrices de déséquilibres inacceptables. La politique nationale des zones d'éducation prioritaire (laissée en friche depuis 3 ans), l'attribution des bourses, l'ouverture des sections, l'implantation de postes (d'enseignants et de non enseignants), mais aussi la politique régionale ou départementale de transports scolaires ou celle des constructions, etc. : autant de ressources dont l'usage différencié peut permettre de contrecarrer des évolutions jugées néfastes, de corriger des disparités criantes.

Le rôle de l'État

Penser les problèmes d'aménagement du territoire en matière scolaire dans le cadre d'une France décentralisée pose à l'État un problème épineux. En conférant davantage de pouvoirs aux collectivités territoriales, la réforme engagée à partir des lois Defferre a contribué au développement de dynamismes différentiels. Mais, dans un système qui admet la diversité et fait de son trai-

tement positif un principe de fonctionnement, l'existence de disparités ne constitue pas, en soi, un problème. La difficulté est de savoir en prendre la mesure et de les maîtriser.

Au bout du compte, nous rejoignons le point de vue de Lelièvre (1990) selon lequel la question centrale que pose l'autonomie est moins à chercher dans la différenciation qu'elle permet que dans la possibilité du passage d'une « *différenciation spontanée* (voire sauvage) » à une « *différenciation maîtrisée* » (Op. cit. p. 226).

En somme, après la décentralisation, deux méthodes sont possibles dans la gestion de l'administration scolaire. La première est largement à l'œuvre sur le terrain. Sa logique tire vers le *développement sauvage d'une logique de marché* qui risque d'aboutir, via le renforcement de la hiérarchisation des établissements, à une dualisation du système (le clivage social l'emportant désormais sur des clivages plus anciens qui s'estompent, notamment le clivage privé/public). Lorsqu'on leur demande d'exprimer le risque principal de l'auto-

nomie de l'établissement, les 1 000 chefs d'établissement du panel élaboré par la D.E.P. (7) placent en tête la concurrence entre les établissements (à près de 45 %) et les disparités de traitement (à plus de 40 %), tous les autres risques perçus sont très loin derrière. Autonomie et concurrence apparaissent comme les deux faces de la politique de projet d'établissement, c'est dire son ambivalence perçue et vécue !

Une autre voie est possible, plus difficile parce qu'elle ne correspond pas à une pente naturelle. Elle consiste à construire les conditions d'une autonomie contrôlée articulant liberté locale et responsabilité nationale, diversité et visée d'égalité. Elle passe par de nouvelles régulations prises en charge plus directement par les acteurs, encadrées par les instances déconcentrées académiques, et donnant lieu à une évaluation a posteriori de la part de l'État. On peut penser que ces nouvelles régulations permettraient de mieux maîtriser les disparités du système.

Daniel Louis-Etxeto

NOTES

- (1) André Legrand a été recteur d'académie à Limoges et à Rennes puis directeur de l'administration centrale de l'Éducation nationale.
- (2) Henriot Van-Zanten (A.) et Anderson-Levitt (K.). « L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution ». *Revue Française de Pédagogie*, 1992 (101), 79-104.
- (3) Jean-Michel Croissandeau a été, pendant près de deux ans, directeur de la communication et de l'information au ministère de l'Éducation nationale.
- (4) Sur ce sujet, on pourra se reporter à : Baudelot (C.) et Establet (R.). *Le niveau monte*. Paris, Le Seuil, 1989.
- (5) Sur ce sujet, on pourra se reporter à : Baudelot (C.) et Establet (R.). *Allez les filles !* Paris, Le Seuil, 1992.
- (6) **Note d'Information**. Division de l'évaluation et de la prospective 92.20, avril 1995.
- (7) Dossier **Éducation et Formations**, 1992 (15) et 1993 (28).

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). – **Les consommateurs d'école**. Paris : Stock.
- BALLION R. (1986). – Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie* (XXVII), p. 719-734.
- BALLION R. et ŒUVRARD F. (1991). – Le choix de l'établissement scolaire : le cas des lycées parisiens. *Éducation et Formations* (29), p. 27-41.
- BALLION R. (1991). – **La bonne école**. Paris : Hatier.
- CROISSANDEAU J.-M. (1993). – **Les bonnes notes de la France (Trente ans d'éducation)**. Paris : Seuil.
- CROZIER M. (1987). – **État modeste, État moderne (stratégies pour un autre changement)**. Paris : Seuil.
- DOSSIERS ÉDUCATION et FORMATIONS. (1993). – *L'autonomie de l'établissement* (28).
- DOSSIERS ÉDUCATION et FORMATIONS. (1994). – *Trois indicateurs de performance des lycées* (41).
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1985). – *De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège*. *Cahiers de l'IREDU* (45), p. 48-51.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1988). – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie* (XXIX-4), p. 644-666.
- Géographie de l'École**. Ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective).

- GUILLAUME F.-R. et MARESCA B. (1993). – Les chefs d'établissement et l'autonomie. **Éducation et Formations** (35), p. 43-51.
- JACOB M. (1983). – Eléments pour une carte sociale des collèges publics. **Éducation et Formations** (4), p. 15-22.
- LEGRAND A. (1994). – **Le système E (l'École... de réformes en projets)**. Paris : Denoël.
- LELIÈVRE Claude (1990). – **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- L'ÉTAT DE L'ÉCOLE** (30 indicateurs sur le système éducatif). Ministère de l'Éducation nationale (D.E.P.).
- LÉVY J., LIENSOL B. et MEURET D. (1983). – Disparités entre collèges publics : le corps enseignant. **Éducation et Formations** (4), p. 23-34.
- LÉVY J., LIENSOL B., MEURET D. et ŒUVRARD F. (1986). – Les disparités entre collèges publics. Analyse d'ensemble. **Éducation et Formations** (8), p. 11-33.
- LIENSOL B. (1983-1984). – Essai de caractérisation des collèges selon le cursus scolaire des élèves. **Éducation et Formations**, (6), p. 55-66.
- LIENSOL B. et MEURET D. (1987). – Les performances des lycées publics et privés pour la préparation au baccalauréat. **Éducation et Formations**, (12), p. 31-42.
- MEURET D. (1983-1984). – Disparités dans l'offre d'enseignement entre les collèges. **Éducation et Formations** (6), p. 41-54.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. **Revue Française de Pédagogie** (109), p. 41-64.
- OBIN J.-P. (1993). – **La crise de l'organisation scolaire**. Paris : Hachette Éducation.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.
- PROST A. (1992). – **Éducation, société et politiques. (Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours)**. Paris : Seuil.
- ROUX-SALEMBIEN E. (1993). – Disparités entre collèges publics dans l'académie de Bordeaux : contribution académique à l'essai de définition d'une typologie. **Éducation et Formations** (35), p. 29- 36.
- THÉLOT C. (1993). – **L'évaluation du système éducatif**. Paris : Nathan.
- THÉLOT C. (1994). – L'évaluation du système éducatif français. **Revue Française de Pédagogie** (107), p. 5-28.
- TRANCART D. (1992). – Disparités entre collèges publics. **Éducation et Formations** (31), p. 11-21.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans 7 académies. **Éducation et Formations** (35), p. 21-27.

Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire

Slah Eddine Ben Fadhel

Notre étude tente d'appréhender l'influence du milieu socio-familial sur les compétences en lecture-écriture d'enfants en début de scolarité élémentaire. 134 enfants de milieux sociaux contrastés ont passé des épreuves autour de l'écrit, leurs parents ont répondu à un questionnaire qui vise à cerner leurs conceptions et pratiques éducatives notamment autour de cet apprentissage et leurs enseignants ont évalué leurs compétences scolaires et extra-scolaires.

Nos résultats font apparaître des différences significatives dans les compétences lectorales et scripturales des enfants en fonction du style éducatif parental et du milieu socioculturel. Le contexte éducatif familial représente en effet une variable proximale déterminant le comportement scolaire de l'enfant et qui demeure fortement imprégnée par le milieu socioculturel en tant que variable distale.

Ces données invitent à étendre le champ de l'éducation au milieu familial des enfants par l'implication effective des parents dans les démarches institutionnelles en s'appuyant notamment sur leur capital culturel. Elles prônent également l'inscription de la lecture-écriture dans une perspective socioculturelle globale au lieu de la réduire à un simple savoir technico-scolaire.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'institution scolaire en France fait l'objet d'une série de réformes qui visent à améliorer les conditions de réussite de tous les élèves et à répondre à l'évolution et aux exigences de nos sociétés postindustrielles. C'est ainsi qu'une nouvelle politique de l'école (1990) s'est donné pour objectif de « *permettre à tous d'atteindre un niveau de formation reconnu et de conduire quatre élèves sur cinq au niveau du bac-*

calauréat » dans le cadre d'un projet d'école traduisant les objectifs nationaux du service public (Loi d'orientation sur l'éducation).

En dépit des différentes réformes – entamées à tous les niveaux (organisation de la scolarité en cycles, réajustement du temps scolaire, projets d'école, développement d'un partenariat dans les Z.E.P., etc.) – et d'une relative démocratisation du système scolaire, il n'en reste pas moins que les inégalités sociales demeurent considérables dans le système d'enseignement français (Perrenoud P., 1994, 1995).

Ces inégalités touchent notamment les parcours scolaires et les filières d'études mais aussi et surtout l'apprentissage et les pratiques de lecture dès l'école primaire (De Singly, 1989, 1991 ; Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 1995). C'est ainsi qu'à la fin du cours préparatoire, près de 25 % des enfants sont signalés en difficulté dans l'apprentissage de la lecture-écriture ; 33 % d'entre eux sont des enfants d'ouvriers et seulement 4 % sont issus d'un milieu favorisé.

En effet, l'apprentissage de la langue écrite occupe une place considérable au tout début et tout au long de la scolarité et détermine fortement l'intégration scolaire et sociale des jeunes enfants.

Dans nos sociétés contemporaines, il est clair que l'écrit représente plus qu'un simple savoir scolaire : c'est un facteur primordial de personnalisation et d'intégration sociale (Foucambert J., 1989, 1994).

L'apprentissage de la lecture-écriture implique chez l'enfant une familiarisation précoce et une construction de savoirs et savoir-faire à travers des situations sociales et notamment familiales. La maîtrise des éléments techniques s'inscrivant dans cette optique, l'enseignement scolaire est amené à intégrer davantage les activités de l'enfant apprenti-lecteur dans un rapport décontextualisé et objectivé à l'écrit.

Il semble aujourd'hui plus que nécessaire d'instaurer une politique globale de lecture qui intégrerait dans les apprentissages scolaires les aspects sociaux et culturels liés aux expériences personnelles de chacun.

Par ailleurs, on observe que les recherches en France tendent trop souvent à sous-estimer le rôle du milieu familial dans l'initiation et la familiarisation de l'enfant aux pratiques de lecture et dans le développement chez lui de véritables attitudes lectorales. Ces recherches s'intéressent plus particulièrement aux situations pédagogiques et scolaires et ne laissent que peu de place à l'étude des situations familiales.

On peut voir dans cette centration sur le domaine scolaire une certaine conception de l'écrit qui en ferait avant tout un savoir technico-scolaire soumis à un enseignement formel et systématique. Or, l'apprentissage de la langue écrite est essentiellement favorisé et soutenu par la médiation sociale de la famille.

L'ampleur de l'illettrisme – qui touche en France un adulte sur cinq – témoigne de l'absence d'une politique préventive de lecture dès l'école primaire et de la difficulté d'instaurer une approche qui mobiliserait véritablement l'ensemble des instances éducatives dans un dispositif de lutte contre l'échec scolaire.

Rappelons que l'illettrisme se définit par l'absence de pratiques lectorales et scripturales et par un éloignement des réseaux de la communication écrite malgré un apprentissage technique des règles de la combinatoire.

En effet, le devenir scolaire et social des élèves se joue en grande partie dans les premières années de l'école et touche trop souvent les premiers apprentissages en lecture-écriture. Les difficultés rencontrées par une partie des jeunes scolarisés dans ce domaine dénotent le plus souvent un environnement familial où les activités autour de l'écrit ne sont pas véritablement intégrées dans les pratiques quotidiennes. Dans ce milieu, l'enfant n'est ni témoin ni destinataire de conduites de communication écrite.

Nous nous posons alors la question de savoir si l'école peut développer chez ces jeunes élèves des conduites de lecture sans compter sur une participation effective du milieu familial et en continuant à employer des démarches basées sur des stéréotypes traditionnels de simple alphabétisation.

Il est donc primordial de revoir les pratiques scolaires actuelles à ce sujet et de redéfinir l'enseignement-apprentissage de l'écrit sur la base d'une approche plus sociale et culturelle et moins scolaire. Dès le départ, cet apprentissage doit être situé dans une perspective de lecturisation (Association Française pour la Lecture) et davantage inscrit dans les pratiques communautaires et socio-familiales des jeunes enfants.

La nature sociale et culturelle du savoir lire-écrire impose en effet la considération et la prise en compte réelle des expériences socio-familiales des enfants dans toute démarche éducative.

MÉTHODOLOGIE

La population

Notre échantillon est composé de 134 familles, d'une ville moyenne du sud-ouest de la France,

dont les enfants (58 % de garçons et 42 % de filles) sont scolarisés en cours préparatoire (C.P).

Ces enfants sont tous de langue maternelle française et appartiennent à des milieux sociaux contrastés ; 43 % sont de milieu défavorisé, 25 % sont de couche moyenne et 32 % sont issus de classe favorisée. Le milieu social a été défini à partir d'une cote combinant d'une part la catégorie socioprofessionnelle du père (trois niveaux sont définis : 1 = ouvriers et personnels de service, 2 = techniciens et cadres moyens, 3 = cadres supérieurs, professions libérales, enseignants) et le niveau d'étude de la mère (trois niveaux sont définis : 1 = inférieur au bac, 2 = bac, 3 = supérieur au bac). À noter que les combinaisons très disparates (1 et 3 ou l'inverse) ont été classées au niveau intermédiaire et que pour les combinaisons légèrement décalées, nous avons privilégié le niveau d'étude de la mère en raison de l'implication plus marquée des mères dans l'éducation des enfants.

Les instruments

Les pratiques et les conceptions éducatives des parents

Pour aborder cette variable nous avons adressé aux familles un questionnaire comportant trois rubriques principales :

- Les pratiques déclarées des parents autour des activités de lecture-écriture chez l'enfant (avec 6 questions. Ex : – Vous arrive-t-il d'intervenir dans l'apprentissage de l'écriture de votre enfant ? Si oui de quelle manière ?)

- Les représentations des parents sur la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (avec 6 questions à choix fermés. Ex : – Comment faut-il envisager l'apprentissage de la lecture ? 1 – L'enfant doit maîtriser les mécanismes du code (b-a = ba) avant de s'engager dans la lecture de textes. 2 – L'enfant doit tout de suite aborder des textes intéressants pour lui.)

- Les valeurs éducatives que les parents attendent de l'école et du système scolaire en général. Parmi 8 valeurs proposées, les parents étaient invités à en choisir 4 qu'ils jugent importantes. La moitié de ces valeurs ont une connotation traditionnelle (ex : – favoriser l'acquisition de règles morales, – favoriser le goût de l'effort), l'autre moitié ayant une

connotation constructiviste (ex : – développer l'esprit critique, – éveiller la personnalité de l'enfant).

Pour chaque modalité de réponse, nous avons attribué un chiffre (entre 1 et 4 selon les questions). Pour les questions ouvertes, les réponses ont été au préalable regroupées en catégories. Ainsi chaque sujet se définit par une série de chiffres correspondant à ses réponses. L'ensemble des profils individuels a été traité, sous forme d'une analyse multivariée, par une classification hiérarchique descendante (C.H.D) obtenue avec le logiciel Alceste (Reinert M., 1983). Cette technique permet de regrouper les différentes modalités de réponses et définit des profils typiques contrastés.

Au-delà des configurations de traits définissant les profils-types, l'analyse nous indique pour chaque trait le nombre de sujets qui le possèdent et qui se situent dans la classe considérée, le nombre d'occurrences de ce trait dans la population globale et une valeur du X² qui exprime le lien entre le trait particulier et l'ensemble du profil. L'analyse fournit également la répartition des sujets dans les classes.

À noter que la formation des profils-types n'empêche pas une certaine variabilité au sein même de chaque profil. En effet, les individus sont plus ou moins proches du profil-type dont ils font partie.

Les compétences écrites des enfants

Afin d'appréhender leurs compétences en lecture-écriture, les enfants ont passé individuellement, au cours du deuxième trimestre scolaire, une série d'épreuves. Ces épreuves s'inscrivent dans une perspective théorique où la lecture-écriture ne se réduit pas à un savoir technico-scolaire (maîtrise des éléments de la combinatoire graphique-phonème) mais renvoie à des savoirs et savoir-faire se situant à trois niveaux en interrelation (Prêteur Y. et Sublet F., 1989) :

- disposer de stratégies efficaces d'anticipation, de prise d'indices et de vérification d'hypothèses permettant de construire progressivement des significations d'un texte ;

- être capable d'adapter ses stratégies de lecture à la variété des supports, des contextes et des objectifs poursuivis ;

- faire de la lecture une pratique culturelle et élaborer des projets de lecteurs personnels.

- L'usage du livre :

Cette épreuve permet d'aborder les attitudes et les conduites de lecture des enfants face à un livre de jeunesse.

Plusieurs items composent l'épreuve :

- La connaissance de la fonction du titre.
- La capacité d'anticiper l'histoire à partir de la page de couverture.
- Les stratégies utilisées pour comprendre le contenu de l'histoire (centration sur les images ou intégration du texte...).
- L'élaboration du récit après avoir feuilleté le livre (un score a été défini à partir du nombre d'événements restitués).
- Le niveau de lecture orale d'un paragraphe du livre (incapacité, déchiffrage ou lecture courante.)

Le score global au livre totalise les différents items ci-dessus.

- Le closure :

Les enfants devaient lire un texte illustré et compléter les lacunes (suppression d'un mot sur 8). Cette épreuve nécessite chez l'enfant des capacités d'anticipation à partir d'éléments linguistiques, sémantiques et iconiques.

Le score attribué correspond au nombre de mots retrouvés sur un total de 10 lacunes.

- La conceptualisation de l'écriture :

Nous avons demandé à chaque enfant d'écrire, sans modèle, un ensemble de mots de longueur variable ainsi qu'une petite phrase.

Cette épreuve permet d'appréhender les représentations des enfants à propos du fonctionnement de l'écrit en analysant leur niveau de conceptualisation et leur état de questionnement par rapport au système d'écriture (Ferreiro E. et Gomez-Palacio M., 1988).

Nous avons retenu les niveaux les plus représentés définis par Ferreiro : 1 = écriture indifférenciée, 2 = écriture présyllabique différenciée, 3 = écriture présyllabique avec quelques valeurs sonores conventionnelles, 4 = écriture syllabique, 5 = écriture syllabico-alphabétique, 6 = écriture alphabétique.

- L'empan de copie :

Les enfants devaient copier une phrase de 50 signes à partir d'un modèle situé à 30 cm de

leur feuille. L'analyse porte sur les stratégies déployées par l'enfant à partir du nombre de regards portés sur le modèle et des unités reproduites après chaque regard sur le modèle (lettre, groupe de lettres, mot...).

Il faut noter que dans cette épreuve les scores les plus élevés correspondent à une faible performance ; un nombre élevé de regards ou de lettre-à-lettre démontre l'utilisation par l'enfant de stratégies purement perceptives et non sémantiques.

Les appréciations des enseignants

Les enseignants ont été invités à remplir une grille d'évaluation pour juger du niveau des enfants dans deux domaines précis, selon une échelle en 7 points (1 = très en difficulté, 2 = en difficulté, 3 = quelques difficultés, 4 = niveau moyen, 5 = assez bon niveau, 6 = bon niveau, 7 = très bon niveau).

Le premier domaine concerne les conduites des enfants. L'enseignant doit apprécier trois points précis : l'autonomie de l'enfant à réaliser une tâche, le comportement psychoaffectif et l'intégration dans le groupe.

Le deuxième domaine concerne les compétences scolaires des enfants. L'enseignant doit apprécier le niveau de l'enfant dans trois disciplines : les mathématiques, le langage oral et le langage écrit (lecture et écriture).

RÉSULTATS

L'objectif principal de notre étude est d'analyser les orientations éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit et de vérifier leurs incidences sur le développement des compétences des enfants dans ce domaine.

Définition des styles éducatifs parentaux

L'analyse multivariée a permis de dégager deux styles éducatifs contrastés et de former deux groupes de parents plus ou moins proches de chaque profil-type : le premier profil définit des parents que l'on peut qualifier de conformistes (n = 60) et le deuxième de fonctionnalistes (n = 74).

Une orientation conformiste et un rapport technico-scolaire à l'écrit

Ces parents manifestent un ensemble d'attitudes et de représentations traduisant essentiellement une conception conformiste et traditionaliste.

En effet, dans leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture-écriture ils possèdent des idées mécanistes et hétéronomiques : selon eux l'enfant doit apprendre en reproduisant le plus fidèlement possible des modèles proposés par l'adulte tout en faisant preuve d'application et d'effort. L'apprentissage de l'écrit se résume ainsi dans la maîtrise par l'enfant des éléments de la combinatoire et savoir lire revient pour eux à savoir déchiffrer les graphèmes.

Ces parents interviennent rarement dans l'apprentissage de leurs enfants et quand ils le font, ils se limitent à faire faire à l'enfant des exercices scolaires. On remarque chez eux une absence des activités quotidiennes favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : ils ne lisent jamais de livres à leurs enfants ; ils ne les accompagnent pas à la bibliothèque et ils ne les abonnent à aucune revue pour enfant.

Conformément à ces pratiques déclarées, ces parents pensent que l'apprentissage de l'écrit relève essentiellement du domaine de l'école, ils sont convaincus par conséquent qu'il n'y a pas « grand-chose à faire » au sein du milieu familial sauf peut être aider l'enfant dans ses devoirs scolaires. Ils délèguent ainsi entièrement la tâche éducative de formation de l'enfant à l'école.

Ces parents accordent au savoir lire-écrire peu d'importance et ignorent, en effet, ce que ce savoir peut apporter à l'enfant.

Les visées éducatives vis-à-vis de l'école sont jugées suivant une conception traditionnelle et conformiste en accord avec leurs idées et leurs représentations de l'apprentissage.

C'est ainsi que leurs principales attentes par rapport à l'école se réduisent à l'acquisition de règles morales et à la préparation de l'enfant à une réussite sociale. Par contre on juge secondaires et peu importantes des valeurs comme l'éveil de la personnalité de l'enfant et de ses intérêts ou le développement de son esprit critique.

Une orientation fonctionnelle et un rapport privilégié à l'écrit

Ces parents présentent une typologie opposée à celle des parents conformistes. L'orientation fonctionnelle traduit, en effet, des idées, des représentations et des pratiques à caractère dynamique et fonctionnel où l'enfant occupe le statut d'un véritable acteur vis-à-vis des activités scolaires en général et de la lecture-écriture en particulier. Selon cette conception, l'apprentissage implique essentiellement un travail de construction et de réflexion de la part de l'enfant qui interagit avec des sources de stimulation riches et variées au sein de son cadre de vie.

Au niveau de leurs pratiques éducatives, ces parents sont plus engagés que les premiers dans l'éducation et le suivi scolaire de leurs enfants. Ils déclarent accompagner l'enfant à la bibliothèque d'une façon régulière, ils proposent aussi plusieurs genres de livres à leurs enfants qui sont généralement abonnés à une ou plusieurs revues.

Ces pratiques s'accompagnent d'idées et de représentations mieux définies à propos du rôle de l'enfant dans les apprentissages scolaires, de celui de l'école et de celui des parents en général. On a ainsi pu noter que dans le domaine de l'acquisition de l'écrit, ces parents s'attribuent un rôle éducatif plus marqué et plus diversifié que les parents conformistes. Ils interviennent, en effet, d'une façon variée et pas forcément scolaire, notamment par le biais de jeux éducatifs et de tâches quotidiennes.

Dans leurs conceptions éducatives à propos de l'apprentissage en général, ces parents insistent sur le fait que l'enfant doit élaborer par lui-même des connaissances au moyen d'échanges avec autrui. Ils estiment qu'il est important que les enfants éprouvent du plaisir, de l'intérêt et de la curiosité tout au long du processus d'apprentissage.

Ces parents manifestent une conscience de l'importance que revêt l'apprentissage de l'écrit dans la scolarité de l'enfant et dans son développement en général. Ils pensent de ce fait que le savoir-lire apporte à l'enfant plus qu'une simple adaptation scolaire ; il leur permet un développement de la personnalité, de l'épanouissement et de l'autonomie.

Les valeurs éducatives jugées les plus importantes confirment une conception fonctionnelle en

mettant l'accent sur le développement de la personnalité de l'enfant, en éveillant chez lui des intérêts nouveaux et variés et en formant son esprit critique. Par contre, l'acquisition d'un bon niveau de connaissances, la préparation de la réussite sociale et le développement du goût de l'effort sont considérés comme secondaires et peu importants.

Toutes les familles regroupées dans une même orientation n'en ont pas nécessairement toutes les caractéristiques, mais elles s'inscrivent dans le groupe dont elles sont le plus proche.

Répartition des sujets en fonction du style éducatif parental et du milieu social

Le classement des parents (n = 134), en fonction de leur style éducatif et de leur milieu social d'origine, fait apparaître que ces deux variables sont étroitement liées. En effet, la majorité des familles conformistes se situent dans la classe sociale défavorisée, alors que la majorité des fonctionnaires

Tableau I. – Répartition des familles en fonction du style éducatif parental et du milieu social

Milieu social \ Éducation familiale	Conformiste	Fonctionnelle	Total
Défavorisé	41	17	58
Intermédiaire	13	20	33
Favorisé	6	37	43
Total	60	74	134

$\chi^2 = 37,31$ à $p = .0001$

listes appartiennent pour leur part à une classe favorisée. Le tableau I démontre bien cette répartition où le χ^2 est nettement significatif.

Les compétences écrites des enfants en fonction du style éducatif parental

La confrontation des deux groupes d'enfants dans leurs compétences écrites selon l'orienta-

Tableau II. – Compétences en lecture-écriture des enfants et appréciations des enseignants selon le style éducatif parental

Indicateurs		Styles éducatif parental		Fischer test
		conformiste n = 60	fonctionnel n = 74	
Épreuve du livre (sur 21)	X	9,71	11,37	9,85 **
	S	2,78	3,24	
Épreuve du récit (sur 13)	X	3,78	4,82	4,56 *
	S	2,42	3,07	
Empan de copie (unités en lettre-à-lettre)	X	19,4	16,05	2,025 *
	S	13,62	13,46	
Empan de copie (nombre de regards)	X	33,03	28,7	5,13 *
	S	10,75	11,2	
Épreuve du closure (sur 10)	X	4,18	6,01	11,59 ***
	S	2,9	3,24	
Conceptualisation de l'écriture (sur 6)	X	4,58	5,12	4,90 *
	S	1,52	1,29	
Appréciation des compétences par l'enseignant (sur 21)	X	14,76	17,09	14,84 ***
	S	3,63	3,34	
Appréciation des conduites par l'enseignant (sur 21)	X	15,35	16,39	2,37 *
	S	4,28	3,54	

Légende : X = moyenne du groupe ; S = écart type.

Pour les deux indicateurs de l'empan de copie, un score élevé correspond à une performance faible. * = $p < .05$; ** = $P < .01$; *** = $p < .001$.

tion éducative de leurs parents révèle des différences significatives et exprime un net avantage en faveur des enfants de parents fonctionnalistes.

Les résultats des 134 enfants aux différentes épreuves autour de l'écrit illustrent clairement la supériorité des enfants de parents fonctionnalistes. Cet avantage marque à la fois les épreuves à connotation scolaire (conceptualisation de l'écriture, empan de copie, langage oral, closure) mais aussi celles du livre et du récit et qui font appel à des stratégies de lecture plus complexes.

Dans l'épreuve du livre et à travers les différents aspects étudiés (anticipation à partir de la page de couverture, fonction du titre, stratégie d'élaboration du récit et niveau de lecture), les enfants de parents fonctionnalistes développent des stratégies efficaces leur permettant de mieux comprendre le contenu du livre, la fonction exacte de son titre, et d'anticiper le sens de son histoire.

L'épreuve du récit montre aussi un meilleur comportement de ces enfants face à une tâche de lecture qui nécessite des capacités particulières. Ils parviennent en effet à élaborer un récit minimal cohérent et contenant les principaux événements de l'histoire. En revanche, les enfants du premier groupe éprouvent de sérieuses difficultés dans ce genre d'épreuve.

Ils ne parviennent pas à raconter un minimum d'éléments de l'histoire après avoir feuilleté le livre ; ils ont beaucoup de mal à retrouver les événements de base constituant l'histoire et éprouvent de sérieuses difficultés pour la raconter.

Ce type d'exercice a le mérite de nous renseigner sur les stratégies de lecture qu'utilise le jeune enfant pour comprendre et saisir le sens d'une histoire en utilisant les indices graphiques et picturaux. En effet, la compréhension de l'histoire exige de la part de l'enfant une certaine anticipation par l'élaboration d'hypothèses sur une signification possible, puis la vérification de ces hypothèses au moyen d'indices prélevés intelligemment.

Les pratiques éducatives parentales autour de l'écrit peuvent expliquer les difficultés rencontrées par ces enfants pour construire une histoire. Ces parents n'aident pas l'enfant à adopter des attitudes de lecteur. Leurs interventions auprès de l'enfant sont focalisées sur des situations purement scolaires et ont pour but principal la maîtrise des éléments graphiques. Ces pratiques

ne peuvent évidemment pas aider l'enfant appreni-lecteur à avoir une certaine autonomie par rapport à l'écrit et à adopter des stratégies de lecture efficaces et adaptées.

En effet, un véritable lecteur utilise des stratégies et construit des hypothèses sur un sens possible du texte. Il utilise pour cela un certain nombre d'indices qui lui permettent d'accéder au sens (Foucambert, 1976/1989 ; Deschêne, 1991). Or, ce que l'on observe, c'est que ces attitudes sont totalement absentes chez les enfants de parents conformistes qui portent leur attention essentiellement sur le décodage exact des textes.

En effet, la construction de stratégies de lecture efficaces fait appel aux différentes expériences sociales informelles que l'enfant connaît dans ses différents milieux de vie et particulièrement au sein du milieu familial en interagissant avec d'autres lecteurs confirmés (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990).

Il faut cependant noter que ces expériences sociales ne sont pas identiques chez tous les enfants. Les meilleurs scores constatés chez les enfants du deuxième groupe et le faible niveau des enfants du premier, montrent bien que les enfants ne développent pas les mêmes stratégies de lecture. Leurs expériences quotidiennes avec la lecture et l'écriture, au sein du milieu socio-familial, sont différentes et n'ont pas la même richesse.

Face à l'épreuve de conceptualisation de l'écriture, la distribution des sujets selon les deux groupes montre aussi le meilleur niveau des enfants de parents fonctionnalistes ; c'est ainsi que l'on retrouve parmi eux 58 % de sujets ayant un niveau de conceptualisation alphabétique contre 38 % chez les enfants de parents conformistes.

Si l'on compte le nombre de sujets qui n'ont pas encore compris le principe de correspondance sonore et qui restent à un niveau d'écriture présyllabique, on trouve nettement plus de sujets chez les enfants de parents conformistes (avec un pourcentage de 27 % contre seulement 16 % pour les enfants de parents fonctionnalistes).

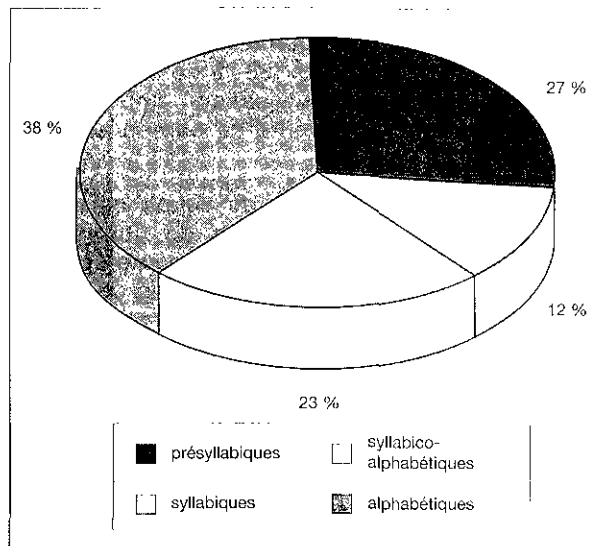
Autrement dit, après plusieurs mois d'enseignement scolaire, ces enfants n'ont pas encore compris que notre système d'écriture est en lien étroit avec l'oral et que les signes écrits traduisent les mots oralisés.

Ces enfants auront beaucoup de mal à progresser tant qu'ils n'auront pas saisi le principe de correspondance sonore entre les graphèmes et les phonèmes. Tout travail pédagogique doit donc tenir compte de cette relation et aider l'enfant à comprendre ce principe, avant même de lui proposer des exercices nécessitant la maîtrise du principe alphabétique. Il faut dire à ce sujet que les méthodes pédagogiques traditionnelles – qui ignorent le travail constructif de l'enfant dans le processus d'apprentissage – n'aident pas véritablement l'enfant à comprendre le fonctionnement du système de l'écrit. Ces démarches sont essentiellement centrées sur l'inculcation aux enfants des valeurs sonores conventionnelles de l'alphabet et sur la conformité des productions écrites à l'écriture de l'adulte.

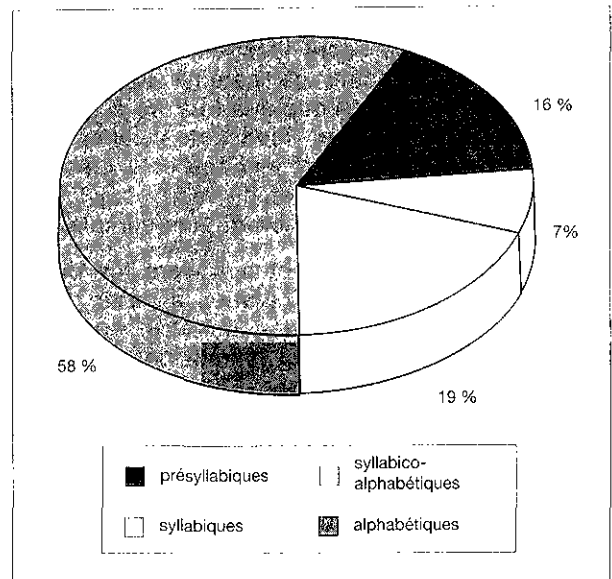
Ces méthodes ont tout intérêt à prendre en compte les différentes étapes du processus évolutif qui caractérise l'apprentissage de la lecture-écriture tel qu'il est décrit par E. Ferreiro (1988). Il convient, sur ce point, de fonder toute intervention pédagogique sur le travail constructif de l'enfant, avant d'accéder à l'écriture alphabétique.

Les deux graphiques suivants illustrent bien ces différences intergroupes :

Graphique 1. – Distribution des niveaux de conceptualisation de l'écriture chez les enfants de parents conformistes (n = 60).



Graphique 2. – Distribution des niveaux de conceptualisation de l'écriture chez les enfants de parents fonctionnalistes (n = 74).



Les appréciations des enseignants différencient aussi les deux groupes d'enfants en fonction du style éducatif de leurs parents, plus particulièrement dans le domaine des compétences scolaires (mathématiques, langage oral et langage écrit). Dans le domaine des conduites (comportement psychoaffectif, autonomie dans la réalisation d'une tâche et intégration dans le groupe), les différences entre les deux groupes d'enfants sont observables, mais un peu moins marquantes que celles des compétences (15,35 contre 16,39).

Les enseignants perçoivent donc nettement le meilleur niveau des enfants de parents fonctionnalistes dans les disciplines scolaires de base et non seulement dans le domaine de l'écrit ; ce qui confirme nos propres observations et par là même le meilleur rapport au savoir en général des enfants « bon lecteurs ».

Plus qu'un simple outil scolaire, l'écrit constitue un moyen de distanciation par rapport aux savoirs et aux savoir-faire où l'enfant occupe le statut d'un acteur autonome (Lahire, 1995 ; Foucambert, 1989, 1994).

Milieu socioculturel et compétences écrites des enfants

Afin de mettre en valeur la variable sociale et de démontrer par là-même son impact sur les compétences écrites des enfants, nous avons distingué, au sein même du groupe des enfants ayant des parents fonctionnalistes (n = 74), trois sous-groupes appartenant à des classes sociales contrastées : un premier groupe est composé d'enfants de milieu social nettement favorisé (n = 37), un second est constitué d'enfants de classe sociale moyenne (n = 20) et un troisième regroupant des enfants de classe sociale défavorisée (n = 17).

Ces trois groupes seront confrontés entre eux et comparés à un groupe témoin constitué d'enfants de parents conformistes issus de milieu social défavorisé (n = 41).

Les différents indicateurs retenus distinguent nettement les enfants selon leurs groupes d'appartenance, c'est-à-dire selon le style éducatif de

leurs parents et le milieu social d'origine. Le tableau récapitulatif ci-dessus démontre bien ces différences inter-groupes (le Fischer test est significatif à $p < .001$ pour les 8 indicateurs).

Pour toutes les épreuves passées, les moyennes les plus faibles sont enregistrées par les enfants du premier groupe qui manifestent de sérieuses difficultés dans le domaine de la lecture-écriture.

Ces difficultés semblent traduire ce que ces enfants vivent chez eux dans leur milieu familial où l'écrit est réduit à un simple savoir scolaire et par conséquent les pratiques éducatives sont à ce sujet peu diversifiées.

À milieu social homogène (comparaison des groupes 1 et 2), ce sont les enfants de parents fonctionnalistes qui ont les meilleurs scores. Toutefois, il faut noter que pour ces enfants, l'avantage observé dans la majorité des épreuves n'est pas particulièrement marquant. Si leurs

Tableau III. – **Compétences en lecture-écriture et appréciations des enseignants selon le style éducatif parental et le milieu social pour les 4 groupes d'enfants (moyennes, écarts-types et Fischer test).**

Indicateurs		Style éducatif parental et milieu social				Fischer test
		Gr1 (n = 41) conf. déf.	Gr2 (n = 17) fonct. déf.	Gr3 (n = 20) fonct. inter	Gr4 (n = 37) fonct. fav.	
Épreuve du livre (score global) sur 21	X	8,23	9,3	10,25	12,75	18,61 ***
	S	2,92	2,46	3,38	2,91	
Épreuve du récit (nombre d'événements) sur 13	X	2,11	3,27	4	5,89	17,69 ***
	S	2,15	2,02	3,38	2,59	
Empan de copie (nombre de regards)	X	38,15	32,57	32,2	24,40	7,87 ***
	S	17,76	8,72	11,02	10,20	
Empan de copie (lettre-à-lettre)	X	26,60	18,55	20	11,59	7,06 ***
	S	19,52	12,50	15	10,53	
Conceptualisation de l'écriture (sur 6)	X	4,52	4,82	4,45	5,59	5,73 ***
	S	1,44	1,25	1,63	0,83	
Épreuve de closure (nombre de mots) sur 10	X	2,47	3,57	4,9	7,29	20,7 ***
	S	2,90	2,95	3,38	2,64	
Appréciation des conduites par l'enseignant	X	9,8	14,6	15,95	16,89	24,65 ***
	S	4,15	4,32	3,15	2,98	
Appréciation des compétences par l'enseignant	X	10,7	14,4	16,15	18,27	28,88 ***
	S	4,47	4,24	3,13	2,31	

Légende : X = moyenne du groupe ; S = écart type.

* = $p < .05$; ** = $P < .01$; *** = $p < .001$

moyennes des scores dépassent souvent celles des enfants de parents conformistes, elles restent cependant modestes et loin de signifier un bon niveau de compétences.

Le niveau très limité des deux groupes laisse supposer un effet marquant de la variable sociale ; ces enfants sont issus d'un milieu social nettement défavorisé.

À milieu social hétérogène et où le style éducatif est constant (comparaison des groupes 2, 3 et 4), nos résultats démontrent l'effet différenciateur de la variable sociale. Plus on monte dans l'échelle sociale, plus les moyennes des scores aux différentes épreuves sont élevées.

Ainsi les effets des pratiques éducatives parentales fonctionnelles se ressentent le mieux dans les milieux sociaux les plus favorisés ; les scores les plus marquants ont été observés chez les enfants du milieu favorisé (groupe 4) qui se détachent nettement des trois autres groupes et démontrent ainsi un très bon niveau de compétence avec une plus forte homogénéité intra-groupe (les écarts-types sont les plus serrés).

En revanche, les moyennes les plus faibles ont été enregistrées par les enfants du milieu défavorisé (groupe 2). Les enfants de milieu intermédiaire, quant à eux, se situent entre les deux.

Les évaluations personnelles des enseignants suivent en quelque sorte les résultats de nos épreuves et confirment le rapport étroit entre compétences scolaires en général et niveau social des enfants. En effet, au fur et à mesure qu'on monte dans l'échelle sociale, les moyennes des scores attribués aux enfants s'élèvent. Ainsi les enfants de milieu social favorisé (groupe 4) enregistrent les scores les plus élevés concernant aussi bien leur conduite en classe que leurs compétences scolaires. Les enfants de milieu social défavorisé et particulièrement ceux ayant des parents conformistes ont, quant à eux, les scores les plus faibles.

Les évaluations des enseignants différencient aussi les enfants en fonction du style éducatif de leurs parents ; c'est ainsi qu'on observe qu'à milieu social homogène, ce sont bien les enfants de parents fonctionnalistes qui obtiennent les meilleurs scores et ceux ayant des parents conformistes qui enregistrent les moyennes les plus basses. À ce propos, la comparaison des groupes 1 et 2 est significative.

Les enseignants perçoivent donc clairement les difficultés des enfants qui ne peuvent bénéficier chez eux de conditions favorables aux apprentissages scolaires. Il est à remarquer aussi qu'il existe une corrélation étroite entre les évaluations des compétences scolaires des enfants (mathématiques, langage oral et langage écrit) et celles des conduites en général (comportement psychoaffectif, autonomie et intégration dans le groupe). Cela confirme notre hypothèse sur la nature psychosociale et culturelle de l'apprentissage de l'écrit, qui ne peut être réduit à une simple technique scolaire. L'enfant qui apprend à lire et à écrire apprend en fait à se situer par rapport aux savoirs et savoir-faire en général, il prend conscience de son rôle effectif en tant que sujet acteur dans le monde physique et social.

CONCLUSION ET DISCUSSION

Ces premiers résultats confirment avant toute chose la nature sociale et culturelle de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, qui dépasse la simple maîtrise des éléments de la combinatoire pour s'inscrire dans un rapport distancié impliquant des stratégies personnelles chez l'apprenti-lecteur, d'où l'intérêt de l'inscrire dans une optique de lecturisation et non d'alphabétisation (Foucambert, 1994).

Le rapport à l'écrit des familles est un facteur déterminant des compétences des enfants dans ce domaine. On ne peut en effet s'étonner de voir les enfants les plus initiés dans leur milieu familial à des activités de lecture-écriture, développer aisément des conduites de lecteur en utilisant des démarches claires et efficaces.

Le contexte éducatif familial, nettement marqué par le milieu socioculturel, semble donc être un vecteur déterminant dans l'approche de cet apprentissage par l'enfant. D'autres études ont déjà souligné l'impact considérable de la variable sociale sur les compétences scolaires et extrascolaires des enfants (Lautrey J., 1980 ; Pierrehumbert B., 1992 ; Kellerhals J. et Montandon C., 1991).

Nous avons observé, à ce propos, que la mobilisation des parents par rapport à la scolarité des enfants varie en fonction du milieu social d'origine. Cette variabilité touche non seulement le degré d'engagement parental mais surtout la qualité et

la manière d'accompagner l'enfant dans sa scolarité, particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit.

C'est ainsi que pour certains enfants le milieu éducatif familial constitue un véritable cadre générateur d'interactions et de pratiques variées et diversifiées autour des activités de lecture et d'écriture. Nos résultats démontrent que ces enfants semblent tirer profit des démarches de l'école et démontrent un meilleur niveau de compétences à ce sujet.

En revanche, les difficultés éprouvées par certains enfants en lecture-écriture traduisent en effet un milieu familial peu engagé où les pratiques éducatives autour de l'écrit sont mécanistes, très peu variées et limitées à un suivi scolaire. Ces pratiques caractérisent les populations les plus défavorisées socialement et qui ont tendance à déléguer leur rôle éducatif à l'école, plus particulièrement dans le domaine de l'écrit. Dès lors, il serait difficile pour l'école de faire progresser ces enfants dans cet apprentissage si les pratiques familiales à ce sujet restent très peu fonctionnelles et n'aident pas véritablement l'enfant à tester les fonctions et les usages de l'écrit dans des situations de communication effective.

Nos résultats confirment ceux d'autres recherches sur les conséquences négatives du manque d'engagement parental dans la scolarité de l'enfant (Caille J.P., 1993 ; Montandon C., 1991) et démontrent l'intérêt de la diversification des pratiques socio-familiales dans le développement des savoirs linguistiques chez l'enfant.

Si elle veut s'adapter à tous, l'école doit prendre en compte les différentes expériences socio-familiales des enfants et s'appuyer sur elles pour établir ses démarches pédagogiques, particulièrement dans le domaine de la lecture-écriture car comme le soutient Foucambert (1989) : « *Le non lecteur est pour des raisons sociales et non techniques exclu des réseaux de communication écrite et ses savoirs font écho à cette situation d'exclusion* » (p. 26).

L'institution scolaire ne peut en effet faire l'impasse sur ces variables sociologiques et limiter ses démarches à la simple inculcation des éléments techniques de l'apprentissage.

Si, face à l'importance du problème de l'échec scolaire, des transformations organisationnelles et pédagogiques sont nécessaires au niveau de l'école, celle-ci doit étendre ses interventions sur l'extérieur et impliquer davantage les familles en s'appuyant sur leur « capital culturel ».

Cette ouverture doit impliquer tous les parents et particulièrement ceux des classes défavorisées par un travail d'information, d'orientation, voire même de formation (Pourtois J.P., 1984 ; Pourtois J.P. et Desmet H., 1991).

Sensibiliser et pousser ces parents à assumer davantage leur rôle éducatif constitue en effet le meilleur moyen pour lutter efficacement contre l'inadaptation d'un bon nombre de jeunes écoliers (C.R.E.S.A.S., 1987 ; Boutin G., 1990). Dans le domaine de l'écrit, cela se traduit par un travail de l'école en direction des familles en vue de les sensibiliser à l'importance de cet apprentissage dans les premières années et tout au long de la scolarité de l'enfant et de les amener par la suite à améliorer leur rapport à ce savoir. Pour ces parents, il est nécessaire de s'impliquer activement dans cet apprentissage en diversifiant leurs pratiques éducatives autour de l'écrit, entraînant plus souvent l'enfant dans des situations fonctionnelles de communication à travers des activités de lecture-écriture et en l'encourageant davantage dans ses démarches.

En effet, seule une véritable coéducation famille-école permettrait d'améliorer la situation scolaire de ces enfants désavantagés dès le départ par un contexte socio-familial peu favorable.

Slah Eddine Ben Fadhel
Université de Toulouse II

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. et CHARTIER R. (1985). – La lecture : une pratique culturelle. In R. CHARTIER (éd.), **Pratiques de la lecture**. Marseille : Éditions Rivage.
- BOUTIN G. (1990). – Les programmes d'éducation parentales : questions méthodologiques. In S. DAN-SEREAU et al, **Éducation familiale et intervention précoce**. Montréal : Édition Agence d'Arc Inc. p. 129-137.
- CAILLE J.P. (1993). – Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au collège. DEP/MEN, **Éducation et Formation**, n° 36, p. 35-45.
- CHARLOT R., BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1992). – **Relations école-famille populaires et réussite au**

- C.P. *Revue française de pédagogie*, n° 100, juillet/août/septembre, p. 5-18.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1994). – Fermer et ouvrir l'école dans les banlieues. *Migrants formation*, n° 97, p. 5-13.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : E.S.F. éditeur.
- C.R.E.S.A.S. (1987). – **On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances**. Paris : E.S.F.
- C.R.E.S.A.S. (1991). – **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : E.S.F. éditeur.
- DOISE W., MUGNY G. (1981). – **Le développement social de l'intelligence**. Paris : Interéditions.
- FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. (1988). – **Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?** Lyon : C.R.D.P.
- FOUCAMBERT J. (1989). – **Question de lecture**. Paris : Retz/AFL.
- FOUCAMBERT J. (1994). – **L'enfant, le maître et la lecture**. Paris : Nathan.
- KELLERHALS J. et MONTANDON C. (1991). – **Les stratégies éducatives des familles**. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAUTREY J. (1980). – **Classe sociale, milieu familial, intelligence**. Paris : P.U.F.
- LESOURNE J. (1988). – **Éducation et société, les défis de l'an 2000**. Paris : Édition la Découverte et le Monde.
- LOBROT M. (1992). – **À quoi sert l'école ?** Paris : Armand Colin.
- MONTANDON C. (1991). – **L'école dans la vie des familles, ce qu'en disent les parents d'élèves du primaire genevois**. Genève : Service de la Recherche Sociologique, cahier n° 32.
- PERRENOUD P. (1994). – **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : E.S.F. éditeur.
- PERRENOUD P. (1995). – **La pédagogie à l'école des différences**. Paris : E.S.F. éditeur.
- PIERREHUMBERT B. (dir.) (1992). – **L'échec à l'école : échec de l'école**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- POURTOIS J.P. (1984). – **Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation**. Bruxelles : Labor.
- POURTOIS J.P. et DESMET (1991). – Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de pédagogie*, n° 96, juillet/août/septembre, p. 5-15.
- PRETEUR Y. et SUBLET F. (1989). – Conduite épilinguistique de lecteurs débutants vis-à-vis de livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux. *Enfance*, 42 (3), p. 107-122.
- REINERT M. (1983). – Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 8 (2) p. 187-198.
- SINGLY (De) F. (1989). – **Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents**. Paris : Nathan/Observatoire France-Loisirs de la lecture.
- SINGLY (De) F. (1991). – **La famille. L'état des savoirs**. Paris : La Découverte.

Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique

Pour une analyse contextualisée
de la difficulté scolaire

Eliane Rothier-Bautzer

On « n'apprend pas à apprendre » mais on « apprend à apprendre dans un contexte donné ». C'est pourquoi l'analyse du diagnostic et du traitement des difficultés scolaires ne peut dissocier le mode de cadrage du diagnostic de difficulté du contexte où l'on « soutient ».

Suivre le rapport aux objets du contexte scolaire et aux éléments contingents permet d'analyser le processus de configuration de la difficulté scolaire et de la traiter.

Nous nous intéressons ainsi moins aux seules propriétés cognitives des élèves qu'à la façon dont ils configurent les cadres de leurs activités à l'aide d'objets divers. Lors du cours de soutien, un certain nombre d'objets étranges et contingents (bassine, drap) sont introduits par les élèves. Un mode spécifique de traitement de ces éléments perturbateurs consiste à les accepter tout en leur accordant en apparence un minimum d'attention. Cela développe une forme de cadrage qui ménage l'implication de l'élève en difficulté dans la relation pédagogique de soutien. Ce nouveau mode de cadrage est caractérisé par cette relation particulière entre le cadre et le hors cadre de l'activité.

INTRODUCTION

Le but de cet article est de pointer ce qu'implique une analyse contextualisée, située, de la cognition dans le cadre de cours de soutien scolaire. Définir une action comme située (1) signifie généralement que l'on doit concevoir l'organisation de l'action comme un système émergeant in situ de la dynamique des interactions. Cela veut dire qu'on considère que le cadre organise le sens de l'activité et les engagements dans l'activité. Cette

notion de cadre est empruntée à Goffman. Son ouvrage (1974) « Frame analysis » (2) traite précisément de l'organisation de l'expérience individuelle de la vie sociale. Goffman désigne par « cadres », les principes d'organisation qui structurent les événements et notre engagement subjectif. Pour Goffman, le cadre de l'activité est l'aboutissement de l'activité cognitive et n'est pas généré par elle. Il correspond aux prémisses organisationnelles qui nous permettent de comprendre ce qui se passe dans une situation donnée et de

nous y conformer. Le cadrage est vu comme inhérent à l'organisation des événements et de l'activité cognitive. Mais il est constitué lui-même par un processus de configuration spécifique au contexte étudié. Analyser l'action située, la situation d'enseignement-apprentissage, suppose un décryptage de ce qui, au sein de cette situation, engendre et nourrit la formation du cadre de l'interaction.

La cognition est ici envisagée comme l'action incarnée qui fait émerger un monde viable pour un individu donné. Cet accomplissement revêt une forme particulière au fur et à mesure qu'il s'accomplit, selon les actes des individus en présence, leurs enchaînements, la manière qu'ils ont de tisser leur monde en se rapportant à un certain type d'action.

Nous avons montré (Rothier Bautzer, 1995 ; 1996a) que le mode de traitement des événements contingents constitue l'élément saillant de l'activité en cours de soutien. Il permet de caractériser la nature et la forme de l'implication dans cette activité pédagogique spécifique. C'est cette implication qui « pose problème » aux élèves en difficulté. La contingence est souvent matérialisée sous la forme d'objets introduits dans les cours de soutien par l'élève ou l'enseignant. Ce n'est pas l'objet en lui-même qui est l'élément intéressant mais la façon dont il est introduit et manipulé dans le cours. Il nous intéresse en ce qu'il participe ainsi à la configuration d'un nouveau cadre. Les objets, à eux seuls, ne permettent certes pas de définir le mode de cadrage opéré au sein du contexte scolaire. Ils sont cependant des médiateurs utiles. C'est pourquoi, nous dirons que les objets participent à la configuration du cadre de l'interaction au même titre que d'autres actants (3). Parmi eux, nous avons retenu l'importance du *mode de mobilisation des attentes d'arrière-plan* et la manière dont ces attentes sont ou non bouleversées dans la relation. C'est ce mode de traitement de la contingence, articulé aux concepts de cadre et de hors cadre (4) tels que les a définis Goffman (1991), qui permet d'analyser la configuration du cadre des cours de soutien.

Comment centrer l'analyse sur le contexte ?

L'étude de la cognition en contexte appelle à une heuristique et des méthodologies spécifiques (5). Il s'agit d'établir la localité de l'action mais aussi de caractériser la liaison étroite entre localité et activité car « *en règle générale, la lecture que nous*

faisons d'une activité en discerne les éléments et les processus constitutifs, et précisément ceux que l'activité manifeste » (Goffman ; 1991 : 35). Or, cette prise en compte des aspects expérientiels, « réactifs » et spontanés de la cognition modifie la relation au terrain et à l'empirie. C'est pourquoi on assiste à une conversion du regard expérimental. Soulignons d'emblée que cette idée qui consiste à placer le contexte au centre de l'étude de la cognition, à mettre en évidence le caractère indissociable de la cognition et de l'action n'est pas récente. Comme le précise Quéré (1995), une ébauche de modèle a été en effet initiée par la sociologie phénoménologique post-schutzienne, et confortée à l'aide des clarifications introduites par le courant intentionnaliste en philosophie de l'action, et par certaines recherches actuelles en intelligence artificielle et en neurosciences. Par exemple, la théorie de Maturana et Varela présente une alternative au cognitivisme et au connectionnisme (Varela 1989). Le sens commun et le contexte ne sont plus envisagés comme artefacts résiduels qu'il s'agit d'éliminer mais comme l'essence même de la cognition. C'est pourquoi le contexte revêt un rôle primordial dans l'élaboration et l'exécution de l'action. L'individu, l'activité, le monde, se constituent chacun réciproquement. On s'intéressera donc moins aux seules propriétés cognitives des individus qu'à la façon dont ils configurent les cadres de leurs activités. L'analyse porte sur le processus de configuration de ces cadres au cours de l'activité manipulative des outils, des propos et des objets requis.

Le passage par l'étude des représentations n'est donc qu'une des voies possibles vers l'exploration de ce phénomène complexe que constitue l'apprentissage. Si cette voie qui appartient au paradigme « informationnel (6) », est largement plus pratiquée, elle ne permet pas de comprendre le caractère « indexical » (7) de l'apprentissage.

La position de praticien-chercheur s'avère ici fort utile pour analyser la manière dont s'élaborent et se transforment les systèmes d'attentes d'arrière-plan qui « matérialisent » la connaissance de sens commun. En effet, les repères et indices qui permettent d'identifier une action, sont accessibles à celui qui la connaît mais ne sont pas naturellement disponibles pour tous. C'est pourquoi il occupe une place privilégiée. Il est en mesure de saisir les circonstances, les actions, les choses et les événements irrémédiablement indexicaux. Ainsi, il est

COMMENT LES OBJETS MÉDIATISENT-ILS CE PROCESSUS DE CADRAGE ?

Les objets du contexte scolaire, des médiateurs privilégiés

Les objets du contexte scolaire sont multiples. Les cartables, les stylos, les cahiers petits et grands, les classeurs et les livres font « corps » avec une classe donnée. En début d'année, l'enseignant établit une liste plus ou moins détaillée de ce matériel. A ces objets, viennent s'ajouter les livres. Ils sont en général fournis par l'école, mais certains sont achetés par les parents à la demande des enseignants. Aussi, les enfants manipulent des ouvrages qui sont plus ou moins marqués de leurs vies passées. Nous avons souvent observé que les élèves se plaisent à décrypter au fil des pages, les indices, les traces, laissées par les différents utilisateurs précédents. Enfin, le cahier de texte est un objet particulier où l'élève inscrit ses devoirs à la maison et son emploi du temps. Ces dernières années, ce cahier est introduit de plus en plus tôt dans la scolarité. Alors qu'il servait surtout au collège, on l'emploie souvent aujourd'hui dès l'école primaire.

Ces objets rendent visibles aux parents les différentes activités pratiquées en classe. Les cahiers en représentent l'inscription dans un espace à deux dimensions. Dires et leçons de l'enseignant sont consignés par écrit sur les pages des cahiers. Ils sont pour les familles et les personnes extérieures à la classe le signe de ce qui s'y déroule. C'est pourquoi ils sont importants à considérer lorsque nous travaillons avec des enfants qui ont des problèmes scolaires ; sur les objets de la classe, est rendu visible le mode d'organisation qui y prévaut. La classe, contexte référent, est matérialisée dans ces objets. Ils sont les médiateurs de l'activité pratiquée au sein du contexte scolaire lui-même mais aussi entre ce contexte et les cadres qui lui échappent.

Dès son introduction en classe, l'objet répond à un processus contextualisé. Son inscription est à elle seule riche d'enseignement. Dans le caractère plus ou moins précis de la liste d'objets à fournir, se profile un mode d'utilisation prôné par l'enseignant. En effet, lorsque nous étudions les différentes listes données aux élèves en début d'année scolaire, nous sommes étonnés de constater leur diversité. Certains enseignants spécifient le nombre de pages de chacun des cahiers, la couleur des

à même de repérer et de qualifier des éléments qui s'insèrent dans un cours d'action situé. Il peut noter des événements contingents, des objets « étranges », des éléments perturbateurs. En offrant un mode d'accès privilégié à la configuration du cadre de l'activité pédagogique, la position de praticien-chercheur permet d'identifier et d'analyser les éléments saillants d'une activité en cours et de mettre en évidence le type de mobilisation des attentes d'arrière-plan qui y préside. Observons toutefois que cette place privilégiée demande une analyse réflexive qui suppose un travail méthodologique approprié (8).

En mobilisant notre compétence de praticien-chercheur, nous avons pu dégager des séquences d'activités (9) qui témoignent de l'évolution des processus de configuration du cadre de l'interaction mis en jeu dans ces situations orientées vers un progrès des élèves en classe et leur autonomisation. Mais que signifie empiriquement « prendre appui » sur le contexte scolaire ?

PRENDRE APPUI SUR LES OBJETS POUR DÉFINIR UNE « INTERACTION CADRÉE (10) »

Le cadrage se matérialise en un espace de travail qui se constitue progressivement au cours d'une activité manipulatoire avec des outils et des objets. C'est pourquoi on peut considérer les objets comme des médiateurs et non des moyens pour configurer l'action. Envisager comme « référent » le contexte où la difficulté s'est révélée, c'est précisément s'intéresser à ce qui le caractérise. Il s'agit de travailler sur cet ancrage de la difficulté au sein d'un travail déterminé (11). Or, c'est, entre autres éléments, par la médiation d'un certain nombre d'objets, que ce cadre « scolaire » demeure en partie « accessible » à celui qui travaille au sein du cours de soutien. Les objets qui appartiennent à un contexte considéré comme référent par rapport à l'activité pratiquée apparaissent donc comme des éléments susceptibles de nous renseigner sur le mode de cadrage opéré dans ce contexte. Comme le processus qui a engendré la difficulté est contextualisé, les objets peuvent être considérés comme des outils favorisant l'analyse et la constitution d'un espace de travail visant le soutien de l'élève en difficulté.

Nous montrons ici à l'aide d'exemples précis comment les objets participent effectivement au cadrage de l'interaction pédagogique.

stylos, leur marque, le type d'effaceur permis, la taille des carreaux dans les différents cahiers, leur format, la couleur des protège-cahiers, le type de colle et de ciseaux. Ils permettent ou interdisent l'utilisation de l'encre, des gommes, et des stylos parfumés. D'autres enseignants sont plus vagues et laissent les familles opter pour le matériel de leur choix. Nous trouvons ainsi toute une déclinaison de listes marquées de la personnalité de l'enseignant.

Le « marquage » des objets par les enseignants

Ce matériel, une fois réuni, ne déclenche en lui-même aucun type d'activité. C'est l'enseignant qui va d'abord vérifier l'adéquation du matériel à la liste, puis préciser la fonction des objets demandés. Si l'objet amené est autre que celui qui a été demandé, son statut suscite une négociation entre élève, enseignant et souvent parents.

Au sein de chaque classe, les objets sont manipulés d'une manière plus ou moins explicitée. Certains enseignants précisent où il faut écrire la date en indiquant le nombre de carreaux à compter à partir de la marge. Ils indiquent où il faut souligner. Cette organisation vient donner aux objets un sens contextualisé. Par exemple, les compléments d'attribution seront soulignés d'une couleur distincte selon les enseignants. Le degré de précision du mode d'utilisation des objets, comme celui de la liste, est fonction de l'enseignant. Plus les exigences magistrales sont explicitées, moins les objets sont marqués de l'individualité de celui qui les manipule.

Nous observons que ces habitudes changent avec les différents enseignants. Les élèves doivent donc s'adapter assez rapidement à chaque nouveau type de manipulation prônée (12). Si les élèves restent rivés à une utilisation souhaitée par un enseignant donné, ils sont sanctionnés pour ne pas répondre aux nouvelles attentes. Par exemple, le complément d'objet direct (COD) peut être souligné de différentes couleurs. C'est cette couleur qui indique que sa fonction a été ou non reconnue. Donc, selon l'enseignant, le COD sera rendu visible avec des « habits » différents. Quand on change l'habit, il peut s'agir toujours d'un COD. C'est cela que l'enfant doit saisir pour s'adapter aux différents enseignants. L'élève doit comprendre que plusieurs méthodes sont possibles pour réaliser la même opération de mise en visibilité mais sous des aspects différents. Il doit être en

mesure de trouver avec plusieurs méthodes un même résultat. Celui qui reste rivé à une injonction ne détache pas la règle de mise en visibilité de l'objet à mettre en évidence derrière ces différents aspects. La routine qui révèle la compréhension est tellement investie par certains enfants que le contenu y reste figé, « enfermé ». Un concept reste envisagé sous un seul aspect. Le problème réside en l'articulation entre apprentissage de règles, de concepts, qui appartiennent à une discipline (le CO, sa fonction ; l'addition) et l'apprentissage des règles d'inscription de ces concepts. L'enfant doit faire la part de ce qui relève du concept et ce qui représente la méthode pour rendre visible sa compréhension du concept. Pour acquérir une « compétence routinisée » (Coulon ; 1993), l'enfant doit apprendre à se détacher des contextes d'apprentissages précédents mais aussi s'inscrire rapidement dans un nouveau contexte. Cet apprentissage de la distanciation constitue une forme spécifique d'inscription dans un contexte donné. Nous avons pu observer qu'un tel apprentissage, privilégié au sein des cours de soutien, par l'entretien d'une dynamique de cadrage qui préserve cadre et hors cadre, était susceptible d'avoir des répercussions dans des contextes proches du cours de soutien, comme le contexte scolaire, par exemple.

L'enseignant, en chef d'orchestre, gère et génère la mise en œuvre des différents instruments. En même temps qu'il introduit des connaissances nouvelles, il les insère dans un mode d'inscription routinisé. Il les rend visibles à sa façon. Une des traces essentielles de ce mode d'inscription qu'il a adopté se trouve consignée dans les cahiers. Écriture, ordonnancement, organisation du cahier sont essentiels pour comprendre comment l'enseignant introduit telle ou telle notion en classe. Tout a une place plus ou moins définie par l'enseignant. Ainsi, les problèmes de mathématiques font parfois l'objet d'une présentation très définie : problème d'un côté, solution, opérations de l'autre, avec une phrase de réponse codifiée. L'élève qui ne respecte pas les normes est sanctionné. Sur les cahiers réservés à l'expression, les dessins ont aussi une place. Les exercices doivent être présentés de la manière indiquée et on évalue la justesse de l'apprentissage de la règle en liaison avec son mode d'inscription dans le cahier.

Le passage au collège est caractérisé par une part d'implicite plus grande.

Dans l'application de la règle, il y a la règle d'inscription de cette application dans les cahiers. De ce point de vue, nous observons que le passage en sixième constitue un changement notable. L'élève se voit confronté à plusieurs enseignants. Or, les professeurs – contrairement aux instituteurs – privilégient rarement des explications concernant l'inscription des leçons et des exercices dans les cahiers ou les classeurs. Dès lors, beaucoup d'élèves sont perdus : ils hésitent sur le mode de restitution à employer. Les choix qu'ils effectuent peuvent leur être préjudiciables car le professeur n'y est pas ensuite indifférent. Ses préférences sont davantage explicitées sur les copies qu'il restitue aux élèves. Ces derniers apprennent alors que certains professeurs demandent plus d'explications que d'autres en mathématiques, que certains se centrent davantage sur les résultats que sur les méthodes employées pour y parvenir. Le professeur donne aux enfants sa liste d'ouvrages à consulter, il précise rarement en détail quels stylos et cahiers acheter. Il s'attache aux règles à apprendre liées au contenu disciplinaire qu'il enseigne. Il précise peu la manière d'en rendre compte sur les devoirs et les cahiers. Les enfants apprennent plus ou moins vite, sur le tas, le mode d'inscription des exercices, et celui du cours. Les enseignants observent sur les copies d'élèves la forme que doit revêtir l'ensemble du travail. Par exemple, nous trouvons sur ces copies des observations fréquentes sur la prise de notes – mauvaise – de l'élève en classe, sur l'absence de plan dans son travail, sa manière « déplorable » d'organiser ses idées. Or, ces modes d'inscription sont rarement objet du cours. Ce qui pose de manière cruciale le problème du mode d'évaluation employé.

Pour des personnes étrangères au contexte, il s'avère parfois très difficile de connaître ce qui a été enseigné au collège et sous quel aspect cette connaissance a été présentée. L'adulte qui aide l'enfant à la maison cherche des indices de l'implicité au collège dans les corrections de copies que le professeur rédige, tout comme il cherchait une représentation en deux dimensions du cours de l'instituteur dans les cahiers des enfants. Il « traque » des éléments susceptibles de l'éclairer en partie sur le mode de cadrage privilégié par l'enseignant au sein d'une classe où l'élève est déclaré « en difficulté ». À l'école primaire, les objets sont témoins de ces passages, ce qui est peu le cas au collège et au lycée. C'est pourquoi lors des cours de soutien, l'objet médiateur est

soit le cahier (en primaire), soit la copie et le devoir corrigé (collège). Cahiers et copies ne sont qu'un exemple des éléments qui participent contextuellement au processus de cadrage de l'activité en cours. Mais l'accès à ces objets reste cependant privilégié car ce sont les rares éléments qui circulent entre la classe et la maison de l'élève. Ces objets du contexte scolaire sont la référence que l'intervenant extérieur peut avoir de ce qui se passe – cette année là – et s'est passé – les années précédentes – en classe pour les enfants suivis.

Les objets du cours de soutien

L'objet du contexte scolaire médiatise l'activité de soutien

Le cadrage du cours particulier de soutien se constitue progressivement lors d'une activité manipulatoire avec les objets. L'ancrage de l'activité du cours de soutien sur ce processus de cadrage de l'activité en classe est matérialisé par la reprise des objets du contexte scolaire (cahiers, copies, stylos, livres). À travers eux, nous cherchons à voir la forme que revêt l'orchestration de l'enseignant, à connaître la routine contextualisée en classe. La manière dont l'élève souligne, colorie, note, est observée ainsi que les indications de l'enseignant, leur degré de précision, d'exigence, leur caractère redondant. Il n'y a pas d'objets, d'outils en dehors d'un mode d'apprentissage, de gestion, d'organisation, d'utilisation de ces outils. Les objets qui appartiennent à l'école sont intéressants en ce qu'ils montrent cette organisation, en tant que signes de ce qui se déroule à l'école. Il n'y a pas d'objets en soi, avec des propriétés qui leur seraient propres ; ils ne déclenchent pas, à eux seuls, un certain type d'activité, d'utilisation. Ils montrent ce qui est imposé et la distance qu'a pu inscrire l'enfant entre cet enseignement et celui de l'enseignant précédent. Ce sont des indices de la pratique pédagogique en classe qui expriment l'usage qui en est fait et l'utilisation souhaitée. Les indices nous permettent d'émettre des hypothèses sur leur usage situé. Nous entendons par usage situé l'apprentissage des élèves, leurs manières de répondre plus ou moins bien à la demande, le lieu de leurs « erreurs » : règles bien appliquées, selon la présentation demandée ou non respect de ces exigences. Le travail de manipulation de ces objets

lors du cours de soutien réactive ces processus d'inscription routinisés. Hors de la classe, le cahier, par exemple, ne perd qu'en apparence son lien avec celui qui le corrige et le définit en partie. Il reste le cahier de français - obéissant à des routines situées ; grammaire, expression écrite et orale, exercices, poésie. Les enfants ne permettent pas de l'annoter lors des cours de soutien. Le mode d'inscription obéit aux règles définies par l'enseignant sur « ses » cahiers. C'est qu'il est tout entier, par la pratique instituée, présent dans ces instruments.

Ce n'est pas le cahier en soi qui déclenche l'activité, c'est le cahier en ce qu'il est lié à l'enseignant. Il reste marqué de son empreinte. C'est pourquoi nous réalisons lors du cours de soutien les exercices demandés par l'enseignant dans le cahier de l'école et selon les normes définies dans ce contexte. Le cahier médiatise ainsi le type de cadrage opéré en classe. Par contre, il est possible d'écrire sur les cahiers des années précédentes. Souvent, l'élève amène de lui-même de vieux cahiers qu'il utilise comme brouillon. L'élève distingue bien le vieux cahier dont il peut redéfinir l'usage de celui qui reste utilisé en classe. Donc, l'enseignant n'est pas dissocié de l'objet et le mode d'utilisation qui en est fait lui appartient en cours et hors du cours. Ainsi, les cahiers appartiennent au contexte scolaire du moment. Ils marquent non un type d'utilisation globale qui en est fait, mais ils signent le rapport direct entre l'activité de soutien et celle qui a lieu dans la classe de l'élève. Car ce ne sont pas les difficultés de l'élève qui font l'objet d'un traitement au cours de soutien. C'est une pratique de manipulation qui est revisitée, un nouveau mode de cadrage qui est appris (13).

L'objet comme catalyseur d'un nouveau mode de cadrage ; l'apprentissage de la distanciation

Lors des cours de soutien, le lien avec le travail scolaire est donc matérialisé par la présence des cahiers et copies des élèves. Or, le fait d'entretenir un rapport régulier à la pratique scolaire entraîne des enchaînements spécifiques de la part des élèves. En effet, soit ils rejettent d'emblée l'activité, soit ils s'y inscrivent de manière soumise. Leur mode de manipulation des objets lors de la configuration du cadre de l'activité de soutien s'est toujours avéré singulier.

Le rejet de l'activité peut se traduire de diverses façons mais les objets occupent ici encore une place privilégiée. En effet, les élèves qui ne parviennent pas à partager l'activité avec des outils du contexte scolaire amènent des objets qui manifestement n'ont rien à voir avec ce contexte (bassine, drap, nourriture). Ils perturbent ainsi les attentes d'arrière plan qu'un enseignant mobilise face à un élève. C'est le mode de traitement de la contingence généré par ces comportements perturbateurs qui produit un processus de cadrage spécifique. La place accordée aux éléments « hors cadre » de l'activité pratiquée est essentielle pour permettre une transformation du processus de cadrage opéré. Si ces éléments « hors cadre » ne sont pas assignés au même titre que les objets du contexte scolaire, si l'enseignant les voit mais ne les remarque pas (*seen but unnoticed*), alors l'élève participe peu à peu au processus de configuration du cadre avec les objets du contexte scolaire. Il accepte de partager l'activité lorsque l'enseignant lui montre qu'il admet que certains objets « atypiques » soient présents lors du cours. On constate que cette réponse inattendue de l'enseignant à la perturbation entretient un nouveau rapport au travail lié au contexte scolaire.

D'autre part, les enfants trop soumis voient également leurs attentes contrariées. L'enseignant introduit des objets qui ne sont pas habituellement présents en classe (magnétophone, magazine pour jeunes). L'enseignant cherche ici à introduire le hors cadre pour permettre à l'élève de se distancer par rapport au travail scolaire. Cette gestion contextuelle du rapport aux objets est essentielle ; elle montre aux individus en relation le mode de cadrage opéré, la façon dont les attentes d'arrière-plan sont ou non bouleversées. La configuration du cadre de l'interaction qui s'appuie sur un traitement particulier de la contingence est mise en évidence par le rapport aux objets manipulés. Cadre et hors cadre de l'activité se matérialisent dans un énoncé des éléments qui appartiennent à ces deux accomplissements situés. Les élèves apprennent ainsi à manipuler autrement des objets qui appartiennent au contexte scolaire et donc à mobiliser un nouveau type de cadrage de l'activité pédagogique. Les objets manipulés différemment participent à la configuration d'un nouveau cadre.

L'élève en difficulté progresse lorsqu'il parvient à pratiquer une activité tout en produisant des éléments qui lui sont étrangers. Il apprend à

participer à l'activité tout en s'en distançant. Ce trait particulier de la compétence à l'interaction, mis en évidence par Goffman, qui consiste en un mode spécifique du traitement de la contingence dans un cadre où une activité demeure principale, est l'un des éléments qui nous paraît essentiel dans l'apprentissage du processus de cadrage de l'activité pédagogique de soutien.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre analyse contextualisée des cours de soutien met en évidence le problème spécifique de configuration du cadre de l'interaction avec des objets appartenant au contexte scolaire. Ce problème peut être résumé en invoquant une difficulté particulière à une forme de manipulation distanciée des objets de ce contexte. L'élève apprend non pas à résoudre une difficulté donnée mais à s'inscrire dans un mode spécifique de production de travail scolaire.

Il nous paraît important de retenir ici trois points. Le premier s'attache à montrer qu'il est essentiel de ne pas dissocier le mode de cadrage du diagnostic de la difficulté du contexte où l'on « soutient ». Le second concerne le mode de traitement spécifique des éléments perturbateurs lors du cours de soutien. Il s'agit en effet de travailler en liaison avec le contexte où la difficulté est constatée mais aussi d'apprendre à s'engager de manière différente dans les activités qui y sont pratiquées. Le troisième point vise à rappeler l'importance du contexte dans l'analyse, le diagnostic et le mode de traitement des difficultés scolaires.

Lorsqu'on analyse le déroulement des cours de soutien, on ne peut se limiter à une analyse des interactions verbales, ni une analyse centrée sur les outils, voire même sur les productions des élèves. En effet, ces derniers n'apprennent pas un nouveau concept, une nouvelle notion. Ils apprennent une pratique qui cumule et mêle ces niveaux très souvent dissociés dans l'analyse. Il apprennent à s'insérer dans une forme de pratique particulière, à configurer les cadres d'activités pédagogiques, qui, pour susciter un maximum d'implication et produire un sens de l'activité, gagnent à être développées sur les deux niveaux du cadre et du hors cadre. C'est de la façon dont

l'enseignant du cours de soutien envisage contextuellement le traitement de la contingence que dépend l'émergence et le maintien des deux niveaux cités ; apprentissage de la routine du cours de soutien qui cumule le travail à partir des indices scolaires et les activités non liées directement à ce cadre. Or, pour Goffman « la capacité à se trouver confronté à un certain nombre de ruptures prévues ou imprévues, en leur accordant en apparence le minimum d'attention constitue bien sûr un trait fondamental de la compétence à l'interaction, censée se développer avec l'expérience » (Heinich ; 1991 : 1944).

Si la simple reprise des objets du contexte scolaire lors du cours de soutien est susceptible de provoquer un cadrage nouveau donc une nouvelle forme d'implication et de travail avec les outils de l'école, encore faut-il que l'enseignant s'appuie effectivement sur les événements perturbateurs que cette reprise d'éléments du contexte scolaire déclenche. L'enseignant et l'élève peuvent être ainsi amenés pratiquement à réfléchir et à apprendre les modalités de développement d'une certaine forme de distanciation qui suscite et permet l'inscription dans une activité pédagogique. Comme l'avait relevé Bateson (1977, 1980) après avoir élaboré le concept de « *double loop learning* » (apprendre à apprendre) souvent repris et suggéré pour concevoir les situations de soutien aux élèves en difficulté, il faut compléter son idée initiale trop globale pour la circonscrire à des contextes limités : on n'apprend pas à apprendre mais on apprend à apprendre dans un contexte donné. Ce qui nécessite l'ancrage effectif de l'analyse de l'apprentissage au sein des cadres particuliers où il se réalise. L'apprentissage des élèves en difficulté consiste donc à apprendre à configurer de nouveaux cadres d'interactions pédagogiques. L'analyse gagne à être moins centrée sur les objets en eux-mêmes pour envisager la façon dont ils participent à la configuration des cadres de l'interaction et donc au maintien de l'implication et de l'attribution de sens lors des cours.

Ainsi, le contexte – en tant que processus de configuration d'un cadre de l'interaction – peut être en lui-même un élément d'analyse et de traitement des difficultés rencontrées par certains élèves. Nous proposons un mode de traitement des difficultés scolaires qui travaille la liaison avec le contexte scolaire, et s'oppose en cela aux démarches qui préconisent la dissociation entre le traitement de la difficulté scolaire et son contexte

d'origine. La façon de « cadrer » l'activité pédagogique est spécifique au cours de soutien. Le mode de manipulation des objets témoigne de la singularité de ce processus de cadrage. C'est au sein de l'accomplissement de l'action que ses déterminations lui sont conférées. La difficulté scolaire n'est donc pas une information sur l'état d'un sujet. Elle est produite, « enchâssée » dans

un contexte spécifique sur lequel il s'agit de s'appuyer lorsqu'on se place dans une perspective non informationnelle de la cognition. La difficulté scolaire est un processus, non un état.

Eliane Rothier-Bautzer
UFR Sciences de l'éducation,
Université de Caen

NOTES

- (1) Le terme « action située » est introduit par Lucy Suchman pour désigner le modèle de l'action propre à l'éthnométhodologie : « pour désigner l'alternative suggérée par l'éthnométhodologie en tant que reformulation du problème de l'action orientée vers un but, j'ai introduit le terme d'action située. Ce terme souligne que chaque cours d'action dépend de façon essentielle des matériaux utilisés et des circonstances sociales » (Suchman, 1987). Pour Suchman l'action située se définit comme l'action « exécutée dans le contexte de situations particulières concrètes ».
- (2) Traduit en français en 1991 sous le titre : **Les cadres de l'expérience**, Paris, Minuit, 1991.
- (3) Il est intéressant de coupler cette définition avec l'apport de Latour (1994 : 602) qui précise que l'interaction chez les humains est le plus souvent localisée, tenue par le cadre qui serait constitué d'acteurs non humains.
- (4) Nous mettons en évidence que l'engagement des élèves en difficulté dans l'activité pédagogique peut être produit et entretenu par ce processus de cadrage spécifique qui dépend de la capacité de l'enseignant à configurer un cadre de l'interaction comportant routine (activités liées au contexte scolaire pratiquées par l'enseignant et l'élève) et hors-cadre (éléments contingents, pratiques, qui ne font pas l'objet d'un travail en commun). Nous avons repris cette notion de hors cadre à Goffman (1991) qui montre que toute activité voisine avec des flux d'activités qui sont systématiquement ignorés et définis comme étant hors cadre (canal de distraction).
- (5) *Travail et cognition, Sociologie du travail* ; 4/94, Coulon ; 1993, Relieu M. ; 1993, Quéré ; 1984, 1985, Rothier-Bautzer ; 1996a, 1996b.
- (6) Rappelons que lorsque la cognition est orientée vers la résolution de problèmes, elle est envisagée comme un traitement de l'information, c'est-à-dire une manipulation de symboles à partir de règles. On constate que le système cognitif fonctionne de manière appropriée quand les symboles représentent adéquatement quelque aspect du monde réel et que le traitement de l'information aboutit à une solution efficace du problème soumis au système (Varéla ; 1989a : 42). Il s'agit de traiter l'information pour résoudre un problème, de prendre des décisions face à cette information « reçue » de l'environnement.
- (7) L'indexicalité révèle l'une des caractéristiques de l'action située, le fait que la situation ne définit pas seulement les circonstances de l'action mais les produit en même temps au moyen du langage.
- (8) Nous songeons ici notamment à un travail sur le mode d'objectivation du regard porté. (Cf. Rothier Bautzer, 1995, partie 2, chapitre 1 et 3)
- (9) Nous entendons ici par « séquence d'activité » : « une activité en cours, incluant ici des actions réelles ou fictives envisagées du point de vue de ceux qui y sont subjectivement engagés. Le terme n'entend pas refléter le découpage spontané qu'opèrent des individus enquêtés ou le découpage analytique des enquêteurs, mais désigne simplement un ensemble d'occurrences – quel que soit leur statut de réalité auquel on souhaite porter attention pour les besoins de l'analyse » (Goffman ; 1991 : 19).
- (10) Nous reprenons cette expression à Bruno Latour qui spécifie ainsi les interactions entre humains. Il distingue interaction et interaction cadrée par « l'existence d'une paroi, d'une partition, d'un opérateur de réduction, d'un « je ne sais quoi » dont l'origine demeure pour l'instant obscure (Latour ; 1994 : 590).
- (11) Sur les limites des approches qui reposent sur une décontextualisation pour traiter la difficulté scolaire, cf. Rothier Bautzer ; 1995a, Première partie. Voir également l'analyse de Pasquier (1992) sur l'évolution des pratiques d'aide aux enfants en difficulté au sein de l'institution scolaire. On assiste depuis les années 1980 au développement de dispositifs de soutien hors institution scolaire. Ces dispositifs commencent à collaborer timidement avec l'école depuis 1990 (Glasman ; 1994 : 940, Dannequin ; 1992 : 16). Au niveau des recherches anglo-saxonnes sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage, on observe une remise en question de l'importance de la décontextualisation. Les auteurs auraient plutôt tendance à insister sur l'importance de la « complicité » qui doit s'établir entre l'enseignant de la classe et celui du cours de soutien (Desbiens, Royer ; 1995).
- (12) Cf. Coulon (1993) Chapitre VI intitulé « suivre une règle ».
- (13) On comprend aisément « la question classique de « l'habillage » des problèmes mathématiques (Adda ; 1976) qui survient chaque fois que l'on veut transférer en situation scolaire un contexte concret : on obtient alors un contexte pseudo-concret, qui n'est ni celui de la situation quotidienne, ni celui du raisonnement mathématique » (Vellard ; 1994 : 501). En fait, on néglige, dans ce transfert, que ce n'est pas juste le contenu qui compte mais le cadrage opéré dans un contexte donné. Le sens de l'activité lui est conféré par le mode de configuration du cadre.

BIBLIOGRAPHIE

- BATESON G. (1977). – **Vers une écologie de l'esprit** (tome 1). Paris : Seuil.
- BATESON G. (1980). – **Vers une écologie de l'esprit** (tome 2). Paris : Seuil.
- BATESON G. (1984). – **La nature et la pensée**. Paris : Seuil.
- CICOUREL et al (1994). – Travail et cognition. **Sociologie du travail**, vol. XXXVI, n° 4.
- CONEIN B., JACOPIN E. (1994). – Action située et cognition. Le savoir en place. **Sociologie du travail**, vol. XXXVI, n° 4, p 475-50.
- COULON A. (1987). – **L'ethnométhodologie**. Paris : PUF.
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 82, janvier-mars, p. 65-101.
- COULON A. (1992). – **L'école de Chicago**. Paris : PUF.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- DANNEQUIN C. (1992). – **L'enfant, l'école et le quartier ; les actions locales d'entraides scolaires**. Paris : L'Harmattan.
- DESBIENS N., ROYER E. (1995). – Ce que dit la recherche nord-américaine sur l'efficacité des services offerts aux élèves en difficultés d'apprentissage. **Psychologie et Éducation**, n° 20, p. 71-82.
- GARFINKEL H. (1967). – **Studies in Ethnomethodology**. Prentice-Hall : Englewood Cliffs
- GLASMAN D. (1992). – **L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers**. Paris : ESF.
- GLASMAN D. (1994). – Soutien scolaire. In **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan, p. 940-941.
- GOFFMAN E. (1974). – **Les rites d'interaction**. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1987). – **Façons de parler**. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1991). – **Les cadres de l'expérience**. Paris : Minuit.
- HEINICH N. (1991). – Pour introduire à la cadre-analyse. **Critique**, n° 535, décembre, p. 936-953.
- JOSEPH I. et al. (1989). – **Le parlé frais d'Erving Goffman**. Paris : Minuit.
- LATOUR B. (1994). – Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité. **Sociologie du travail**, vol. XXXVI, n° 4, p. 587-609.
- PASQUIER D. (1992). – **Agir pour la réussite scolaire**. Paris : Hachette.
- QUERE L. (1984). – L'argument sociologique de Garfinkel « GARFINKEL H ». In **Problèmes d'épistémologie en sciences sociales**, Vol. 3. Paris : CEMS/EHESS, p. 100-137.
- QUERE L. (1985). – Pour un renversement stratégique dans l'analyse de l'activité sociale. In Ackermann « ACKERMANN W. et al. » W. et al., **Décrire ; un impératif ?** tome 2. Paris, EHESS, p 175-189.
- QUERE L. (1987). – Mise en place d'un ordre et mise en ordre des places : l'invitation comme événement conversationnel. In **Lexique 5**. Lyon : P.U.L., p. 101-138.
- RELIEU M. (1993). – L'éthnométhodologie, une respecification radicale de la démarche sociologique. **Cahiers de recherche ethnométrologique**, n° 1, p. 55-71.
- ROTHIER-BAUTZER E. (1995). – **Comment cadrer l'activité pédagogique dans un cours de soutien ? L'autonomie comme compétence à l'interaction**. Thèse de doctorat troisième cycle, 2 volumes, Université René Descartes, Paris V.
- ROTHIER-BAUTZER E. (1996a). – L'importance paradoxale de la contingence dans le processus de cadrage de l'activité pédagogique. **Cahiers de recherches ethnométrologiques**, n° 2.
- ROTHIER-BAUTZER E. (1996b). – Une heuristique de l'autonomie. **Quaderni**, n° 28, p 47-57, rubrique « théorie ».
- VARELA F. (1988). – Le Cercle Créatif. In Watzlawick, **L'invention de la réalité**. Paris : Seuil, p. 329-345.
- VARELA F. (1989a). – **Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives**. Paris : Seuil.
- VARELA F. (1989b). – **Autonomie et connaissance, essai sur le vivant**. Paris : Seuil.
- VARELA F. (1991). – Making it concrete before, during, and after breakdowns. **Revue internationale de psychopathologie**, n° 4, p. 435-450.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. (1993). – **L'inscription corporelle de l'esprit**. Paris : Seuil.
- VELLARD D. (1994). – Pragmatique cognitive : de l'arithmétique du quotidien à l'intelligence artificielle, **Sociologie du travail**, vol. XXXVI, n° 4, p. 501-523. Paris : Dunod.
- ZIMMERMAN D. (1989). – Prendre position. In **Le parlé frais d'Erving Goffman**, Paris : Minuit, p. 218-131.

Loisir et éducation

L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque

Nathalie Roucoux et Gilles Brougère

La ludothèque en se structurant à partir du jouet et de l'activité ludique se présente comme une des rares institutions pour enfants qui s'insèrent dans le domaine du loisir. Sa distanciation par rapport au modèle éducatif « institutionnel » remet en cause les façons habituelles de penser qui, en donnant une vocation éducative à toute activité enfantine, constituent l'enfance sur fond de différence de nature avec l'adulte. Elle se présente ainsi comme un espace d'expérience original qui repose le problème de la définition même des objets que sont l'enfance et l'éducation.

La ludothèque est une institution jeune d'une trentaine d'années, qui se présente aujourd'hui comme un espace ouvert au public, réservé à l'activité ludique et organisé en service de jeu sur place et/ou de prêt à domicile autour du matériel ludique, jeux et jouets confondus. En se définissant et en trouvant sa spécificité par rapport au matériel et à l'activité ludiques, la ludothèque est une des rares institutions qui s'adressent à l'enfant dans un contexte de loisir. Mais, en cherchant à développer le jeu et en particulier le jeu de l'enfant, elle se trouve au centre des discours contradictoires concernant tout autant l'enfant que le jeu. Une activité enfantine, y compris le jeu pris dans une perspective de loisir, peut-elle se passer d'une finalité éducative ? Le jeu est-il une activité frivole ou une forme particu-

lière d'activité à finalité éducative ? Il semble bien qu'en tant que structure destinée aux enfants il lui soit difficile d'échapper à la question éducative. Mais elle se présente aussi comme un espace de libre jeu à l'enfant. On peut alors s'interroger sur la manière dont elle résout cette double contrainte d'éduquer et de donner à jouer. Met-elle en exergue un projet éducatif alors même qu'elle promeut le jeu libre et spontané de l'enfant ? Ou privilégie-t-elle les dimensions essentielles de détente et de plaisir qui insèrent le jeu dans le domaine des loisirs ? Les finalités qu'elle élabore et l'utilisation qu'elle fait du jeu montrent que paradoxalement la ludothèque s'insère prioritairement dans le domaine de l'action éducative alors même qu'elle se définit par rapport au jeu. Cependant, elle se démarque des autres institu-

tions pour enfants en ce qu'elle suggère une autre approche de la dimension éducative qui renvoie au problème de la définition même de l'objet.

UNE INSTITUTION DE LOISIRS POUR TOUS

À l'origine la ludothèque s'est constituée autour de l'objet-jouet comme la bibliothèque l'est autour de l'objet-livre. Les ludothèques se présentent alors comme de petites structures associatives, souvent créées et gérées par des mères de familles bénévoles qui offraient à un public très local (quartier, voire ensemble d'immeubles) un service de prêt de jeux et jouets à cette collectivité. Ses finalités étaient alors fortement liées à ce matériel puisqu'il s'agissait essentiellement de faire partager à tous les enfants les richesses du marché à moindre coût et d'instaurer ainsi un autre rapport au jouet que la possession ou l'offrande (Bergeret, 1984). La spécificité de cette institution tenait ainsi surtout à l'objet ludique. Elle était en effet le premier espace non marchand qui se constituait sur la base de la reconnaissance de la valeur du jouet.

On trouve dans d'autres pays (comme la Suisse) des ludothèques témoignant toujours de cette perspective. À l'ambition limitée du projet par rapport à ce qu'il deviendra correspond une acceptation de la logique du jeu sur un modèle familial, où les valeurs de loisir et de détente l'emportent sur toute volonté éducative. Mais ce faisant le ludothécaire rencontre un certain nombre de problèmes spécifiques au jouet (sans commune mesure alors avec le modèle de la bibliothèque et du livre) qui sont autant d'antinomies qui l'amènent souvent à structurer son action à partir du jeu plutôt qu'à partir du jouet. Le jeu peut en effet se développer sans recours à des supports matériels, et pour certains le jouet peut être même considéré comme un obstacle au développement de l'activité ludique dans toute sa richesse. D'autre part, le jouet, plus que le livre par exemple, est très marqué, au moins dans la représentation que l'on en a, par la dimension industrielle, commerciale, promotionnelle qui l'accompagne, ce qui peut aux yeux de certains le dévaloriser, pour le ravalier au rôle de gadget de faible valeur. Enfin, les jouets semblent aujourd'hui valoriser la solitude alors que la ludothèque peut chercher à développer l'être-ensemble. Les

difficultés conduisent indubitablement la ludothèque à s'interroger sur le jouet et la valeur éducative qu'on peut lui accorder (ALIF, 1994), mais aussi à mettre en avant les objets les plus fonctionnels, c'est-à-dire ceux qui à l'image des jeux de société apparaissent comme les supports d'un jeu précis, faisant ainsi de l'activité ludique l'objectif prioritaire de son action.

On comprend comment face à ces difficultés la ludothèque a pu dissocier son action d'une relation trop forte à l'objet jouet, en prenant de la distance avec le modèle familial d'un jeu sans investissement fort. En se développant, la ludothèque a quelque peu occulté cette première façon de concevoir son action et transposé sa base de structuration de l'objet-jouet à l'activité-jeu. Il s'agit dorénavant pour cette institution de mettre en avant l'importance et l'intérêt de l'activité ludique plus largement que du jouet. Les ludothèques prennent ainsi d'autres dimensions matérielles et sociales. Elles accueillent un public plus nombreux et plus diversifié en termes d'âge, enfants mais aussi bébés, adolescents et adultes, autour d'activités plus variées, prêt, mais aussi jeu sur place et animations ludiques. Elles sont animées par des salariés et prennent place dans la vie de la commune en travaillant en partenariat avec d'autres institutions, école, centre social et/ou culturel, institutions pour personnes âgées, etc. Ainsi en se définissant non plus à partir du jouet mais du jeu, la ludothèque quitte le domaine de l'action caritative où elle est née pour devenir une institution au sein de laquelle des professionnels mettent en place des projets d'actions au service d'un large public (Chiarotto, 1991).

Cette évolution ne la prive cependant pas de son originalité puisqu'elle lui permet de trouver une autre spécificité. De fait, en se construisant autour du jeu, la ludothèque fonctionne en sens inverse de toutes les autres institutions où l'on joue, à l'exception peut être des clubs de jeux (de société, de cartes ou de stratégie). Le jeu y est présent non pas parce qu'il est l'activité principale des enfants ou une activité appréciée des adultes, mais parce qu'il est la raison d'être de la structure. C'est pour lui que le public vient et non pour toute autre raison, garde, éducation ou thérapie par exemple. Dans ce sens, l'unique activité de la ludothèque consiste à « offrir à jouer » c'est-à-dire à permettre un déroulement harmonieux d'une activité ludique non contrainte, non finalisée et non contrôlée. Les principes de libre

accès, libre choix et libre jeu insèrent ainsi la ludothèque dans le domaine des loisirs. La ludothèque fait partie des espaces et des temps qui se situent en dehors des espaces et des temps contraints de l'adulte et de l'enfant, et qui définissent le domaine des loisirs (Sue, 1994).

En revanche ces évolutions de l'objet et de la spécificité de la ludothèque correspondent à une évolution de ses finalités. La ludothèque se présente dorénavant comme une institution carrefour ; carrefour entre les trois domaines d'action, que sont l'éducatif, le social et le culturel, et carrefour entre la famille et la collectivité, entre les parents et les enfants, entre les jeunes et les adultes, etc. Le discours général laisse entendre que la ludothèque est un espace de socialisation et plus largement d'éducation, car elle participe au développement et à la formation des enfants et des adultes dans leur rôle de parents. La dimension sociale est présente sous un double aspect : d'une part la mission originelle de justice sociale, et d'autre part une mise en valeur de la ludothèque comme lieu de vie c'est-à-dire comme espace de rencontres et d'échanges. Enfin la ludothèque se situe en tant qu'institution culturelle en ce sens qu'elle favorise la rencontre et la découverte des différentes cultures ou civilisations et de la Culture dite savante. La ludothèque se présente ainsi de nos jours comme une institution « pour tous », c'est-à-dire inter-générationnelle et inter-culturelle qui, parce qu'elle est d'une polyvalence maximale, se différencie de toutes les autres institutions, que ce soit l'école ou les institutions de garde, les centres sociaux ou les institutions culturelles.

UNE INSTITUTION ÉDUCATIVE POUR ENFANTS

Mais une étude approfondie de cette institution et en particulier de ses finalités (Roucous, 1997) permet de relativiser ces discours qui semblent davantage présenter des ambitions que la stricte réalité. En effet, si l'on se réfère à des données statistiques concernant les ludothèques de la région Île-de-France, on peut constater que la ludothèque n'est pas réellement un lieu pour tous. De fait, les enfants de moins de 15 ans constituent environ 95 % du public accueilli dans l'ensemble des ludothèques, les moins de 12 ans 90 %, et seulement 2% des prêts concernent un

public adulte. Si les adultes sont présents dans cet espace c'est donc en tant que parents accompagnateurs et non en tant que joueurs eux-mêmes. L'observation des fonds de jeux, constitués essentiellement de jouets et de jeux de société simples, et de l'aménagement des espaces de jeu sur place, pensés principalement autour des jeux symboliques, confirme largement cette analyse. La ludothèque s'adresse donc dans une très large mesure à un public enfantin, même si l'adulte n'est pas absent.

Une approche plus qualitative confirme cette orientation enfantine de la ludothèque en révélant la suprématie et l'hégémonie des finalités éducatives au sein de cette institution. D'une part, il apparaît que la dimension culturelle de la ludothèque n'est pas présente en tant que telle. Le jeu et le jouet n'étant pas réellement perçus et pensés comme des éléments et des médiateurs de la culture dans laquelle ils se jouent (Brougère, 1988), la ludothèque n'est pas perçue comme une entité qui participe de la culture mais comme un espace qui se doit d'avoir une démarche culturelle. Parce que la culture est un élément extérieur à l'institution, il s'agit pour la ludothèque d'initier l'enfant à cette culture et de l'y faire participer pour qu'il s'y intègre le mieux possible. Ainsi la dimension culturelle de la ludothèque apparaît indissociable de la dimension éducative, renforçant par là la marginalisation du public adulte. D'autre part, il apparaît que les finalités sociales qui visent le partage et l'égalité face au jeu et aux jouets sont fortement sous l'emprise de la dimension éducative de la ludothèque. Car, au-delà de l'ambition d'offrir à jouer à tous, il s'agit de participer à l'éducation en permettant à chacun de se développer et de se former. Il ne s'agit donc pas d'une finalité strictement sociale qui viserait uniquement le bien-être de l'enfant sans autre objectif mais bien d'une finalité socio-éducative qui vise un mieux-être futur.

Seule, la finalité de développement de la vie sociale apparaît comme une approche qui prend de la distance avec la dimension éducative. Mais, il s'avère que cette finalité est essentiellement pensée à l'endroit des adultes. Érudant le problème des relations sociales entre enfants, les ludothèques orientent leur action vers des populations plus isolées socialement, en particulier les mères de jeunes enfants, ou vers des relations oubliées ou distendues, en particulier les relations parents-enfants ou grands-parents-enfants. Dans

le premier cas, le lien social qui est recherché ne concerne pas l'enfant mais les adultes que l'on cherche à faire se rencontrer entre eux, pour créer une dynamique sociale qui aille à l'encontre de la tendance à l'individualisme. Dans le second cas, l'enfant est en jeu mais il n'est pas au centre de la démarche puisqu'il s'agit de développer des relations enfant-adulte et non entre enfants, comme pourraient le permettre des actions sur la fratrie par exemple. Ainsi, même si elle s'en défend en se présentant comme une institution de loisirs pour tous, la ludothèque apparaît bien au travers de son public et de ses finalités comme une institution éducative pour enfants.

Une analyse plus précise de l'activité ludique, activité sur laquelle se construit cette institution, conforte encore cette domination de l'éducatif. Il apparaît en effet que dans une très large mesure le jeu est appréhendé comme un moyen pour parvenir à des fins extérieures, parmi lesquelles l'éducation domine très fortement. Le jeu est alors un outil en ce sens qu'il est utilisé pour ses qualités distrayantes et mis au service des objectifs qui visent le développement et la formation de l'individu (Brougère, 1995). Contrairement à ce que pouvait laisser croire le mode de structuration de cette institution, il apparaît que la ludothèque se construit non pas sur l'activité ludique elle-même mais au regard des possibilités qu'elle offre pour atteindre d'autres objectifs. L'évolution de l'institution a fait disparaître le jouet sous le jeu, mais loin qu'il s'agisse d'une valorisation du jeu en tant que tel celui-ci est ravalé au statut de moyen au service de fins qui lui sont extérieures, comme si donner à jouer ne pouvait suffire à justifier une institution. L'image du jeu conduit à ne pouvoir l'accepter, même dans une institution qui le met au centre, que s'il est considéré comme le vecteur d'autres objectifs. On se trouverait dans une configuration très proche de l'école maternelle française qui depuis que le débat a été évoqué dès 1905 n'a pu intégrer le jeu que comme un outil, un moyen éducatif contrôlé par l'enseignant, ne pouvant accepter l'idée proposée par Pauline Kergomard au nom, là encore, du modèle familial, d'un jeu qui se suffirait à lui-même. Tout se passe comme si les institutions prenant de la distance par rapport à la famille et à la dimension « futile » qu'on y donne au jeu ne pouvaient exister qu'en investissant le jeu de valeurs éducatives qui semblent être le seul moyen de justifier le rôle du professionnel, instituteur ou ludothécaire, entendu comme distinct de celui d'un parent.

Il semble ainsi que l'ambition d'offrir à jouer disparaisse devant les finalités éducatives, au risque de faire disparaître la spécificité de la ludothèque en la soustrayant du domaine des loisirs pour l'insérer dans l'univers des institutions éducatives. Ainsi, contrairement à ce qu'elle peut laisser croire, la ludothèque a du mal à se démarquer des autres institutions pour enfants. Comme l'école dont c'est la vocation, mais aussi comme un certain nombre d'autres institutions qui se détournent de leur fonction sociale de garde, crèches et centres de loisirs par exemple (Houssaye, 1989 ; Cohen, 1995), il semble que l'éducation devienne souvent la raison d'être de la ludothèque. Il s'agit en général pour ces professionnels de l'animation ou de l'accueil de se démarquer de la famille en proposant un projet éducatif explicite qui renforce une socialisation jugée élémentaire, diffuse et non contrôlée. C'est là sans aucun doute l'effet d'une pression sociale croissante qui veut que toute institution en direction de l'enfance ne puisse prendre de valeur sans ambitions éducatives comme on peut le percevoir au travers des activités enfantines extra-scolaires (musicales, artistiques, ou sportives). Or cette tendance pose le problème de l'existence même des activités de loisirs pour enfant, autrement dit de la compatibilité entre la notion de loisir qui se caractérise par son auto-finalité et son autosuffisance, et celle d'enfance qui au contraire se caractérise par sa finalisation et son insuffisance (Mollo-Bouvier, 1994).

Dans le cas de la ludothèque cet engagement éducatif est d'autant plus problématique qu'il révèle une ambivalence pouvant remettre en cause la cohérence de l'institution. En effet la ludothèque considère l'éducation comme une de ses finalités, voire comme la première, et par ailleurs elle défend la liberté et la spontanéité du jeu. Or, l'incertitude et l'aléatoire qui caractérisent le jeu rendent difficile la cohabitation d'objectifs éducatifs et de la liberté du jeu (Brougère, 1997). La ludothèque ne semble pouvoir se départir de cette ambivalence sans risquer de ne plus exister en tant que telle. D'un côté, en affirmant davantage ses objectifs éducatifs, elle risque de devoir détourner le jeu et de reproduire ainsi le modèle de l'école maternelle pour laquelle le jeu est un subterfuge. D'un autre côté, en défendant davantage le jeu libre, elle risque de devoir abandonner cette dimension éducative qui lui ouvre les portes d'une intégration et d'une reconnaissance institu-

tionnelles et sociales. Ainsi, la pression éducative semble si forte que la ludothèque ne peut se départir d'un rôle éducatif, mais en même temps elle n'a pas d'arguments assez solides pour affirmer ce rôle sans présenter le jeu comme un outil.

On peut noter combien ce dilemme est propre à la France et peut-être à d'autres pays, mais absent des pays qui acceptent tout à fait que des institutions telles que les écoles maternelles et autres jardins d'enfants proposent aux enfants une activité ludique dominante voire exclusive sans que cela semble remettre en cause la légitimité de l'institution entendue comme éducative. La solution est trouvée dans une tradition qui remonte à la pensée romantique et à Fröbel et qui confère une fonction éducative par nature au jeu. Voir des enfants se livrer au jeu est alors perçu comme conforme à certains objectifs éducatifs. La résolution est sans doute magique (puisqu'on accorde une valeur éducative générale qui est loin d'être démontrée) mais efficace. La tradition française n'a pas donné une diffusion importante à une telle conception, ce qui explique la situation analysée.

UNE NOUVELLE PERSPECTIVE ÉDUCATIVE

Ces résultats laissent penser que la ludothèque est une institution pour enfants comme une autre, alors que son attachement au jeu laissait présager d'une opposition formelle à celles-ci. Mais, à y regarder de plus près, il semble que cette institution se détache en ce qu'elle peut porter une nouvelle perspective éducative. Il existe en effet des ludothèques qui affirment nettement que le premier et unique objectif de l'institution est le jeu. Il n'y a alors pas d'autre finalité que de faire jouer et de promouvoir l'activité ludique. Les caractéristiques de plaisir, de satisfaction ou de détente qui sont attachées à l'activité ludique des adultes, conservent ainsi toute leur place face au public enfantin. La ludothèque est alors un espace de vie pour enfants qui s'insère directement dans un contexte de loisir. Dans ce cas, bien qu'il n'y ait pas d'autres objectifs, les dimensions éducatives et sociales ne sont pas absentes. Car éducation et lien social sont pensés comme étroitement liés à l'activité ludique. La ludothèque ne fait pas totalement l'impasse sur l'éducation comme elle le ferait

avec un public adulte, mais elle dépasse l'éducation du fait des potentialités du jeu lui-même. C'est donc en s'appuyant sur les valeurs intrinsèques du jeu que la ludothèque peut dépasser la pression sociale du « tout éducatif » alors même qu'elle s'adresse à des enfants pour s'affirmer comme un espace du « tout jeu ».

Avec cette conception du jeu comme finalité et cette approche non finalisée de l'enfant, la ludothèque est bien en marge de toutes les institutions pour enfants qui visent l'éducation à travers l'usage du jeu. Elle fait partie des quelques tentatives issues d'institutions extérieures à l'école qui visent à replacer l'enfant au centre des accueils et à lui laisser le pouvoir de décision qui est sans doute indissociable de l'idée de loisir (Houssaye, 1995). Elle participe d'un mouvement très marginal qui tente de limiter l'influence du modèle éducatif scolaire, en définissant ce qui pourrait être les loisirs de l'enfant en dehors du domaine marchand, c'est-à-dire d'une simple consommation. Apparaît alors tout le potentiel d'une inscription de la ludothèque en relation avec la notion de loisir.

D'une part, elle permet une rupture en mettant non plus l'accent sur la différence et la spécificité du jeu enfantin par rapport au jeu adulte, mais sur ce qui les réunit, permettant ainsi de penser autrement le jeu de l'enfant (Sutton-Smith, 1997). On doit prendre au sérieux le fait que l'enfant, comme l'adulte, vise dans son jeu le divertissement, et que l'apprentissage y apparaît surtout comme la volonté propre du joueur, enfant ou adulte, de maîtriser les référents, règles et compétences nécessaires au jeu. Si spécificité éducative du jeu enfantin il y a, il s'agit sans doute d'une caractéristique qui relève plus de ce qu'est l'enfant, ou de la façon dont il est pensé depuis les temps modernes, que du jeu en tant que tel.

D'autre part, à travers le jeu, enfants et adultes peuvent rencontrer des expériences relativement similaires qui permettent de penser la fonction sociale du loisir. Avec Elias on peut y voir un espace fictif (ou de second degré) qui permet au sujet de vivre une expérience excitante mais sans risque et souvent marquée par une forte convivialité (Elias et Dunning, 1994). Cette expérience, les auteurs la retrouvent dans les jeux de l'enfance comme dans les loisirs de l'adulte (cinéma, littérature, sports et bien sûr jeux). Elle a pour rôle essentiel de rendre acceptable le contrôle des émotions qu'impose le processus de civilisation

en offrant un temps où, de façon fictive ou ludique, la contrainte ne s'exerce plus (1). C'est donc un espace d'expérience tout à fait particulier, celui-là même qu'une historienne de l'antiquité a pu analyser dans les jeux romains : « L'expérience ludique comme modèle réduit permet de faire l'économie de l'expérience vécue, elle exorcise, elle fait vivre par procuration des émotions et des pulsions que la vie quotidienne réprime : meurtre, mort violente, au théâtre incestes, adultères. Mais le modèle réduit est aussi outil de connaissance : le théâtre pour comprendre le monde, le cirque pour le maîtriser, le dominer (tout au moins au niveau du monde naturel). C'est un exercice de maîtrise sans risque, sans danger ; un outil de découverte et de dévoilement, un moyen de maîtrise des signes ». (Clavel-Levêque, 1984, p. 84). Cette longue citation paraît riche de conséquences. Elle montre à la fois la fonction sociale et le potentiel socialisateur et éducatif du loisir-jeu, ce qui s'applique tout autant à différentes formes de loisirs de l'adulte, dont le jeu, qu'à bien des aspects du jeu de l'enfant. Ne peut-on trouver d'ailleurs dans la description du jeu romain des éléments présents dans le jeu d'un enfant avec une figurine ou une poupée. Il va faire, de façon mimétique et donc fictive, l'expérience d'actions qui lui sont interdites dans la vie courante. Cette analyse rejoint d'ailleurs la réflexion de Bruner sur la valeur éducative de l'expérience ludique, liée justement à sa fondamentale frivolité : « Dans le jeu le comportement se trouve dissocié de (et protégé contre) ses séquelles normales. C'est là que réside à la fois la flexibilité et la frivolité du jeu ». (Bruner, 1983, p. 224).

Il semble ainsi qu'une certaine valeur éducative soit associée à des caractéristiques qui font du jeu et du loisir des activités frivoles aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant. Cette façon de traiter la question est d'ailleurs indissociable d'une conception de l'enfant comme acteur, décideur (ce qui est le cas du joueur) qui construit à travers le jeu et le loisir une relation spécifique au monde porteuse d'expériences originales, facteur d'une socialisation et d'éventuels apprentissages (qui n'ont bien entendu rien de nécessaires et systématiques). Ainsi l'enfant n'est plus défini uniquement par son futur d'adulte, mais par ses besoins liés à son présent que le loisir ludique peut être à même de satisfaire.

En s'insérant dans le domaine du loisir, la ludothèque sort donc du contexte normatif et contrôlé

induit par l'institution scolaire, et introduit de fait une autre perspective d'éducation qui consiste à donner à vivre, et non à faire évoluer. Cette nouvelle perspective apparaît très clairement dans l'une des missions éducatives qu'elle se fixe. Au-delà de la socialisation entendue comme insertion de l'individu à la vie sociale et culturelle, au-delà des acquisitions de compétences ou de connaissances, au-delà même de la formation de la personnalité de l'enfant, il s'agit de concourir à l'épanouissement immédiat de l'enfant. L'éducation ne se conçoit plus comme un mouvement d'évolution vers une capacité future, mais dans une perspective présente qui prend en compte la capacité immédiate d'être. Éduquer ce n'est plus faire progresser, c'est faire vivre. Ainsi en mettant en avant le bien-être immédiat lié au plaisir et à la satisfaction individuelle que génère le jeu, la ludothèque se présente au sens premier du terme comme un lieu de vie de l'enfant. Elle lui permet de vivre sa vie d'enfant en négligeant tout objectif de développement, d'avancée ou d'évolution vers un état futur.

En mettant le jeu et le libre jeu en avant comme seule ambition et en revisitant la notion d'éducation pour la mettre en perspective avec la vie de l'enfant et non le futur de l'enfant, la ludothèque se démarque largement des institutions pour enfants qu'elles soient éducatives ou non. Elle offre l'image de ce que pourraient être les loisirs de l'enfant, en ce qu'ils consistent à vivre un temps présent non contraint et non finalisé mais dont on a vu qu'à partir d'un modèle d'interprétation sociologique qui limite la différence entre l'enfant et l'adulte, ils peuvent apparaître à la fois comme un lieu d'expérience utile à l'équilibre de la personne dans le présent mais aussi lieu de découverte, de maîtrise voire d'apprentissage. La frivolité du jeu, comme celle du loisir en général, se trouve être la condition pour la constitution d'une telle expérience, en fait le détour nécessaire à la rencontre d'une situation porteuse d'apprentissages spécifiques, différents des autres mais aléatoires car fortement liés aux décisions que prend ou qu'évite le joueur.

La ludothèque se situe ainsi au carrefour de deux conceptions éducatives. En suivant le modèle de l'école, elle conçoit l'éducation comme une action qui vise à faire advenir un être social. Dans ce cas, aucun intérêt n'est porté au présent de l'enfant puisque l'activité naturelle qu'on lui reconnaît, le jeu, est réinvestie dans une mission

qui en fait un moyen au service du futur. Mais en même temps, en s'opposant à ce modèle, elle conçoit l'éducation comme une proposition faite à l'enfant d'exister individuellement et socialement en tant qu'enfant. Dans ce cas le futur est occulté pour laisser la place à l'épanouissement que procure le plaisir du jeu dans l'instant présent.

Cette approche compréhensive de l'éducation permet de saisir une nouvelle représentation de cette notion qui amène peut-être à une nouvelle construction de l'objet de la sociologie de l'éducation. Il semble qu'il persiste en effet au sein de cette discipline une certaine ambivalence qui est révélée par l'évolution vers une sociologie de la socialisation (Perrenoud, 1988 ; Sirota, 1993). En sortant l'éducation de l'école et l'enfant de son statut d'élève, l'éducation est analysée de façon plus large qu'un simple développement cognitif comme un développement de l'être social, et dans un processus moins passif comme une interaction entre les acteurs. L'enfant est donc perçu comme une réalité présente puisqu'il est susceptible d'intervenir mais sa participation est toujours analysée par rapport à une évolution, c'est-à-dire par rapport à la construction de son propre futur et non de son présent immédiat. Or, cette nouvelle représentation qui fait de l'éducation une activité autour de ce qui est et non plus une dynamique vers autre chose pose le problème d'une redéfinition de l'éducation qui laisserait une place plus grande à l'acteur qu'est l'enfant. Il est ainsi de plus en plus difficile de faire l'économie d'une interrogation sur le sujet (ou objet) de cette éducation, à savoir l'enfant,

et d'une prise en compte de la sociologie de l'enfant en cours qui analyse l'enfant comme acteur et l'enfance comme construction sociale (James et Prout, 1990) (2).

Le loisir apparaît comme le lieu d'une réflexion originale dans la mesure où il met en cause les façons habituelles de penser l'enfance sur fond de différence de nature avec l'adulte, à partir de la mise en exergue de la vocation éducative de toute activité enfantine. Si l'enfant n'est plus saisi uniquement à partir du primat de l'éducation, il peut être perçu comme un acteur de sa socialisation à travers des activités dont la dimension frivole et libre lui permet d'accéder à un niveau de décision peu présente dans sa vie. Ce qui caractérise une situation de loisir quand elle n'est pas pensée comme le camouflage d'une action éducative spécifique, c'est qu'elle apparaît comme un lieu où l'image d'un enfant marqué par son futur et donc spécifiquement différent de l'adulte ne peut plus être. Pour une institution ou une activité, assumer la dimension de loisir c'est nécessairement remettre en cause certaines conceptions de l'enfant, c'est aussi proposer à la sociologie de l'enfant un objet d'étude original qui permettrait de repenser la relation entre enfant et éducation. La ludothèque apparaît alors, quand elle prend ses distances avec le modèle éducatif « institutionnel », comme un espace d'expérience original tant pour l'enfant que pour le chercheur.

Nathalie Roucoux
Gilles Brougère
GREC - Université Paris-Nord

NOTES

(1) « De même, un petit enfant que son père jette en l'air et qui retombe en toute sécurité dans les bras de celui-ci peut goûter l'excitation mimétique du danger et de la peur, puisqu'il sait que le danger est imaginaire et qu'il ne risque rien dans les bras de son père. Les spectateurs d'un match de football peuvent savourer l'excitation mimétique de la bataille qui se déroule sur le stade, puisqu'ils savent qu'aucun mal ne sera fait aux joueurs ou à eux-mêmes. » (p. 55) et plus loin « Dans une société où les tendances à l'excitation grave et menaçante ont diminué, la fonction compensatoire de l'excitation qui vient du jeu a augmenté. Grâce à ce type d'excitation, la sphère mimétique offre de nombreuses occasions, pour ainsi

dire d'un "ressourcement de l'âme" dans le cours, sinon monotone, d'une vie sociale ordinaire. À certains égards, l'excitation que procure le jeu diffère de l'autre type d'excitation : nous la cherchons volontairement et, pour l'éprouver, nous devons très souvent payer. » (p. 95/96) (Elias et Dunning, 1994)

(2) « Children are and must be seen as active construction and determination of their own lives, the lives of those around them and the society in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes » (James et Prout, 1990, p. 8)

BIBLIOGRAPHIE

- ALIF (1994). – **La ludothèque : institution et profession**, actes du Forum ALIF – Université Paris-Nord.
- BERGERET L. (1984). – **Du côté des ludothèques**. Paris : Fleurus.
- BROUGÈRE G. (1988). – Le rôle du jouet dans l'imprégnation culturelle de l'enfant ». **L'éducation par le jeu et l'environnement**, n° 28.
- BROUGÈRE G. (1995). – **Jeu et éducation**. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. (1997). – Jeu et objectifs pédagogiques. Une approche comparative de l'éducation préscolaire. **Revue Française de Pédagogie**, n° 119.
- BRUNER J.S. (1983). – **Le développement de l'enfant – Savoir faire, savoir dire**. Paris : P.U.F.
- Centre de Création Industriel (1979). – **Jeu, Jouets, Les ludothèques**. Paris : Centre National Georges Pompidou.
- CHIAROTTO A. (1991). – **Les ludothèques**. Paris : Cercle de la Librairie.
- CLAVEL-LEVÊQUE M. (1984). – **L'empire du jeu – Espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain**. Paris : CNRS.
- COHEN S. (1995). – **De la crèche à l'école**. Paris : Nathan.
- ELIAS N. ET DUNNING E. (1994). – **Sport et civilisation – La violence maîtrisée**. Paris : Fayard.
- HOUSSAYE J. (1989). – **Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants**. Paris : La Documentation Française.
- HOUSSAYE J. (1995). – **Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ?** Paris : Matrice.
- JAMES A. et PROUT A. (Ed.) (1990). – **Constructing and reconstructing childhood Contemporary issues in the sociological study of childhood**. London : The Falmer Press.
- MOLLO-BOUVIER S. (1994). – De l'école aux vacances. Prolégomène à une analyse sociologique des vacances des enfants. **Revue Française de Pédagogie**, n° 106.
- PERRENOUD P. (1988). – Sous des airs savants une notion de sens commun : la socialisation, *in* **Analyses des modes de socialisation**, *in* **Cahiers de recherche**, n° spécial.
- ROUCOUS N. (1997). – **La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs**, Thèse de Doctorat sous la direction de E. Plaisance, Université Paris V.
- SIROTA R. (1993). – Le métier d'élève. **Revue Française de Pédagogie**, n°104.
- SUTTON-SMITH B. (1997). – **The Festival of Toys**, Conférence à l'International Toy Research Conference, Halmstad, juin.
- SUE R. (1994). – **Temps et ordre social**. Paris : PUF.

Enseignement et informatique pour tous : où en sommes-nous ?

Philippe Gabriel

Cet article examine la situation du micro-ordinateur dans l'éducation eu égard aux principaux objectifs de son introduction : développer une culture informatique et faciliter le processus d'apprentissage. Un point de vue empirique est adopté s'agissant premièrement, de montrer l'importance d'un développement des usages de l'ordinateur dans l'enseignement obligatoire en regard du rôle de l'expérience dans l'interaction homme-ordinateur ; et deuxièmement, d'examiner et de prolonger les résultats des études méta-analytiques concernant son influence sur la réussite. La nécessité de mesures d'accompagnement de l'innovation et d'arbitrages soucieux d'équité est soulignée.

Les micro-ordinateurs ont été massivement diffusés dans les systèmes éducatifs de nombreux pays, dans le cadre de politiques économiques et sociales dont l'action éducative n'est qu'un aspect. L'informatisation (1) de la société qui s'est intensifiée à partir des années soixante-dix a progressivement installé l'ordinateur dans un statut de fait social majeur (Baron, 1989a) et de fortes pressions s'y rapportant se sont exercées sur les systèmes éducatifs (Hawkrigde, 1983 ; Duguet, 1990). Ce contexte suggère l'existence, pour ces outils, de perspectives d'utilisation différentes de celles qu'ont connues et partagées d'autres matériels éducatifs. Mais malgré cela et les résultats positifs de l'utilisation de l'ordinateur notamment dans le domaine des appren-

tissements disciplinaires, des mesures d'accompagnement marquant la volonté de ne pas perdre le bénéfice des efforts accomplis sont aujourd'hui nécessaires. Ces mesures s'intègrent en outre dans un questionnement relatif à l'équité.

APPRENDRE L'ORDINATEUR ET APPRENDRE AVEC L'ORDINATEUR

Selon Cuban (1986) la grande majorité des matériels éducatifs suit une dynamique en trois temps. Au départ émerge une demande liée à des prédictions se rapportant à une influence cognitive ou affective positive de la technologie.

Ensuite, des études académiques viennent assurer sa promotion dans les établissements d'enseignement et lui donner une crédibilité scientifique. Enfin, l'enthousiasme initial baisse et des évaluations apparaissent indiquant une utilisation limitée de la technologie.

L'intégration des micro-ordinateurs dans la sphère éducative semble participer d'une dynamique analogue. Les premières études publiées ont été systématiquement les plus favorables (Kulik et Kulik, 1987) et à présent les usages sont limités comme le signalent les autorités éducatives (Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 1991 ; Conseil National des Programmes, 1992). Pourtant, les enjeux de la micro-informatique dans l'éducation ne sont pas de même nature que ceux du film, de la radio ou de la télévision éducative ou encore, du laboratoire de langues.

Les ordinateurs suscitent l'intérêt de beaucoup de pédagogues, mais également celui de nombreux décideurs. Les premiers ont vu dans cet outil polyvalent (l'ordinateur est à la fois un outil de création, d'accès à l'information et d'apprentissage (2) qui se met au service de pédagogues d'ailleurs très divers) le moyen d'individualiser l'enseignement, de stimuler le développement d'aptitudes générales à la résolution de problèmes ou encore, de rénover la pédagogie.

Les seconds, les décideurs, l'ont d'abord considéré comme un moyen permettant de répondre à l'évolution quantitative et qualitative de la demande d'éducation à un moindre coût. Plus près de nous, les politiques éducatives qui s'y rapportent ont été largement orientées par les besoins économiques et sociaux liés à l'informatisation de la société. Le système éducatif français y a d'ailleurs été particulièrement tôt sensible (3). Il est vrai que son influence sur l'organisation a été ici très vite documentée (Nora-Minc, 1978 ; Schwartz, 1981 ; Simon, 1981). L'ordinateur, outil clé de la société moderne est devenu, partant, une nouvelle exigence de l'éducation (Dieuzeide, 1994) : la capacité à l'utiliser est parfois présentée comme la quatrième capacité de base avec lire, écrire et compter (4).

L'informatisation du système éducatif français a été avec la mise en œuvre du Plan Informatique Pour Tous (Plan IPT) l'un des premiers et des plus ambitieux programmes d'ampleur nationale (5). Depuis 1985 les pratiques de référence telles qu'elles ressortent des textes officiels et des

déclarations des autorités éducatives ont suivi l'évolution technologique et l'accroissement de l'offre logicielle mais, dans l'enseignement obligatoire, deux objectifs principaux ont été constamment réaffirmés : développer une « culture informatique » et faciliter le processus d'apprentissage (6).

Aujourd'hui, qu'en est-il de la réalisation de ces objectifs ? Un premier élément de réponse nous est apporté par les données d'expérimentations relatives d'une part aux différences interindividuelles dans l'utilisation de l'ordinateur par l'adulte et d'autre part à l'étude des représentations d'élèves de collège.

L'EXPÉRIENCE ET LES REPRÉSENTATIONS DE L'ORDINATEUR

L'interaction entre l'homme et l'ordinateur est d'abord un dialogue dont le but est l'accomplissement d'une tâche (Card, Moran et Newell, 1983). Or, le résultat des utilisations les plus courantes de l'ordinateur (7) change considérablement d'une personne à l'autre. Le rapport entre le temps mis pour réaliser une tâche avec l'ordinateur par l'utilisateur le plus rapide et l'utilisateur le plus lent varie de 1 à 5 pour l'édition de texte, de 1 à 6 pour la recherche d'information et de 1 à 20 pour les activités de programmation. Cela au sein d'un groupe constitué d'une trentaine de personnes dont les caractéristiques sont homogènes, du point de vue de leur expérience avec l'ordinateur (Egan, 1988). Par comparaison, Salvendy et Knight (1982) considèrent qu'un niveau de performance de 1 à 2 rassemble, pour la plupart des autres activités, près de 95 % de la population.

L'expérience avec un système informatisé (i.e. le temps consacré à la pratique) constitue le premier et le plus fort indicateur de la performance (Egan, *ibid.*). L'effet de l'expérience est direct et caractéristique. Le temps nécessaire à un utilisateur pour réaliser une tâche décroît en fonction linéaire du temps consacré à la pratique qu'il a eue ; et l'amplitude des différences interindividuelles devient plus limitée à mesure que les novices acquièrent de l'expérience. Autrement dit, dans les premiers moments de l'apprentissage, de petits écarts dans le temps consacré à la pratique peuvent produire de grands écarts dans le temps utile à la réalisation d'une tâche.

Plusieurs autres variables jouent un rôle dans l'interaction avec l'ordinateur. En particulier, la performance est très étroitement liée à la façon dont les sujets se représentent l'espace. Elle est également modulée par les représentations techniques, la représentation du système, des capacités générales à la résolution de problèmes et à des facteurs non-cognitifs (rapport au monde, anxiété, socialisation, désir ou motivation). Mais c'est là un résultat général : un rapport positif aux systèmes informatisés trouve son origine dans une rencontre suffisamment fréquente sur une longue période.

Les conséquences d'une rencontre qui ne possède pas ces caractéristiques, loin s'en faut, sont toutefois patentes dès la fin du premier cycle du second degré. De fait, une étude des représentations des élèves de troisième de collège conduite par Baron et Harrari (1994) met en évidence des différences notables dans les réponses des élèves selon qu'ils fréquentent ou non des établissements engagés dans une expérimentation pédagogique de réseaux d'ordinateurs. Les réponses à un questionnaire de près de 1 545 élèves (8) montrent que les utilisations scolaires entraînent une évolution positive substantielle : ces usages de la technologie développent fortement le sentiment de maîtrise de l'outil (capacité à utiliser un traitement de texte, à copier des fichiers, etc), les élèves qui l'ont le plus utilisée sont aussi les plus sensibles et les plus ouverts en ce qui concerne son intérêt pour l'éducation, en outre ils évaluent différemment et, en tout cas, plus positivement le rôle de l'enseignant.

Les élèves des collèges tout-venant voient d'abord dans l'ordinateur un outil dont il faut apprendre la manipulation (25 % contre 12 % des élèves des sites expérimentaux) alors que les élèves des sites expérimentaux qui ont utilisé plus souvent et de manière plus diversifiée l'ordinateur envisagent en premier lieu son utilité pour apprendre (32 % contre 12 % des élèves des sites tout-venant). Les élèves qui ont le plus utilisé l'ordinateur sont aussi ceux qui ont une vision de son utilité éducative à la fois moins optimiste et plus large. Contrairement à leurs homologues du groupe tout-venant les élèves impliqués dans l'expérimentation ne pensent pas « *mieux comprendre avec l'ordinateur ce qu'ils n'ont pas compris avec le professeur* » ; et ils sont également moins nombreux à considérer que l'utilisation de l'ordinateur est ennuyeuse et réservée au seul enseignement de la technologie.

Si le développement d'une culture informatique universelle implique une certaine répétition dans la relation à la technologie, les pratiques actuelles (cf. *supra*) ne peuvent que le limiter. De ce point de vue, se pose également la question de l'intérêt réel d'usages heuristiques et souvent aléatoires car sans continuité véritable d'une année, d'un cycle ou d'un degré à l'autre. Dans quelle mesure la scolarisation en Cours Moyen ou en Cinquième, avec des enseignants intégrant singulièrement l'ordinateur dans leurs pratiques bénéficie-t-elle à l'être en devenir ? Qu'en est-il au demeurant de la facilitation de ses acquisitions, second objectif de l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement ?

L'EFFET SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La littérature consacrée à l'impact d'utilisations de l'ordinateur sur les acquisitions a été très abondante. Aussi l'apport des méta-analyses s'avère-t-il particulièrement utile.

LES « MÉTA-RÉSULTATS »

Les travaux méta-analytiques de Kulik et de ses collaborateurs (Bangert-Drowns et Kulik et Kulik, 1985 ; Kulik et Kulik, 1986 et 1987), mais aussi de Valcke (1991a) et de Becker (1992) ont montré l'effet positif et significatif des utilisations de l'ordinateur comme outil d'apprentissage (EAO ou EGO) et comme outil de création (9). L'examen par Kulik et ses collaborateurs de 199 études, évaluations, expériences ou quasi-expériences traitant de ces types d'utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement primaire (32 études), secondaire (42 études) et post-secondaire (101 études concernant l'enseignement universitaire et 24 la formation d'adultes) amène les auteurs à 5 constats :

- l'apprentissage avec l'ordinateur est associée à de meilleurs résultats à un examen final : la mesure d'effet moyenne pour les 199 études est de 0,31 unités d'écart-type ou σ (10).
- le temps pour apprendre est réduit avec l'ordinateur : en moyenne, dans les 28 études qui considèrent cet aspect, le temps d'enseignement est réduit de 32 %.

- les apprenants entretiennent un meilleur rapport à l'éducation quand ils ont travaillé avec l'ordinateur : la mesure d'effet moyenne pour les 17 études traitant ce point est de 0,28 σ .

- l'attitude à l'égard de l'ordinateur évolue positivement dès lors que l'on étudie avec lui : la mesure d'effet moyenne pour les 17 études traitant ce point est de 0,33 σ .

- l'utilisation éducative de l'ordinateur n'améliore pas le rapport à la discipline ou du moins, au sujet étudié : l'effet moyen pour les 29 études se rapportant à l'attitude à l'égard du sujet est proche de zéro (0,05 σ).

L'influence des utilisations éducatives de l'ordinateur concerne donc plusieurs dimensions des apprentissages. Mais elle peut être difficile à appréhender tant elle est liée à une variabilité stratégique (e. g. : rapport individuel à la technologie ou à l'éducation) et à une variabilité exogène (e. g. : modalités d'utilisation des matériels par l'enseignant). La variabilité stratégique joue un rôle de premier plan. Le tableau ci-dessous, qui distingue les mesures d'effet associées à ces deux types d'utilisation de l'ordinateur pour apprendre, illustre son influence : les élèves les plus jeunes bénéficient surtout d'un EAO, mais peu d'un EGO. L'efficacité de l'EAO diminue à mesure que l'on progresse dans la scolarisation tout en restant toujours nettement supérieure à celle d'un enseignement traditionnel.

Kulik et Kulik (1987) relèvent également des différences dans les résultats des apprenants selon le niveau d'enseignement en ce qui concerne les pratiques visant à enrichir le processus éducatif. Pour ces deux auteurs l'effet moyen de ces pratiques est voisin de zéro au niveau de l'enseignement primaire tandis qu'au niveau de l'enseigne-

ment secondaire et dans des situations impliquant des adultes, l'effet est modéré. Valcke (1991) qui a sélectionné une série de rapports et d'articles concernant les utilisations de la programmation éducative avec LOGO auprès d'une population âgée de 4 à 14 ans, avec une majorité de groupes d'âges de 9 à 12 et de 12 à 14 ans, relève pour sa part un effet significatif et parfois important, de ce type d'enrichissement du processus éducatif sur les indicateurs d'un fonctionnement cognitif et métacognitif. Les interventions basées sur LOGO ont amélioré la cognition de 0,86 σ et la métacognition de près de 1,5 σ . Toutefois, ces valeurs moyennes ont été calculées dans des conditions particulières héritées de la littérature recueillie par Valcke. Ces documents sont souvent incomplets et l'auteur explique qu'il n'a pas pu intégrer au calcul les effets non significatifs ou même négatifs : la plupart des études analysées donnent uniquement les valeurs statistiques qui correspondent à des effets significatifs, à l'avantage des groupes expérimentaux. Ce manque de précision rend d'autant plus difficile l'évaluation que la dispersion des mesures d'effet est souvent importante.

Ainsi, les 51 mesures d'effet d'une méta-analyse relative au seul domaine de l'enseignement des sciences, vont de - 0,62 σ à + 1,21 σ (Leonard, 1992) et les 31 études relatives à des dispositifs d'EBO (enseignement basé sur ordinateur) (11) analysées par Becker se répartissent à peu près équitablement dans les trois groupes qu'il propose : études montrant une mesure d'effet inférieure à + 0,15, comprise entre + 0,15 et + 0,30 ou supérieure à + 0,30 σ . Il est vrai que les interactions sont complexes. La synthèse de 8 études relatives au regroupement des élèves en fonction de leur niveau d'aptitude (niveau initial homogène versus hétérogène ; Salvin, 1987) indique par exemple, que dans l'enseignement secondaire, la réussite est la même dans les différents groupes lorsque le matériel d'enseignement utilisé est identique d'un groupe à l'autre. En revanche, lorsque le matériel est adapté au niveau des apprenants, un regroupement homogène est davantage associé à un effet positif égalisateur : l'effet moyen sur les apprenants de bas niveau est supérieur à l'effet moyen sur les apprenants de haut niveau.

Le problème de la représentativité et de la validité des travaux recensés se pose doublement compte tenu du biais éditorial (cf. *supra*), et de l'origine anglo-saxonne de la grande majorité des

Tableau I. - Effet comparé de l'EAO et de l'EGO*

Niveau d'enseignement	EAO	EGO
Primaire	+ 0,47	+ 0,07
Secondaire	+ 0,36	+ 0,40
Post-secondaire	+ 0,26	+ 0,35

* Moyenne des mesures d'effet pour un Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) et un Enseignement Géré par Ordinateur (EGO) ;

Source : Kulik, Kulik et Bangert-Drowns (1985).

recherches primaires. Cependant les évaluations françaises, portant sur des échantillons conséquents de classes et s'inscrivant dans le fonctionnement normal d'un enseignement de masse, confirment et éclairent certaines de leurs conclusions.

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Une des premières études dans le domaine a été entreprise par Sergent (1987) l'année qui a suivi le lancement du Plan IPT. Sergent a observé une influence positive de la dotation en matériel (3 niveaux de dotation étaient considérés : supérieur, moyen et faible) sur les acquisitions en mathématiques, mais pas en français. Eicher (1993) s'interrogeant quant aux causes probables de cette amélioration pointe le rôle des caractéristiques de la formation des enseignants que prend en considération le modèle d'analyse de Sergent : une formation scientifique (par opposition à une formation littéraire) est intégrée dans la définition de la dotation supérieure. Eicher se demande si les progrès en mathématiques ne sont pas dus plutôt au temps passé sur chaque matière qu'à une utilisation plus importante de l'ordinateur pour l'enseignement des mathématiques, aux dépens de celui du français.

Quoi qu'il en soit, dans un contexte où les usages étaient à la fois mieux identifiés et plus assurés, les observations du Projet ITEC (*Information Technology for Education and Children* ; Collis, 1993) ont montré, pour leur part, l'absence de modèle de référence particulier dans l'enseignement primaire (Gabriel, 1993a). Ce projet qui s'est inscrit dans le cadre d'une collaboration internationale et a associé 16 équipes de recherche et 630 enfants âgés de 9 à 10 ans a au contraire, mis en évidence de très nombreuses possibilités d'utilisations de l'ordinateur en classe.

Les différents types de leçons, d'ordinateurs, de pratiques ou de modalités d'échanges entre élèves permettent à des enseignants qui ont déjà trouvé le moyen d'introduire l'utilisation de l'ordinateur en accord avec leur situation, de faire des choses positives indépendamment de la culture, du temps, de l'argent, de la formation ou des logiciels dont ils disposent. D'un autre côté, les mani-

festations d'un fonctionnement cognitif de haut niveau ont été identifiées lors d'utilisations extrêmement diversifiées de l'ordinateur dans des classes de l'enseignement primaire typiques des populations scolaires de chacun des pays. Ce résultat, qui n'est peut-être pas lié à l'emploi de l'ordinateur, atteste en tout cas que les divers usages qui en ont été faits ne contrarient pas directement ce type de fonctionnement.

Pour autant la variabilité stratégique n'est pas absente à ce niveau. Les données relatives aux deux classes françaises engagées dans le projet ITEC ont notamment fait apparaître la relation entre les comportements associés à une pensée de haut niveau et les représentations de l'ordinateur, au cours de son utilisation éducative (Gabriel, 1993b). L'expérience de l'ordinateur et l'intérêt de l'élève pour cet outil sont liés à ces comportements indépendamment d'ailleurs de la représentation qu'il a de son fonctionnement cognitif dans une situation de résolution de problèmes d'une part, et du niveau de sa réussite scolaire d'autre part.

Un autre aspect de cette variabilité a été mis en évidence par Parmentier (1990) et Valcke (1991b). Il se rapporte à l'impact différentiel sur les acquisitions en mathématiques des activités de création et notamment de programmation éducative avec le langage LOGO. Pour ces deux chercheurs, il est clair que le travail avec LOGO affirme les différences qui préexistent entre les élèves comme le niveau d'intelligence ou le niveau mathématiques. Cette interaction aptitude-traitement au détriment des élèves les plus faibles se retrouve d'ailleurs, dans l'enseignement secondaire.

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

En 1989 et en 1992 nous avons réalisé deux études sur l'influence d'utilisations éducatives de l'ordinateur sur les acquisitions des élèves scolarisés en collège. La première d'entre elles (Gabriel, 1995) concerne l'enseignement des mathématiques en Sixième, Cinquième, Classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) et Classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) et trois types d'utilisations de l'ordinateur : EAO, activités de programmation et activités mixtes (combinant EAO et programmation). Au total, 540 élèves scolarisés

dans 6 collèges de l'agglomération dijonnaise ont passé deux épreuves de mathématiques abordant les thèmes habituellement traités à ce niveau d'enseignement. La passation du premier test s'est déroulée en début d'année scolaire et celle du second à la fin du troisième trimestre. Les résultats à ces épreuves ainsi qu'un certain nombre de caractéristiques scolaires et extra-scolaires de l'échantillon ont été examinés.

Le traitement des données montre en première analyse que les utilisations pédagogiques de l'ordinateur exercent une influence apparemment modeste sur les acquisitions en mathématiques. Elles rendent compte de seulement 3 % des écarts interindividuels alors que les caractéristiques des élèves et la structure d'accueil considérées isolément ont un pouvoir explicatif beaucoup plus important : 8,5 % de variance expliquée par l'établissement, 8 % par la culture familiale et 31 % par le niveau de réussite en début année. Toutefois, les utilisations de l'ordinateur correspondent à une plus forte part de variation inter-individuelle que le type de classe fréquentée (sixième ou autres). Leur influence sur les acquisitions n'est pas neutre, mais elle s'inscrit dans un contexte d'interactions fortes.

Le modèle des acquisitions (régression linéaire à coefficients multiples) met en évidence des effets plus ou moins antagonistes et plus ou moins significatifs des utilisations de l'ordinateur. Toutes choses égales par ailleurs, les 62 élèves des classes EAO réussissent mieux (+ 0,43 point et probabilité d'erreur inférieure à 2,5 %) que les 300 élèves des classes témoins et que les 55 élèves des classes aux activités de programmation. Les élèves de ce dernier groupe réalisent de fait une véritable contre-performance (- 0,34). Les élèves impliqués dans des activités mixtes occupent logiquement un niveau intermédiaire (- 0,17). Soulignons cependant que la probabilité d'un score proche de celui des élèves témoins est comprise entre 10 et 20 % pour les activités de programmation et les activités mixtes.

Cet impact différentiel des pratiques a été analysé dans les étapes suivantes de la recherche. Les résultats les plus significatifs indiquent notamment que les pratiques mixtes profitent davantage aux élèves de sixième et à ce public particulier du second degré qui est celui des CPA et CPPN même si les plus faibles parmi les élèves de sixième bénéficient largement des didacticiels

d'EAO. D'un autre côté, les activités de programmation conviennent mieux au public de cinquième. Ce phénomène d'évolution de l'intérêt des pratiques avec l'ordinateur au cours de processus de scolarisation se retrouve dans notre seconde étude.

Il s'est agi là d'évaluer un dispositif de soutien en lecture utilisant l'ordinateur (Gabriel, 1992). Ce dispositif s'adresse aux élèves les plus faibles. L'évaluation est réalisée à partir des résultats à des tests de lecture passés en début et en fin année, par l'ensemble des élèves qui sont entrés au collège pendant trois ans, soit 548 élèves. Parmi eux 263 enfants ont intégré des groupes de soutien. Ces groupes rassemblant 8 élèves ont eu deux types activités : des activités papier-crayon collectives ou des activités individuelles avec un programme informatique (une utilisation spécifique du didacticiel Elmo).

Le nombre des séances avec l'ordinateur a varié en fonction des emplois du temps et de la disponibilité de la salle où sont situés les ordinateurs. Les durées moyennes d'EAO sont de 6, 16 et 25 heures par an et par élève, avec respectivement 165, 47 et 51 élèves concernés sur l'ensemble de la période. La répartition des élèves autour de ces moyennes est a priori aléatoire, les élèves « très faibles » (12) représentant de 21 à 30 % de la population des groupes en fonction de la durée.

Les progrès appréciés en fonction du niveau initial en lecture et des temps d'EAO montrent que le temps d'EAO n'est pas seulement significatif en lui-même, il l'est par rapport au niveau initial de l'élève. Les élèves « faibles » et les élèves « très faibles » ont progressé pour 6 et 16 heures d'EAO avec un gain de respectivement + 0,15 et + 0,10 unités d'écart-type (s). Alors que les élèves « très faibles » qui ont bénéficié de 25 heures d'EAO réalisent des progrès encore plus importants (+ 0,21 σ par rapport à 16 heures), les élèves « faibles » progressent moins que tous les autres élèves impliqués dans le soutien après 25 heures d'EAO (- 0,27 σ par rapport à 16 heures). Pour ce second groupe d'élèves dont les difficultés en lecture sont relativement moins importantes, tout se passe comme si le type entraînement proposé était venu interférer avec le passage à une étape ultérieure d'acquisition de la lecture.

Ces données indiquent que pour le praticien, à un moment donné il serait utile avec certains

élèves de passer à des activités mettant en jeu les processus de niveau supérieur devenus disponibles, afin que l'action éducative conserve pour tous et à tout moment un niveau d'efficacité satisfaisant. Elles apportent également un autre éclairage sur les effets modestes ou parfois contradictoires d'utilisations éducatives de l'ordinateur : l'intérêt des programmes évolue en fonction des processus de traitement impliqués dans l'activité. On peut y voir la rançon de l'interactivité des micro-ordinateurs : une baisse des temps d'apprentissage pour des compétences bien circonscrites.

Les résultats obtenus par Chomienne (1992) sur sites industriels nourrissent d'ailleurs cette interprétation. Ainsi, dans l'un des 7 systèmes de formation continue qu'il a étudiés, la plus grande rapidité avec laquelle les objectifs éducatifs sont atteints (13) générerait une économie moyenne sur le coût global du stage de 10 % avec la formation informatique, alors que le coût horaire de celle-ci est d'emblée supérieur de 12 % à celui de la formation traditionnelle correspondante. Si la baisse des temps d'apprentissage dans les autres systèmes est liée à des données moins précises c'est, semble-t-il, qu'elle n'a pas été exploitée de la même manière par les centres de formation : le gain de temps a généralement été utilisé pour pratiquer un plus grand nombre d'exercices.

L'apprentissage avec l'ordinateur possède une spécificité dont on vient d'envisager quelques aspects. Cette spécificité installe la possibilité d'un nouveau rapport au curriculum, mais elle a également de lourdes implications pour l'enseignant tant en ce qui concerne ses compétences que sa pratique pédagogique. De ce point de vue le changement est important. Faut-il y voir une limite de la capacité du système éducatif à intégrer l'ordinateur ?

QUEL AVENIR POUR L'ORDINATEUR DANS L'ÉDUCATION ?

L'enseignement traditionnel centré sur le maître est une forme d'enseignement particulièrement persistante (Gage, 1985). La situation actuelle n'est sans doute pas étrangère à la difficile confrontation avec les nouvelles pratiques qu'appellent les utilisations éducatives de l'ordinateur.

L'utilisation de documents multimédias et interactifs modifie profondément l'activité de l'enseignant. La situation pédagogique suscitée par l'utilisation de l'ordinateur impose en particulier une plus grande individualisation, l'autonomie de l'apprentissage et d'autres relations interpersonnelles (enseignant-apprenant et apprenant-apprenant). La technologie peut décharger l'enseignant de certains côtés répétitifs de son activité, dans le même temps où elle lui donne à gérer des individus plus qu'un groupe, dans un contexte qui reste celui d'un collectif. Elle signifie aussi un autre rapport au savoir : l'enseignant ne peut plus être perçu comme son détenteur exclusif. Il devient une personne ressource qui aide l'apprenant dans son appropriation des connaissances et pallie le caractère elliptique et impersonnel de la communication avec l'ordinateur. Ce nouveau rôle requiert de nouveaux savoirs (une connaissance des modalités d'intégration des technologies et des interactions aptitude-traitement propres à cet environnement éducatif), de nouvelles capacités (analyser, évaluer et proposer des modifications des programmes) et des savoir-faire qui ne sont pas seulement techniques (maîtriser le fonctionnement des équipements), mais qui relèvent d'une réelle « technicité pédagogique » (Mottet, 1983). Au total, c'est une nouvelle approche de l'élève et de son activité qui est nécessaire.

Or la prise en compte de l'innovation rencontre un obstacle du côté des enseignants et du côté de l'administration (Eicher, 1993). Cette dernière consent difficilement à avaliser des changements qu'elle ne contrôle pas ; tandis qu'il n'est pas du tout prouvé que la majorité des enseignants soient prêts à adopter un rôle qui bouleverse leurs conceptions pédagogiques et demande encore bien souvent un effort d'imagination et d'importants sacrifices en temps. De toute évidence, il ne semble guère possible de faire l'économie d'une information et d'une formation étendue à l'ensemble des personnels concourant aux missions de l'école, mais aussi d'une information appropriée des parents d'élèves eux-mêmes dès lors que « l'adhésion des Français, jeunes et adultes, à l'école est la première condition de sa réussite » (14).

Les enseignants pour leur part, sont généralement peu préparés et d'autant moins enclins à jouer un nouveau rôle que leurs programmes de formation exploitent peu les possibilités de l'ordinateur et que son utilisation dans les établissements se heurte à des conditions jugées peu

appropriées (Baron et Bruillard, 1993 ; Doornekamp et Carleer, 1993). Les difficultés semblent particulièrement importantes dans l'enseignement secondaire. Les enseignants qui y utilisent l'ordinateur évoquent d'abord les problèmes liés à l'organisation du système : le fonctionnement des établissements, le carcan habituel des heures de cours et les besoins en équipements (Pelgrum et Plomp, 1991). Il n'en reste pas moins vrai que les équipes éducatives ne sont pas indifférentes au faible degré d'intégration de l'ordinateur et plus généralement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Ainsi des préoccupations d'efficacité et d'équité apparaissent très clairement dans l'examen des Projets d'établissement sur la période 1988-1993, d'un échantillon de 16 collèges représentatifs de la diversité nationale de ce type de structure quand sont abordées les questions et requêtes qui s'y rapportent (Gabriel, 1994). Les équipes éducatives montrent là, parfois de manière confuse, qu'elles comprennent l'impact économique et mental de ces nouvelles technologies sur les individus, les groupes et la société.

D'un autre côté, les impératifs économiques et sociaux contemporains exercent des influences contradictoires dès lors qu'il s'agit d'intégrer l'ordinateur dans le curriculum de tous : l'informatisation apparaît comme un investissement nécessaire, mais elle implique des masses humaines et financières aux dimensions significatives et son coût ne peut pas être compensé, du moins tant

que les apprenants ne sont pas susceptibles d'étudier de manière autonome. Pour autant, la relégation de l'ordinateur aux marges du système éducatif (par exemple, dans l'enseignement supérieur ou dans la formation continue) ne constitue pas un arbitrage satisfaisant car elle prépare de conséquentes inégalités.

D'autres arbitrages sont donc à rechercher, pour promouvoir une application raisonnée et lucide de l'ordinateur dans l'éducation permettant d'engager celle-ci vers la maîtrise progressive de son futur. Ces arbitrages peuvent s'inspirer par exemple, de l'effort de collectivités territoriales qui généralisent l'intégration de l'ordinateur dans l'enseignement et ouvrent des espaces numérisés (15) ou de celui d'entreprises qui cèdent leurs matériels aux écoles lorsqu'elles renouvellent leurs équipements. Ceci, lié à la volonté plus générale d'aménager le temps scolaire, de donner à la fois une place aux nouvelles techniques et un sens nouveau à la vocation d'éducation populaire de l'école, peut créer des perspectives de rationalisation et de dynamisation des pratiques. L'avenir de l'ordinateur dans l'éducation semble donc devoir passer davantage par des convergences et des actions locales que par la planification nationale. Toute la question est désormais de savoir si cela peut se faire sans risque pour la cohérence du système éducatif.

Philippe Gabriel
CURSEP et Université de Picardie Jules Verne

NOTES

- (1) On désigne par là le mouvement d'intégration des différents aspects de l'information et de la communication par les techniques à base d'électronique. L'ordinateur est le fer de lance de ce mouvement que Breton et Proulx in **L'explosion de la communication**, Paris : Éd. La Découverte, 1993, 324 p., comparent à celui qui a accompagné la naissance de l'écriture, il y a cinq millénaires et qui nous fait vivre le passage d'une culture linéaire, à une culture de la « globalité », de l'interactivité et du « temps-réel ».
- (2) Les applications de l'ordinateur sont extrêmement variées, mais on peut repérer trois fonctions principales utiles au pédagogue : des fonctions de création, d'accès et d'enseignement. La *fonction de création* renvoie aux applications pédagogiques des langages de programmation et d'une large gamme de programmes à finalité ouverte (traitement de texte, tableur, gestionnaire de base de données et autres programmes de conception assistée). La *fonction d'accès* renvoie pour sa part, aux connections au réel par l'intermédiaire de dispositifs d'entrées plus ou moins complexes qui ouvrent à l'expérience de l'apprenant de nouveaux domaines. Les laboratoires à base d'ordinateur, les programmes de graphisme pour les mathématiques, de simulation, d'échange et de navigation sur les réseaux informatiques constituent le support de cette fonction. Les chercheurs s'accordent parfois pour regrouper sous un même vocable les possibilités d'accès et de création offertes

par l'ordinateur. Ils font alors référence à un outil d'« enrichissement de l'éducation ». Enfin, l'ordinateur a apporté une dimension électronique aux « machines à enseigner » avec *l'Enseignement Assisté par Ordinateur* (EAO, l'enseignant invite l'apprenant à utiliser un programme informatique en regard d'une partie d'un cours : la multiplication des entiers, l'accord du participe passé...), *l'Enseignement Géré par Ordinateur* (EGO, un programme informatique permet à l'apprenant d'aborder de manière autonome l'ensemble des thèmes d'un ou de plusieurs curriculum spécifiques : le programme de mathématique de quatrième, l'apprentissage d'une langue..) ou encore, les systèmes d'*Enseignement Basé sur Ordinateur* (EBO, organisations et gestion de modules d'enseignement et de problèmes pratiques couvrant diverses disciplines confondues, plusieurs années d'un curriculum).

- (3) Le Ministre de l'Éducation Nationale dans l'allocution qu'il prononce lors du colloque « Informatique et enseignement » des 21 et 22 Novembre 1983 déclare que « le poids des enjeux sociaux, et non plus seulement économiques, entraîne la nécessité d'assurer, par la formation, un vaste champ de diffusion pour la connaissance de l'informatique. C'est la condition pour que se crée dans le pays un réflexe d'utilisation rationnelle des outils informatiques sur le plan individuel et professionnel ».

- (4) Cf. États-Unis d'Amérique, Département de l'Éducation, A nation at risk. Washington DC : U.S. Government Printing Office, 1983.
- (5) Par comparaison, au Japon le véritable changement de politique nationale à l'égard de l'ordinateur dans l'éducation date de 1989 (Mombusho : Gouvernement du Japon, Ministère de l'Éducation, de la Science & de la Culture, **Outline of Education in Japan 1991**, Tokyo : Asian Cultural Centre for Unesco, 1990).
- (6) En 1994, le Nouveau contrat pour l'école évoquant «l'avenir au présent» fait référence à l'utilisation des techniques multi-média à l'école primaire, au collège et au lycée comme moyen de réaliser d'autres enseignements et comme objet d'étude (Bulletin Officiel, 25, 23 juin 1994).
- (7) L'indicateur utilisé est en général, le temps mis pour réaliser une tâche ou le succès de l'opération.
- (8) Soit 79 % de l'ensemble des élèves de troisième de 27 collèges dont 4 sont des établissements engagés dans une action d'innovation nationale pilotée par la Direction des Lycées et Collèges.
- (9) Il s'agit essentiellement d'activités de programmation.
- (10) L'effet est exprimé en quantité d'écart-type séparant le groupe expérimental et le groupe contrôle, l'unité est le sigma (s) et correspond à une amélioration en percentile du résultat. Pour interpréter l'ampleur d'une mesure d'effet, il est utile de se référer à la loi normale réduite la mesure de l'effet étant une note standardisée autour de la moyenne ; une table de la loi réduite indique la fréquence de cette mesure. Par exemple, lorsque la moyenne du groupe contrôle est de 10, l'écart-type du groupe contrôle de 6,45 et la moyenne du groupe expérimental de 12 alors la mesure de l'effet est 0,31 s. La fréquence lue dans la table pour la valeur standardisée correspondante à la note standard est 0,757. Cela signifie que 62,1 % des élèves du groupe test ont dépassé la moyenne des élèves du groupe contrôle. Pour comparaison, voici quelques valeurs citées par Bloom (*, 1985) et Frey (°, 1990) ou proposées par Becker (#, 1992), de mesures d'effet d'actions éducatives particulières par rapport à un enseignement traditionnel :
- | | |
|---|------|
| • Préceptorat* | 2,00 |
| • Renforcements, encouragements*° | 1,20 |
| • Matériel de manipulation en mathématiques° | 1,00 |
| • Amélioration de la lecture/des méthodes de travail* | 1,00 |
| • Correction et commentaire détaillé des devoirs à la maison*° | 0,80 |
| • Apprentissage coopératif* | 0,80 |
| • Travail à domicile (notation)* | 0,80 |
| • Climat « moral » de la classe* | 0,60 |
| • Prérequis cognitifs de départ* | 0,60 |
| • Ordinateur dans les écoles spécialisées (handicapés,...)*° | 0,60 |
| • Intervention sur l'environnement familial* | 0,50 |
| • Participation hypothétique à 3 ans d'enseignement traditionnel# | 0,47 |
| • Guidance et rattrapage par les pairs* | 0,40 |
| • Travail à domicile (assigné)* | 0,30 |
| • Participation hypothétique à 1 an d'enseignement traditionnel# | 0,30 |
| • Classes plus petites* | 0,09 |
- (11) Les études primaires sont relatives aux dispositifs de trois sociétés : WICAT I.L.S., Computer Curriculum Corporation (CCC) et Jostens.
- (12) Les élèves « faibles » ont des résultats initiaux compris entre la moyenne et la moyenne moins un écart-type ; les élèves « très faibles » ont des résultats initiaux inférieurs à la moyenne moins un écart-type.
- (13) La durée de la formation est ramenée de 80 à 64 heures.
- (14) Extrait des premières lignes du Nouveau contrat pour l'école. Bulletin Officiel, 25, 23 juin 1994.
- (15) La France est un pays fortement décentralisé quoiqu'on dise et l'action locale a un champ immense.

BIBLIOGRAPHIE

- BANGERT-DROWNS R. L., KULIK J. A. et KULIK C.-L. (1985). – Effectiveness of computer-based education in secondary schools. **Jl. of Computer-Based Instruction**, n° 12, p. 59-68.
- BARON G.-L. (1989a). – L'informatique en éducation : quelles évolutions ? **Bulletin du Bureau International d'Éducation**, n° 250, janvier-mars, p. 29-88.
- BARON G.-L. et BRUILLARD É. (1996). – **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**. Paris : PUF, 312 p. (L'éducateur).
- BARON G.-L. et BRUILLARD É. (1993). – **La prise en compte de l'informatique dans la formation des enseignants : Étude de cas dans un IUFM. Rapport technique INRP 93-4 092**. Paris : INRP, novembre 1993, 80 p.
- BARON G.-L. et HARRARI M. (1994). – **Le point de vue des élèves de collège à l'égard de l'informatique. Rapport final de synthèse INRP tecne-02-1**. Paris : INRP, mars 1994, 129 p.
- BECKER H.J. – **Computer-Based Integrating Learning Systems in the Elementary and Middle Grades : A Critical Review and Synthesis of Evaluation Reports. Jl. of Educational Computing Research**, Vol. 8, n° 1, 1992, p. 1-41.
- BLOOM B.S. (1985). – Le défi des deux sigmas : Trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds), **L'art et la science de l'enseignement**. Liège : Edition Labor, p. 97-128.
- CARD S.K., MORAN T.P. et NEWELL A. (1983). – **The psychology of human-computer interaction**. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- CHOMIENNE S. (1992). – **Analyse coût-efficacité de l'enseignement assisté par ordinateur : le cas de la formation en cours d'emploi**. Dijon : IREDU-CNRS (Coll. Cahier, n° 54, mai 1992), 211 p.
- COLLIS B. (1993). – **The ITEC Project**. Paris : UNESCO, Division of Higher Education, 467 p.
- CUBAN L. (1986). – **Teachers and Machines : The classroom use of technology since 1920**. New York : Teacher's College Press.
- DIEUZEIDE H. (1994). – **Les nouvelles technologies**. Paris : Nathan, 247 p. (Pédagogie).

- DOORNEKAMP B.G. et CARLEER G.J. (1993). Constraints on the Integration of Computers in the Curriculum. **Jl. of Technology and Teacher Education**, Vol. 1, n° 2, 14 p.
- DUGUET P. (1990). – Computers in schools, national strategies and their extension at the international level. **Prospects**, Vol. XX, n° 2, p. 165-172.
- EGAN D.E. (1988). – Individual Differences in Human-Computer Interaction. In M. Helander (Ed.), **Handbook of Human-Computer Interaction**. Amsterdam : Elsevier, p. 543-568.
- EICHER J.-C. (1993). – L'informatique dans l'enseignement de base : Bilan coût-efficacité ? **Bulletin de Psychologie**, Tome XLVI, n° 412, septembre-octobre, p. 712-718.
- FREY K. (1990). – Économie de l'éducation : Quelques considérations sur l'informatique à l'école selon l'état de la situation suisse en 1989. **Contribution à la journée « Économie de l'éducation »**, IRDP 29 novembre 1990.
- GABRIEL P. (1992). – « Rameuleuc » : un soutien en lecture à l'entrée au collège (1988-1991). Dijon : IREDU - Université de Bourgogne, Mai 1992, 25 p.
- GABRIEL P. (1993a). – International Trends in Computer Use in Primary Schools. In B. Collis (Ed.), **The ITEC Project**. Paris : UNESCO, Division of Higher Education, p. 262-264.
- GABRIEL P. (1993b). – Summary of the French ITEC Participation Phase 1. In B. Collis (Ed.), **The ITEC Project**. Paris : UNESCO, Division of Higher Education, p. 286-289.
- GABRIEL P. (1993c). – **Le point de vue des élèves à l'égard de l'informatique, enquête en Bourgogne**. Dijon : CESAM, Mars, 40 p.
- GABRIEL P. (1994). – Les projets d'établissements. In G.-L. BARON et M. HARRARI (Eds.), **Le point de vue des élèves de collège à l'égard de l'informatique. Rapport final de synthèse INRP tecne-02-1**. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, INRP, mars, p. 43-47 et annexes.
- GABRIEL P. (1995). – **La micro-informatique dans l'enseignement : situation et perspectives**. Thèse de doctorat ès Sciences Humaines, dir. F. Orivel, Dijon, IREDU - Université de Bourgogne.
- GAGE N.L. (1985). – Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds.), **L'art et la science de l'enseignement**. Liège : Edition Labor, p. 411-433.
- GÉRARD A. (1997). – **Réseaux et multimédia dans l'éducation, Rapport au Premier ministre de M. (auteur)**. Paris : Sénat, 11 juin.
- HAWKTRIDGE D. (1983). – **New Information Technology in Education**. London et Canberra : Croom Helm, 238 p.
- KULIK J. A. et KULIK C.-L.C. (1986). – Effectiveness of computer-based education in colleges, **AEDS Jl.**, n° 19, p. 81-108
- KULIK J.A. et KULIK C.-L.C. (1987). – Review of recent research literature on computer-based instruction. **Contemporary educational psychology**, n° 12, p. 222-230.
- KULIK J.A., KULIK C.-L.C. et BANGERT-DROWNS R. L. (1985). – Effectiveness of computer-based education in elementary schools. **Computers in Human Behavior**, n° 1, p. 59-74.
- LEONARD W.H. (1992). – A Comparison of Student Performance Following Instruction by Interactive Videodisc Versus Conventional Laboratory. **Jl. of Research in Science Teaching**, vol. 29, n° 1, p. 93-102.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1991). – **Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale 1991**. Paris : la Documentation française, 378
- Ministère de l'Éducation Nationale (1992). – **Les ordinateurs - les calculatrices**. Paris : Conseil National des Programmes, octobre 1992.
- MOTTET G. (1983). – La technologie éducative. **Revue Française de Pédagogie**, n° 63, avril-mai-juin 1983, p. 7-12.
- NORA S. et MINC A. (1978). – **L'informatisation de la société : Rapport à M. le Président de la République**. Paris : la Documentation française, 168 p.
- PARMENTIER C. (1990). – **Introduction de l'informatique à l'école : étude d'un transfert entre LOGO et géométrie, cours moyen 1**. Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences Humaines, dir. G. Vergnaud, Paris V : Université "René Descartes", Sorbonne, U.E.R. Sciences de l'Éducation.
- PELGRUM W.J. et PLOMP T. (1991). – **The Use of Computers in Education Worldwide**. Oxford : Pergamon Press, 179 p.
- SALVENDY G. et KNIGHT J.L. (1982). – Psychomotor work capabilities. In G. Salvendy (Ed.), **Handbook of industrial engineering**. New York : Wiley.
- SALVIN R. (1987). – Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis. **Review of Educational Research**, vol. 57, n° 3, p. 293-336.
- SCHWARTZ B. (1981). – **L'informatique et l'éducation**. Paris : la Documentation française, 97 p.
- SERGEANT F. (1987). – **La micro-informatique en CE2 : Évaluation de l'impact de l'introduction de micro-ordinateurs sur l'acquis scolaire en français et en mathématique**. Mémoire de DEA, dir. F. Orivel, Dijon : Université de Bourgogne, IREDU, juin 1987.
- SIMON J.-C. (1981). – **L'éducation et l'informatisation de la société**. Paris : la Documentation française, 2 vol., 338 p. ; 306 p.
- VALCKE M. (1991a). – Méta-analyse des recherches consacrées à LOGO. In J.-L. Gurtner et J. Retschitzki (Eds.), **LOGO et les apprentissages**. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 79-90.
- VALCKE M. (1991b). – Micro-mondes et mathématiques dans les degrés 3 à 6. In J.-L. Gurtner et J. Retschitzki (Eds.), **LOGO et les apprentissages**. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 114-124.

Que nous enseigne le terrain de l'intervention ?

Les principes d'une pratique sociale
à visée préventive

Jean-Pierre Pourtois, Hugnette Desmet

Depuis plusieurs années, le champ de l'intervention socio-éducative s'est profondément modifié. Après les concepts d'aide sociale puis de protection sociale dont les limites ont été constatées avec l'avènement du non-emploi est née la méthode du développement social. Cette approche du « nouveau social » intègre les notions de prévention, de parité, de participation et de partenariat et privilégie le travail en « intériorité ».

Toute intervention a pour visée d'introduire un changement. Or, il n'est pas toujours évident que le terrain accepte celui-ci. Les réactions, mécanismes de défense, et autres résistances sont toujours présentes. Le terrain est actif et réactif. Pour le pénétrer et y travailler, il faut en connaître les caractéristiques et prendre en compte une série de principes fondamentaux. Nous avons structuré le champ de l'intervention selon quatre axes : l'axe systémique, l'axe de l'économie, l'axe de la temporalité et l'axe de l'axiologie. A chacun de ces axes correspondent trois principes de base qui éclairent la pratique de l'intervention, soit au total douze principes qui permettent de mieux appréhender le terrain de l'intervention.

INTRODUCTION

« Travail socio-éducatif dans l'intérêt de la jeunesse », « Action préventive », « Partenariat » et « Synergie entre tous les acteurs du terrain », telles sont les expressions qui traduisent aujourd'hui la philosophie générale de l'intervention socio-éducative, de la pédagogie sociale.

La vision actuelle du travail socio-éducatif sur le terrain est le résultat d'une évolution progressive des conceptions. Elle suscite en nous deux senti-

ments opposés qui caractérisent la situation présente. D'une part, du côté positif, on peut dire qu'elle engendre un sentiment rassurant : de fait, nous observons un nombre sans cesse croissant d'intervenants sociaux qui engagent des actions novatrices, qui font preuve d'une immense créativité, qui utilisent des pédagogies originales et qui obtiennent des résultats à bel impact ; remarquons toutefois que leurs interventions ne présentent pas encore la visibilité qu'elles méritent. D'autre part, du côté négatif, cette conception nouvelle est source d'inquiétude dans la mesure où elle émane

d'une situation sociale extrêmement problématique, une situation qui atteint même la démesure et qui nous conduit inéluctablement à la question obsédante de l'avenir de notre société en général et des jeunes en particulier.

Le texte qui suit est une tentative visant à mieux appréhender le terrain de l'intervention socio-éducative. Nous examinerons d'abord comment a évolué la conception du champ social, champ qui inclut actuellement la prévention. Nous présenterons ensuite un ensemble de caractéristiques du terrain desquelles découlent douze principes qu'il nous paraît essentiel de prendre en compte pour mener des actions de prévention.

LE NOUVEAU SOCIAL

L'évolution des conceptions

« Le nouveau social » est l'expression utilisée par J. Donzelot (1991) pour traduire l'émergence de ce « social du troisième type » (p. 16) qui tire ses leçons des limitations des formes antérieures du travail social, à savoir **la protection sociale** et **l'aide sociale**. La nouvelle conception, dans laquelle la notion de prévention est centrale, a effectivement un passé.

La naissance du travail social, à la fin du XIX^e siècle, est liée à l'idée qu'il faut encadrer les marginaux qui menacent la société. C'est le concept de « défense sociale » qui est présent ici. Le but est de défendre la société du danger que représentent certains individus « asociaux ». Il est question, dans ce cas, **d'aide sociale**.

L'autre facette du social qui se développe ensuite est à l'inverse de la première. Il s'agit ici de protéger l'individu contre les risques que la société lui fait encourir. On est en présence alors de la **protection sociale**. Dans cette perspective, on sera notamment attentif à la notion de réparation lorsqu'une injustice apparaît, notion liée à celles d'accident de travail et de maladies professionnelles. S'accroît ici l'idée de responsabilité de l'employeur et de l'entreprise.

La crise des années 70 va opérer une remise en question de ces deux axes du social. Ceux-ci sont en effet inefficients pour faire face aux problèmes engendrés par la montée du chômage. Les frontières entre l'aide sociale et la protection sociale

s'estompent. Une nouvelle méthodologie de l'action sociale apparaît dès lors, dans les années 80. **La méthode du développement social** fait jour. Elle consiste en une analyse des problèmes à résoudre tels qu'ils sont formulés par les personnes. Elle intègre la dimension éducative à son action. C'est dans cette optique que sont créées les ZEP, les actions de développement des quartiers, etc. Elle nécessite l'implication des individus et s'insère dans le champ économique et macrosociologique. Dans ce nouveau cadre, la notion de solidarité est toute-puissante ; nous soulignerons toutefois plus loin que développer l'espace de solidarité n'est pas, comme on pourrait le penser, une démarche inintéressante sur le plan économique : le social peut « rapporter » !

Remarquons encore que si ce « nouveau social », qui « vient » de l'intérieur, se développe de plus en plus, il ne se substitue pas totalement aux deux modes du travail social antérieurs qui restent des visées à ne pas négliger (quoique insuffisantes).

Dans la notion de développement social, le concept de participation et, plus tard, celui de partenariat sont pleinement présents. Dans cette approche, on reconnaît aux acteurs sociaux le fait qu'ils sont les plus aptes pour appréhender leur propre terrain et qu'ils sont capables de participer à l'amélioration de leurs propres conditions d'existence voire d'intervenir comme partenaires dans les prises de décisions. C'est à ce moment que se sont largement développées les recherches-actions qui concrétisent la conception de l'acteur producteur de connaissances. De personnes soumises et assujetties aux experts, on passe ainsi à une vision opposée, celle de personnes participatives, voire partenaires. Dans l'approche partenariale, tout acteur social est considéré comme un expert. C'est là une vision de l'individu très différente de celle des étapes antérieures : les concepts d'égalité et de parité sont ici mis à l'épreuve. Soulignons que la méthode du développement social s'inscrit dans une perspective de prévention : elle a largement pour finalité de rompre le processus de pauvreté qui se perpétue de génération en génération.

Une logique de la pratique

L'approche telle que nous la proposons s'écarte d'une vision « intellectualiste » de l'action, c'est-à-dire d'un rapport intellectuel, objectiviste, appréhendant la pratique de l'extérieur, comme un sujet

de connaissance pour y substituer « un rapport pratique à la pratique » (Bourdieu, 1980). Ce sens pratique s'exerce en situation, face à des problèmes pratiques.

Toutefois, cette logique pratique ne doit pas faire abstraction d'une réflexion sur l'action. Il ne s'agit pas ici d'opposer de manière exclusive rapport intellectuel et rapport pratique à la pratique. La réflexivité, c'est-à-dire le fait de réfléchir sur ce qu'on est en train de faire – au départ de grilles de lecture théoriques notamment – ne peut être négligée. Nous donnons ici la place à une réflexivité pragmatique. En d'autres termes, nous sollicitons une réflexion de « l'agent-qui-agit » sur des problématiques de « l'action située ». Ce mouvement de retour sur soi et sur son action permet d'éviter les erreurs liées à l'intellectualisme tout en sauvegardant une qualité scientifique au travail. C'est ce que P. Bourdieu appelle une « objectivation participante », c'est-à-dire l'objectivation – ou connaissance scientifique – du rapport subjectif de l'intervenant à son objet (sa participation à l'objet qu'il analyse). Le passage par un tel travail d'« auto-socio-analyse » va rendre l'intervention plus rigoureuse. C'est une telle orientation réflexive qui sous-tend l'analyse qui suit ; elle est supportée par une perspective ethnologique qui insiste sur l'intégration des relations enquêteurs/enquêtés, observateurs/observés... dans l'analyse des situations.

LES DOUZE PRINCIPES DU TERRAIN

Nous venons de voir que l'intervention préventive constituait une nouvelle méthodologie de l'action sociale, remplaçant l'aide sociale et la protection sociale mises en question car estimées inefficaces face à la montée des problèmes économiques de notre société actuelle. Nous avons souligné que si l'aide et la protection sociales travaillaient « en extériorité », la prévention sociale, elle, privilégiait le travail « en intériorité ». Pourtant, il reste que tout intervenant doit être conscient qu'une intervention, quelle qu'elle soit, constitue toujours une intrusion dans la vie des personnes concernées. Tout projet implique une rupture dans les façons de penser et d'agir des sujets, dans le type de relation établi avec l'extérieur, dans la perception de soi et des autres.

En d'autres termes, il introduit le changement. Or, il n'est pas toujours évident que le terrain accepte ce changement. Il détient en lui tout un potentiel de réactions, de défenses, de résistances qui peut entraver, voire vouer à l'échec, les actions les mieux intentionnées. D'autant plus que maints projets d'intervention considèrent trop vite qu'il y a adéquation entre les finalités de l'action et celles du terrain. Dans ces cas, on « fait comme si » on connaissait les besoins, attentes, nécessités des hommes et des femmes qu'on veut accompagner ; on s'appuie trop sur les seuls points de vue et valeurs des experts ; le terrain est mal décrypté ; il a tendance à être « objectivé », c'est-à-dire considéré comme un objet, sans personnalité, sans histoire, sans identité.

Ainsi, même dans un programme que l'on désire développer « en intériorité », la tendance à l'objectivation du terrain est grande. Et quand bien même celle-ci serait minimale, l'empreinte de l'intervenant sera toujours présente avec tous les risques que cela comporte de défenses et de résistances, de rejet et d'abandon.

Le terrain est donc par nature exigeant, actif et réactif. Pour y pénétrer et y travailler, il faut en connaître les caractéristiques et prendre en compte une série de principes fondamentaux, conditions *sine qua non* du succès d'une intervention à visée préventive. Ces principes peuvent se structurer selon quatre axes, qui sont : l'axe systémique, l'axe de l'économie, l'axe de la temporalité et l'axe de l'axiologie. À chacun de ces axes correspondent trois principes de base qui éclairent la pratique de l'intervention, soit au total douze principes qui permettent de mieux appréhender le terrain.

Axe systémique

Le terrain est avant tout un éco-système, c'est-à-dire un ensemble de sous-systèmes en interaction constante. Trois principes découlent de cette caractéristique systémique.

Découvrir l'opportunité

Comme nous le signalions précédemment, il n'est pas évident que le terrain accepte l'intervention qui lui est proposée. Il convient donc de savoir, en tout premier lieu, s'il est opportun d'engager l'action qu'on voudrait mettre en place dans un site estimé problématique. L'analyse des résis-

tances de la population, l'identification de ses besoins profonds, l'estimation de l'impact de l'action, la recherche des éventuels effets pervers sont autant de démarches indispensables lorsqu'on veut implanter un projet. Il s'agit en fait de « déchiffrer » au mieux le terrain avant de s'y engager. Il importe donc ici de dégager ce qui fait sens chez l'autre et de s'inscrire dans son projet. Découvrir l'univers de sens du terrain pour y pénétrer constitue une démarche prioritaire pour les praticiens. Ceux-ci développeront donc une conduite réactive (qui répond à l'activité du terrain) et non proactive (qui précède l'activité du terrain).

Cette approche préalable atténuera le risque de gaspillage de temps et d'énergie de la part des acteurs sociaux. Elle accentuera aussi les liens entre les partenaires dans la mesure où la perception d'une adéquation dans les finalités des uns et des autres renforcera les relations de confiance. Elle évitera, à l'inverse, toute une série de malentendus, voire de conflits insolubles et infructueux, qui ne peuvent qu'accroître la résistance de la population à l'égard de l'intervention en cours ou envers d'éventuelles interventions ultérieures.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que ce type d'analyse du terrain ne sera pas seulement pratiqué lors du démarrage du projet mais devra se réaliser tout au long de l'intervention. Il s'agit, à tout moment, de conserver cette adéquation entre les fins de l'action et celles du terrain.

Accepter la complexité

Engager une action préventive, c'est inévitablement prendre en compte la complexité et l'incorporer à sa pratique.

Accepter la complexité, c'est d'abord s'adresser à chacun des sous-systèmes qui composent le cadre de vie des personnes. Le travail au niveau du micro-système ne suffit pas. L'important est aussi d'envisager les méso-, exo- et macro-systèmes. Par ailleurs, c'est aussi examiner les influences réciproques entre ces divers niveaux. Les faits, événements, comportements, pratiques, attitudes observés devront donc immanquablement être analysés dans leur contexte écologique. U. Bronfenbrenner (1977) a bien montré que, pour être efficaces, les programmes d'intervention devaient s'adresser aux divers niveaux de l'écosystème intégrant les sujets concernés.

Accepter la complexité, c'est aussi recueillir, comprendre, respecter la multiplicité des points

de vue, opinions, cultures et langages. C'est pratiquer l'intersubjectivité ; c'est privilégier une approche pluriréférentielle, c'est-à-dire une démarche où chacun, quel qu'il soit, est reconnu comme étant porteur de richesses et peut constituer, comme tout un chacun, un indéniable référent pour les autres. Dans ce contexte, le praticien rencontrera, reconnaîtra et respectera donc les singularités multiples.

Accepter la complexité, c'est encore assumer le divorce entre la théorie et la pratique. Toute théorie est, en effet, par essence, réductrice. La pratique, quant à elle, se doit de développer une approche sans esprit de réduction. Toutefois, elle implique, nécessairement et immédiatement après son application, une réflexion théorique et conceptuelle qui clarifie, ordonne, analyse ses composantes et oriente la pratique ultérieure. On ne peut que mettre en garde les intervenants sur l'utilisation d'une seule et même théorie, ce qui aurait pour conséquence d'occulter toute une série de plans et de niveaux et réduirait de la sorte la compréhension profonde des situations vécues sur le terrain. Nous privilégions dès lors une lecture plurielle des événements qui se sont produits au cours de la pratique. De même, lorsqu'on veut évaluer une intervention, il est toujours plus intéressant d'utiliser des triangulations diverses (des théories, des méthodes, des sources, des observateurs...) fournissant toujours des conclusions plus crédibles, plus valides et plus fidèles.

Repérer la socialité

Lorsqu'on parle de repérer la socialité, cela signifie qu'il est important d'examiner, chez les sujets, leur façon sociale et culturelle d'être au monde. On sait que les individus et les groupes fonctionnent selon le principe de l'exclusion-inclusion qui crée une structure de protection du sujet par rapport à l'extérieur. Il est indispensable de comprendre que le besoin d'affiliation est nécessaire à la survie de l'individu (sans qu'il soit poussé à l'extrême, sinon il débouche sur le racisme et la xénophobie) et qu'il est sous-tendu par l'existence d'habitus et d'éthos caractérisant les groupes sociaux. Ces habitudes et éthos, ces manières d'être au monde des personnes sont-elles acceptées, respectées ? Ou sont-elles niées, refusées, rejetées, ignorées, détournées ? On demande ici une grande lucidité de l'intervenant quant à ses propres réactions face à ces concepts. On lui demande en fait de faire abstrac-

tion de sa propre idéologie, de ses habits et éthos personnels pour reconnaître ceux des autres et accepter une solidarité organique au sein des groupes.

Cette aptitude, si elle est le gage de la réussite de l'action entreprise, est néanmoins toujours difficile à atteindre. Tout expert court toujours le risque, par ses interprétations des situations et des événements, de refouler ce qui fait sens pour les sujets. Comme son impact peut être fort – et il est d'autant plus fort qu'il a la confiance des personnes – le danger est toujours grand de créer, par l'action sociale, une crise d'identité chez les sujets, un tiraillement entre leur besoin d'identification à leur groupe d'appartenance et leur besoin de se conformer au modèle que représente l'expert. Ici, un problème éthique se pose, inévitablement, à l'intervenant. Ne risque-t-on pas de voir s'effondrer l'identité collective et la solidarité interne ? Ne menace-t-on pas celles-ci au travers de l'intervention qui, inmanquablement, introduit des éléments externes à la vie du groupe ? Ces questions d'ordre éthique doivent nécessairement être présentes à la conscience des intervenants sous peine de voir se produire une « déculturation » des personnes, voire une perte de leur identité collective et individuelle et dès lors un effondrement de leur équilibre interne.

D'autre part, si la solidarité organique est suffisamment forte, l'expert peut être ressenti comme constituant un risque pour la structuration du groupe qui aura une tendance à rejeter l'élément intrus.

Ainsi, la socialité du terrain est-elle importante à repérer et à respecter afin de maintenir la sensation d'appartenance à une communauté, condition indispensable à l'existence d'une identité solide.

Dans ce contexte, le professionnel devra appréhender les structures sociales et hiérarchiques du groupe : il repérera le(s) leader(s) et les opposants au(x) leader(s). Il effectuera en quelque sorte une sociographie du terrain qui l'aidera à mieux le comprendre et à mieux s'y intégrer.

Axe de l'économie

L'économie sociale, culturelle et psychologique sous-tend l'axe de l'économie tel qu'il est entendu ici. Les principes de production (de création, d'imaginaire), de sens, d'instrumentalité sont au cœur de cette dimension.

Susciter la productivité

De nombreux auteurs ont mis l'accent sur l'importance des activités de création et de production dans le processus de changement. Celles-ci touchent essentiellement à l'image de soi. Elles visent à rompre le cercle vicieux que les expériences négatives vécues jusqu'alors avaient mis en place (échecs, dévalorisations,...), cercle vicieux qui avait installé toujours plus profondément les personnes dans leur sentiment d'infériorité. Que peut-on produire ? Des productions concrètes d'abord, telles que des actes, des comportements, des attitudes, des objets, des récits, des histoires, des réunions, des expositions, etc. Des productions émanant de l'imaginaire des personnes également : on peut ainsi permettre aux acteurs de se constituer en tant que socio-personnage au sein du groupe. Il s'agit ici de reconnaître au groupe une capacité à satisfaire ses désirs profonds d'être et de faire qu'il ne percevait pas comme réalisables.

Les activités de production et de créativité libèrent chez l'acteur des capacités nouvelles ; elles favorisent une image de soi plus valorisée ; les habits se modifient allant dans le sens d'une intensification de la croyance en ses propres capacités. Cette démarche va à l'encontre du fatalisme ; elle suscite un développement socio-affectif considérable et est susceptible de modifier le statut social des sujets.

Ainsi, cette démarche visant la productivité et la créativité du groupe constitue-t-elle l'autre facette permettant l'installation d'une identité solide. Le point précédent nous a montré l'importance du besoin d'affiliation, d'identification à son groupe d'appartenance. Cette seule dimension, si elle est indispensable, ne suffit toutefois pas pour que se forge l'identité de la personne ; il faut aussi que celle-ci puisse manifester sa singularité, sa particularité. Toute personne a besoin de se différencier de l'autre. Les activités de production et de créativité permettent que se développe cette deuxième dimension.

Un exemple tout à fait intéressant dans le cadre de cette démarche est celui des réseaux de savoirs réciproques (Heber-Suffrin, 1988). Ils consistent à se transmettre des savoirs acquis les uns aux autres. Il ne s'agit pas de services rendus, mais bien d'un échange de connaissances. La quantité de savoirs ainsi mis à la disposition de la collectivité peut être considérable et contribue à la

promotion de celle-ci et de chacun de ses membres. Soulignons que transmettre ses savoirs, c'est se réapproprier le droit d'enseigner et, en même temps, c'est redonner à chacun le goût d'apprendre. Par ailleurs, l'échange de savoirs (ré) instaure un réseau relationnel important susceptible de reconstituer le tissu social souvent dégradé dans les milieux démunis.

Fabriquer du sens

Tout programme d'intervention visant une implication des acteurs – programme « en internalité » – doit nécessairement prendre appui sur l'expérience subjective de ceux-ci pour construire le sens. Car ce qui ne présente pas de sens, ou qui fait opposition au sens avec lequel on appréhende les événements de la vie, ou qui déconcerte le sens habituel des choses ne fera pas l'objet d'une appropriation par les acteurs. Ce qui fait peur ou ce qui fait honte a aussi tendance à ne pas être appréhendé. Or, ce qui est occulté ne peut être changé. Comme l'intervention vise le changement, il s'agira d'apprendre à découvrir le sens caché des événements par l'analyse des situations de vie. On favorisera donc la conscientisation c'est-à-dire qu'on tentera de rendre les acteurs capables de se voir sujets agissant et/ou pensant et de trouver dès lors des solutions à leur propre situation. En fait, l'intervenant va susciter, d'une part, la participation des sujets à l'analyse de leurs problèmes et, d'autre part, l'élaboration d'actions susceptibles d'y faire face. Ainsi, les personnes sont accompagnées dans l'identification de leurs difficultés, dans l'analyse critique de la situation et dans la recherche d'une solution. Le changement peut ainsi se construire par l'attribution de sens nouveaux prenant leur ancrage dans l'expérience vécue. Par une telle approche, l'engagement des sujets dans le projet est maximal. Ceux-ci ne sont pas considérés comme des individus vides, passifs et immobiles, comme des « pâtes molles » (Boudon, 1986) mais sont vus comme des êtres actifs, responsables, capables d'agir et de réagir.

Enrichir l'instrumentalité

Tout groupe fonctionne en se servant d'instruments : objets, méthodes, techniques, voire personnes qu'on utilise en tant qu'objets, ... Ces instruments nous sont indispensables pour réaliser nos projets d'action et de production mais aussi pour effectuer la lecture du monde dans lequel

nous sommes insérés. Très souvent, pourtant, cette instrumentalité est trop limitée pour permettre de pratiquer une analyse pertinente et suffisante des événements vécus. Tout acteur aura avantage à disposer d'outils d'analyse et de lecture des situations de vie ainsi qu'à utiliser des moyens favorables à l'établissement de relations interpersonnelles positives et à développer des conduites éducatives stimulantes et empathiques. Fournir de tels instruments aux acteurs peut rendre ceux-ci plus confiants dans leurs possibilités d'action sur l'environnement.

L'instrumentalisation se fera toujours dans la perspective de favoriser l'intercompréhension des personnes en présence – intervenants et participants. En d'autres termes, les outils mis à disposition des acteurs privilégieront l'intersubjectivité c'est-à-dire une relation entre les personnes de type sujet à sujet où les motivations, les intentionalités, la culture et le langage des interlocuteurs sont pris en compte. L'essentiel est de ne pas soumettre l'autre à ses propres valeurs, à ses propres finalités. Former à la négociation et à la concertation est un des objectifs essentiels des programmes d'intervention visant l'autonomie des acteurs. Mais pour y parvenir, il faut leur en donner les moyens.

Ces moyens sont nombreux et peuvent varier à l'infini. Citons, à titre d'exemples : la technique du jeu de rôle, les grilles d'analyse des comportements, les méthodes rendant les personnes capables d'écoute de l'autre (comme par exemple la méthode Gordon), les techniques permettant de développer la transaction éducative, les enquêtes-participations, etc. Le travail en groupe constitue également un moyen de réalisation de ses projets : on se sert des uns et des autres pour assurer sa propre évolution. Par dessus tout, le langage (oral et écrit) est un outil précieux dans notre société : apprendre à s'en servir – comme moyen de relation avec ses partenaires, pour défendre ses droits, ... – constitue un des objectifs prioritaires de nombreux programmes d'intervention.

Axe de la temporalité

L'axe de la temporalité est indissociable de la notion de changement. L'établissement de repères temporels – et spatiaux également – permet la structuration du projet. À cet égard, soulignons que ces repères n'émanent pas du seul temps chronologique mais trouvent aussi leur origine

dans le temps dramaturgique, événementiel des personnes. Les trois principes suivants nous paraissent essentiels à prendre en compte dans l'élaboration et le déroulement d'un projet.

Repérer la progressivité

Il est bien évident que toute intervention vise la progression des personnes concernées. Il ne peut en être autrement. Pourtant, l'évolution d'une personne ou d'un groupe n'est pas toujours linéaire et croissante. Nombreuses sont les périodes de stagnation, voire de régression. Et il incombe aux praticiens d'accompagner les sujets et les groupes tant dans leur régression que dans leur progression. Très souvent d'ailleurs une phase régressive permet de déboucher sur de nouvelles solutions. Il est en fait essentiel de considérer le changement comme un « ruban de Moebius » : l'évolution est manifeste durant tout un temps puis on constate un retour en arrière puis, de nouveau l'évolution se manifeste et ainsi de suite.

Dans un projet de prévention visant l'implication des personnes, ce sont ces dernières qui créent le parcours, la tâche de l'intervenant étant d'identifier les phases de régression, de les porter à la connaissance des personnes et de les analyser ensemble. L'important est d'éviter la dramatisation de l'événement. Or il est clair qu'une telle situation suscite souvent chez les intervenants une réelle anxiété, voire une angoisse difficilement réprimée qui peuvent provoquer, si on n'y prend garde, des sentiments de culpabilité ou des réactions négatives de la part des sujets. La tendance est souvent grande aussi chez les intervenants de faire face à leur anxiété par plus de coercition, plus d'imposition pour se sortir plus vite, croient-ils, de la situation de malaise qu'ils ressentent. Là n'est pas la solution, même si le changement se produit alors, il risque fort de pas subsister au fil du temps car il n'a pas été incorporé par les sujets. Tout changement exige du temps.

Accepter la précarité des projets

Si le changement exige du temps, il faut savoir aussi que tout projet a une durée de vie limitée. Il importe de faire le deuil de projets à durée illimitée. Quand la personne ou le groupe a acquis les habiletés nécessaires à son développement, l'intervenant doit être capable de partir, quitte à rester une personne ressource à la disposition de ceux qui le voudraient. Cette phase, indispensable

à l'autonomie des sujets, est souvent pénible surtout pour l'intervenant qui doit « abandonner » ce qu'il a créé. Dans un contexte suscitant l'autonomie, le sujet lui-même va automatiquement, quand il le jugera opportun, s'écarter du projet pour faire face seul à la réalité. Trop de stabilité dans un groupe serait donc un signe de dépendance. Pour affronter cette indispensable rupture, pour aider les acteurs à mieux l'assumer, il est utile de donner au projet réalisé une importante visibilité sociale. Une intervention reconnue, valorisée constituera une marque indélébile. Elle subsistera symboliquement dans le temps.

Vu sous cet angle, la précarité est donc une caractéristique positive ; elle est une manifestation du succès d'un projet arrivé à son terme. Toutefois, en cours de projet, l'instabilité trop grande d'un groupe – bien qu'un groupe soit toujours instable, ce qui prouve qu'il est un système dynamique – suscite de réels problèmes. Les familles à faibles revenus sont souvent la cible de projets d'intervention. Or, elles sont fréquemment en proie à de nombreux problèmes affectifs, matériels et pécuniaires qui sont à l'origine de l'instabilité du groupe. C'est un problème de disponibilité mentale que nous soulevons ici. Si trop d'énergie est exigée des acteurs pour faire face aux nombreuses vicissitudes de leur vie quotidienne, ils ne seront pas disponibles pour amorcer leur changement, celui-ci demandant aussi une grande capacité énergétique. Un tel état de fait constitue une embûche considérable et il incombe aux intervenants d'y faire face en restant très proches des sujets, en s'instituant comme personnes ressources qui peuvent orienter et aider les sujets à surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Cela exige de la part des praticiens une vigilance considérable et une présence fréquente sur le terrain.

Favoriser l'historicité

P. Bourdieu (1987) s'est attaché à l'étude des conditions de l'activité humaine et a bien montré l'importance du pré-réflexif comme « habitus », c'est-à-dire comme dépôt latent de significations qui rend possible l'action. L'auteur met en évidence le fait que ces habitus sont le produit de l'histoire de l'individu qui les a « incorporés ». Il souligne l'existence d'invariants de la perception, des régularités objectives et communes à tout un groupe auxquels le sujet est subordonné. Ainsi, l'habitus d'un groupe s'exprime au travers d'un

système de schèmes de perceptions, de pensée et d'appréciation *commun à tout le groupe*. Ce mécanisme va constituer chez les sujets un système de dispositions inconscientes et durables.

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, tout intervenant doit être conscient de ce système d'habitus commun au groupe avec lequel il travaille et doit en tenir compte. Il prendra appui sur lui pour former des personnes en connexion avec leur passé, leur histoire, des personnes qui gardent leurs stratégies d'enracinement et de continuité identitaire.

Toutefois, faire prendre conscience au sujet de la façon dont ses « choix » (ses habitus) sont conditionnés par l'histoire peut l'amener à les modifier, en comprenant dans quelle mesure il a été en quelque sorte « obligé » de se construire de telle façon (de Gaulejac, 1987, p. 45). L'autoformation biographique, qui consiste à proposer au sujet d'opérer une réécriture de sa propre vie, permet notamment de pratiquer une distanciation de l'individu par rapport à son histoire. Elle permet de rendre lisible et signifiant ce qui, toujours, a été occulté. Car, effectivement, les processus sociaux sont d'autant plus agissants que les acteurs se doutent moins de leur existence. Favoriser l'historicité, c'est-à-dire stimuler la prise de conscience de sa propre histoire, c'est donc inciter le sujet à créer un changement au sein de schémas de conduites stéréotypés. En fait, on vise ici une « émancipation des normes » en vue de permettre l'instauration dynamique de nouvelles normes répondant mieux à la spécificité propre des personnes, du groupe, de la communauté. Agir de la sorte, c'est considérer que l'histoire de l'individu est dynamique et évolutive.

En d'autres termes, favoriser l'historicité c'est, tout à la fois, d'une part assurer une cohésion et une continuité dans l'histoire du sujet afin de maintenir intact le sentiment d'appartenance, d'affiliation au groupe d'origine et, d'autre part, placer ce sujet dans les conditions qui lui permettent de comprendre et d'identifier son histoire afin de le conduire à modifier cette histoire et de mettre en place des stratégies lui permettant de faire face à des situations qu'il juge non pertinentes pour lui.

Axe de l'axiologie

L'axiologie constitue l'approche critique – philosophique et politique – des valeurs. Elle implique que soit posée la question fondamentale suivante :

quelle est la conception de l'homme qui sous-tend le projet d'intervention ? Cette interrogation est cruciale et exige de la part des intervenants une attention et une réflexion toutes particulières. C'est cette option axiologique qui détermine tout le déroulement du projet. C'est elle qui fixe les principes généraux dirigeant les fins essentielles de l'action menée. Or, trop souvent elle est implicite, non exprimée. Les points qui seront développés ci-après concernent les finalités du projet, l'ambiguïté des discours et la gestion de la conflictualité.

Éclairer la finalité

Trop souvent, comme nous venons de le signaler, des projets sont mis en œuvre sans qu'en soient précisées les options politiques et philosophiques sous-jacentes, sans que soient exprimées les valeurs qui les sous-tendent. Il apparaît que cet aspect des projets figure parmi les caractères les plus faibles et les plus indéfinissables de l'intervention. Or, toute action est porteuse de telles conceptions. Toutefois, les acteurs n'en ont pas toujours conscience. L'absence de réflexion sur les principes généraux d'une action entrave l'autonomie et l'évolution du groupe dans la mesure où les lignes de conduite sont instables et les buts à atteindre flous et mouvants. Par ailleurs, la manipulation des personnes risque d'être d'autant plus importante que les finalités sont implicites. Il est vrai que la complexité dans le domaine de l'humain rend la tâche peu aisée. Comment définir le changement que l'on veut produire ? Sur quelles théories s'appuyer ? Sur quel postulat est basée l'action ? Quels rôles les acteurs seront-ils amenés à jouer ?

Selon M. Perrez (1980, p. 247), il apparaît fondamental que tout projet d'intervention réponde à quatre questions qui sont :

- les objectifs sont-ils explicitement énoncés et définis au départ de l'intervention ? et par qui ?
- quels sont les concepts qui permettront d'apprécier le changement ?
- à qui appartient le pouvoir de décider et d'opérer les choix au cours de l'intervention ?
- quelles sont les bases théoriques de l'intervention ?

Ainsi, le professionnel doit-il avoir une conscience claire – la plus claire possible – des finalités, buts et objectifs du projet qu'il mène. Sa tâche sera

d'autant plus difficile qu'il devra prendre en compte à la fois des finalités individuelles et des finalités collectives. Il risque là d'y avoir une conflictualité qui n'est pas toujours simple à dépasser.

Repérer l'ambiguïté

Pourtant, quand bien même les finalités de l'intervention seraient-elles au mieux énoncées, il restera toujours une vaste zone d'incertitude dans le déroulement de l'action. Cela est dû, certes, aux aléas du terrain mais aussi à l'importante ambiguïté qui régit toute prise de décision. Dans tout système humain, le non-dit est toujours présent et oriente le cours des choses. La transparence totale est toujours un leurre. Des motivations et des intentions différentielles, des pulsions inconscientes sont à l'origine d'un « programme caché » qui peut donner une autre impulsion aux projets les mieux cadrés.

Entre, d'une part, les prises de décision et les règles qui en découlent et, d'autre part, l'action qui se fonde sur ces dernières, existe un vaste domaine, celui de la pratique et des contingences du terrain. Les acteurs étant mis en présence, comment réagiront-ils les uns par rapport aux autres ? Comment construisent-ils leur rationalité avec le monde ? Quel est, en d'autres termes, leur rapport avec les règles instaurées ? Toute intervention sera en permanence confrontée à la règle du sous-jacent.

La présence de l'inconscient joue un rôle important dans ce contexte. Les intervenants sont souvent abusés à cet égard en ne s'appuyant que sur le conscient. Prendre en considération, dans un projet, la seule rationalité ne peut conduire qu'à l'échec. C'est, en effet, en grande partie à notre insu que nous interagissons avec les autres. Nos relations sont fortement modelées par des charges affectives inconscientes et celles-ci sont fréquemment en contradiction avec nos sentiments conscients. On ne peut supprimer cette subjectivité affective. La solution pour les intervenants réside dans la reconnaissance du rôle essentiel de la vie affective, notamment inconsciente, et dans une compréhension aussi lucide que possible de tout ce que ce rôle comporte de conséquences (Corman, 1973, p. 207).

Gérer la conflictualité

L'existence de telles ambiguïtés dans les rapports aux autres va, inéluctablement, engendrer

une conflictualité au sein des groupes. Des conflits naissent directement de l'action sociale ; ils en font partie. Par ailleurs, ils apparaissent comme des facteurs importants de changement.

La conflictualité génère l'aptitude au compromis. Or, celui-ci est le fruit d'une analyse de la situation. Aider les personnes à pratiquer cette analyse en vue de satisfaire à la fois la cause collective et les individus eux-mêmes va en effet provoquer des changements. L'important dans les cas de conflit est de laisser aux sujets un espace de liberté, de contre-pouvoir, un espace qui éveille d'autres possibilités d'action. Ce n'est que dans de telles conditions que la conflictualité peut exister positivement et exercer une influence stimulante.

Le conflit, s'il est ainsi conçu, est positif et contribue à l'évolution du groupe et des personnes. Il peut toutefois s'avérer destructeur et nocif s'il ne laisse pas la place à l'analyse et la marge de liberté des sujets. Ainsi, pour éviter que les conflits n'aboutissent à des blocages qui risquent à tout moment de voir s'effondrer l'équilibre du groupe, il importe de stimuler les possibilités réceptives et actives des personnes, leur dynamisme créateur ou, en d'autres termes, de faciliter la sublimation qui transforme l'énergie pulsionnelle en la socialisant, tout en gardant intacte sa puissance dynamique.

Soulignons que tout régime démocratique est porteur de conflits. Certes, ceux-ci seront négociés mais leur présence même caractérise la démocratie. En régime totalitaire, le conflit ne peut exister...

CONCLUSIONS

Nous venons d'énoncer douze principes que nous avons jugés essentiels pour aborder le terrain de l'intervention. Nous croyons qu'ils sont susceptibles de conditionner les résultats de l'action entreprise.

Toutefois, nous sommes aussi conscients que le champ que nous avons décrit n'est nullement exhaustif. Nous avons d'ailleurs insisté sur la complexité du terrain et nous savons donc qu'il est impossible de le cerner complètement. L'ensemble des repères que nous avons proposés ici ne constitue donc qu'une amorce d'un travail qui doit être approfondi, enrichi par l'expérience de tous

les professionnels de l'action sociale. Tant les points de vue politique, philosophique, spirituel, sociologique, psychologique que méthodologique et didactique doivent être pris en considération. C'est dire que la tâche n'est pas aisée. D'autant plus que les principes que nous avons émis ci-avant doivent être soumis, eux aussi, à la réflexion critique. Nous nous proposons donc de relever ici les questions qui restent posées à l'issue de cette présentation du terrain et de ses exigences.

Quelles questions restent posées ?

– *La lucidité de l'expert est essentielle mais jusqu'à quel point peut-elle s'effectuer ?*

Le terrain exige du professionnel de faire abstraction de sa propre idéologie et d'être capable de reconnaître et d'accepter celles des personnes et des groupes. Toutefois, ce travail d'analyse de ses propres valeurs ne pourra jamais être mené complètement. Beaucoup de nos habits ne se révèlent pas spontanément à nous : ils sont enfouis dans notre inconscient. Par ailleurs, une cécité culturelle nous empêchera toujours de percevoir des éléments qui orientent les actions du terrain. Ainsi, par exemple, on peut se demander si la volonté de conduire les sujets vers un mieux-être ne correspond pas à une idéologie des classes moyennes de notre société occidentale. Vers quel mieux-être les mener ? Comment définir ce concept sans qu'il soit imprégné de nos valeurs personnelles ? D'autre part, si la mise en œuvre d'un programme répond sans nul doute à un souci égalitaire, il faut savoir qu'elle s'inscrit toujours dans un contexte économique particulier qui oriente les finalités de l'action.

Intervenir sur le terrain constitue donc toujours une intrusion et une manipulation. Le professionnel doit en être pleinement conscient sans qu'il puisse toujours en identifier les éléments.

– *Jusqu'à quel point l'ouverture des groupes est-elle possible et favorable ?*

Tous les groupes sont régis par un mécanisme d'ouverture-fermeture. Au sein de tels systèmes, il existe des frontières qui ont une fonction de distinction intérieur-extérieur, de protection et de différenciation des personnes ainsi que d'échanges avec l'environnement. Ces frontières sont plus ou moins perméables. Elles définissent le degré d'ouverture et de fermeture du groupe par rapport à l'extérieur. Mais même quand les frontières sont extrêmement perméables et souples, il reste que le

terrain constitue toujours un espace qui ne se laissera pas pénétrer complètement. Cette caractéristique des systèmes, si elle ne favorise pas le travail de l'intervenant, a toutefois l'avantage de faciliter l'adaptation des sujets au stress, le groupe constituant un espace de protection. Ainsi les frontières permettent un équilibre entre la capacité à l'autonomie (ouverture à l'extérieur) et le sentiment d'appartenance (fermeture par rapport à l'extérieur). Les professionnels ont intérêt à connaître ce double mécanisme et à accepter que le terrain ne s'ouvre pas complètement à eux. De cette acceptation découlera le sentiment de sécurité des participants.

– *La démocratie est-elle une valeur à laquelle adhère le terrain ?*

Comme nous le précisons précédemment, il n'y a pas nécessairement adéquation entre les valeurs de l'expert et celles des participants à un programme. Les valeurs démocratiques, par exemple, ne sont-elles pas issues de l'idéologie des classes moyennes ? La vision de l'homme créateur de son destin, de l'homme capable de se prendre en charge, de décider, d'innover et de négocier, de l'homme partenaire et responsable peut ne pas être évidente pour le terrain. Ces valeurs ne font pas nécessairement partie de son « éthos », c'est-à-dire de la sphère d'intériorisation des valeurs du groupe. Vouloir trop vite et trop brutalement arriver à un désassujettissement des acteurs sociaux risque de conduire à un repli sur soi. Les frontières peuvent se rigidifier et le groupe se refermer sur lui-même. Il ne s'agit pas de commettre à son égard un « délit démocratique ». La démocratie peut faire peur à celui qui ne l'a jamais connue. La non-participation aux décisions, la soumission aux structures d'autorité en place constituent bien souvent des attitudes de confort qu'il n'est pas toujours facile de changer. Ainsi le praticien doit-il nécessairement avoir la connaissance de la structure politique du groupe avant d'y injecter des valeurs démocratiques. Et, de toute façon, ce changement ne pourra s'effectuer que progressivement. La démocratie n'est d'ailleurs jamais une situation acquise, quel que soit le régime politique. La démocratie est toujours en train de se créer. Elle constitue un but jamais atteint complètement.

– *La conscientisation des participants ne constituerait-elle pas, en fait, une démarche non « bousculante » pour notre société ?*

Nous avons beaucoup insisté dans les pages précédentes sur l'importante notion de « conscientisa-

tion » des sujets quant à leur situation et leurs conditions de vie. Paulo Freire (1974) a largement développé cette démarche qui constitue un des *fondements essentiels de son œuvre*. Pour lui, « les opprimés sont des hommes interdits d'être ». La libération se fera par la conscientisation qui est une reconquête du droit au « plus-être ». Le but est de dévoiler la réalité à transformer et de prendre possession du monde et de soi. La conscientisation est donc au cœur même du changement. Il ne peut y avoir de conscientisation hors de l'action transformatrice, en profondeur, des sujets sur la réalité sociale.

La conscientisation est donc une démarche extrêmement importante. Elle est libératrice en ce sens qu'elle utilise le dialogue pour extérioriser ce que *profondément le sujet a en lui*. Sa pertinence ne peut nous échapper. Toutefois, nous constatons que cette pratique ne met nullement en cause les conceptions de la classe dominante. Celle-ci n'est aucunement impliquée dans le processus de changement qui s'effectue en dehors d'elle. Dès lors, elle laissera faire, voire encouragera la démarche dont la conception correspond bien à ses valeurs démocratiques (égalité des chances, liberté, responsabilité...).

~ Jusqu'à quel moment la classe dominante acceptera-t-elle le changement des classes démunies ?

À un certain moment du développement du programme d'intervention, la transformation des individus issus des classes démunies va amener des transformations au sein de la société en général. Même si, comme le souligne P. Freire (1974), « l'ombre de l'opresseur plane toujours sur l'opprimé » et engendre immanquablement des résistances au changement, celui-ci risque, à un moment ou l'autre, de menacer la structure du champ de pouvoir détenu par la classe dominante (Bourdieu, 1992). Comment réagira cette dernière ? Les limites de son champ sont en péril. Deux possibilités lui sont offertes : ou bien elle va travailler constamment à se *différencier* des autres, ceux de la classe démunie, ou encore tenter de les exclure du champ. Une lutte pour la conservation de la structure des forces risque donc fort de s'installer. Ainsi, même après l'émancipation des personnes qui longtemps ont été opprimées, la lutte doit se poursuivre sans relâche pour que s'impose le droit des hommes à vivre dans la dignité. « La libération n'est pas une donation »

affirme P. Freire (1974), c'est une conquête qui ne peut être qu'agie et nous ajouterons qui doit être constamment agie. Car, si ceux qui dominent dans un champ donné sont en position de le *faire fonctionner* à leur avantage, ils doivent toujours compter avec la résistance, la contestation, les revendications, les prétentions des dominés. En tant que professionnels de l'action sociale, il nous incombe de soutenir ceux-ci dans leur lutte pour la conquête d'un pouvoir qui leur permettra de trouver leur place dans cet espace de jeu. Celui-ci constituera un lieu de rapports de forces et de luttes visant à les transformer, un lieu de changement permanent (Bourdieu, 1992).

En synthèse

En synthèse, nous rapporterons les éléments qui nous apparaissent comme essentiels dans la pratique du terrain et qui peuvent aider à répondre aux questions posées ci-avant :

- 1) instrumentaliser les personnes, c'est-à-dire leur fournir des outils et des moyens pour leur assurer plus de pouvoir sur le monde environnant ;
- 2) s'immerger dans le terrain afin de mieux le comprendre, de mieux l'analyser, de mieux tenir compte de ses valeurs ; cette approche est indispensable à l'analyse de signifiante du terrain ;
- 3) favoriser l'intersubjectivité ou, en d'autres termes, susciter avec l'autre un rapport de je-tu (en lieu et place du je-il), cette démarche s'accompagnant, chez le professionnel, d'un indispensable rapport de je à je ;
- 4) créer de multiples espaces d'ouverture, de propositions, d'opportunités permettant à chacun d'envisager des possibilités de changement ;
- 5) susciter la production du groupe et assurer sa visibilité, ce type d'action renforçant une image de soi valorisée et favorisant la démarche vers l'autonomie ;
- 6) accroître la sécurité au sein du terrain : c'est là peut-être la fonction la plus importante à assurer ;
- 7) former des personnes en continuité avec leur histoire (répondre au besoin d'affiliation) et en même temps capables de se détacher de leurs conduites stéréotypées passées (répondre au besoin de différenciation) ;

- 8) prendre en compte la complexité du terrain : accepter les multiples singularités et intervenir au niveau des divers sous-systèmes constituant le cadre de vie des sujets ;
- 9) être conscient que le changement prend du temps et qu'il convient de s'adapter au rythme de l'évolution du groupe, tout en sachant que toute intervention a une durée limitée ;
- 10) réfléchir sur l'éthique de l'intervention, celle-ci étant toujours une intrusion, une manipulation du terrain.

Ce dernier point, particulièrement important, nous incite à examiner le proverbe chinois qui dit : « Arrêtez de m'aider, je ne vous ai rien fait de mal ». De quel droit, en effet, pratiquer une telle ingérence ?

Mais au même moment, nous entendons cet autre message : « Aidez-moi, cela peut aussi vous

rapporter ». Le domaine non marchand peut effectivement être d'un rapport très intéressant pour notre société ; nous avons avantage à investir le domaine social non seulement dans un but éthique mais aussi en vue de l'intégrer à notre économie.

Entre ces deux conceptions antagonistes, laquelle choisir ? Si notre propos a largement pris position pour la deuxième, il n'a toutefois pas négligé de prendre en compte la première. Nous pensons que tout intervenant se doit de garder clairement à l'esprit ces deux conceptions et de constamment y faire référence sous peine de porter préjudice à l'humanisme démocratique.

Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet
Université de Mons-Hainaut

BIBLIOGRAPHIE

- BOUDON R. (1986). – **Individualisme et holisme dans les sciences sociales.** In BIRNHAUM P. et LECA J., Sur l'individualisme, Paris : Presses de la F.N.S.P., pp. 45-49.
- BOURDIEU P. (1980). – **Le sens pratique.** Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1987). – **Choses dites.** Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1992). – **Réponses – Pour une anthropologie réflexive.** Paris : Seuil.
- BRONFENBRENNER U. (1977). – Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, Vol. 32, pp. 513-531.
- CORMAN L. (1973). – **L'éducation éclairée par la psychanalyse.** Bruxelles : Dessart.
- DONZELOT Y. (dir.) (1991). – **Face à l'exclusion – Le modèle français.** Paris : Éditions Esprit.
- FREIRE P. (1974). – **Pédagogie des opprimés.** Paris : Petite Collection Maspéro.
- GAULEJAC V. de (1987). – **La névrose de classe.** Paris : Hommes et Groupes Éditeurs.
- HEBER-SUFFRIN C. et M. (1988). – **Appel aux intelligences.** Paris : Matrices.

NOTE DE SYNTHÈSE

De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question

1 - Nécessité de l'interdisciplinarité
et rappel historique

Yves Lenoir et Lucie Sauvé***

INTRODUCTION (1)

Cette note de synthèse, qui se présente en deux parties, se penche sur l'une des perspectives qui traversent, parfois implicitement ou sous d'autres appellations (hybridation, polydisciplinarité, multidisciplinarité, pluridisciplinarité, codisciplinarité, transdisciplinarité, décloisonnement, fusion, holisme, intégration des matières, coordination, etc.) et avec des connotations distinctes, les débats sur la formation initiale et continue à l'enseignement : les rapports qui s'établissent entre l'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire.

En effet, la question de la formation *interdisciplinaire* et à l'*interdisciplinarité* en éducation fait l'objet de débats plus ou moins vifs tant en Europe qu'en Amérique du Nord depuis au moins une trentaine d'années. Si les préoccupations ont porté au cours des ans sur les structures curriculaires, sur leur aménagement et sur leur actualisation dans les pratiques pédagogiques, aujourd'hui, elles portent également sur la formation des enseignants à l'interdisciplinarité et à la pratique interdisciplinaire. En effet, dans le contexte éducatif actuel qui vit des transformations majeures, un large consensus social s'est établi pour revendiquer des modifications radicales dans les processus de formation à l'enseignement. Cette dernière est régulièrement dénoncée avec des variantes selon les pays pour son trop grand cloisonnement, pour sa conception cumulative et pour sa trop grande disciplinarisation dans un contexte de professionnalisation, mais aussi pour son maintien d'une rupture entre théorie et pratique, pour son ignorance des savoirs éma-

nant de la pratique, pour la faiblesse de ses liens avec les milieux de la pratique (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Sans même tenir compte des nombreux articles parus au cours de ces dernières années, maints récents ouvrages francophones (Altet, 1994 ; Bourdoncle et Louvet, 1991 ; Garant, Lacourse et Scholer, 1995 ; Hensler, 1993 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Roy, 1994 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Tardif et Ziarko, 1997 ; Zay, 1994) et anglophones (Houston, 1990 ; Liston et Zeichner, 1991 ; McIntyre, Hagger et Wilkin, 1993 ; O'Hair et Odell, 1994, 1995 ; Sikula, Buttery et Guyton, 1996 ; Zeichner et Gomez, 1996) en témoignent. Et Perrenoud (1997) de revendiquer même une formation à l'enseignement qui procède à partir d'un « moindre cloisonnement disciplinaire » (p. 88).

Des changements dans les pratiques de formation de la part des formateurs s'avèrent la condition première à des changements dans les pratiques d'intervention chez les enseignants. Il est illusoire de penser qu'une transformation majeure de ces pratiques puisse survenir sans qu'elle soit soutenue par une formation appropriée. C'est en tout cas la position habituellement adoptée par des chercheurs (2), mais aussi par les pouvoirs publics, ainsi que le rappellent Perron, Lessard et Bélanger (1993). Toutefois, même si, selon ces derniers, des spécialistes du domaine considèrent aujourd'hui qu'un changement profond de la profession enseignante et que la réforme de l'école en tant que lieu de travail seraient bien davantage à la source d'une amélioration du système éducatif, il faut bien reconnaître que de telles transformations requièrent malgré tout l'établissement de liens serrés avec la formation à l'enseignement. McDaniel (1994), entre autres, a mis en évidence l'absence de congruence entre les pratiques de formation à l'enseignement et les pratiques attendues de la part des futurs enseignants. C'est pourquoi des auteurs américains comme Joshi et Thomas (1991), Miller (1992), Stuessy (1993) ou Wigle et Dudley (1993) réclament une formation interdisciplinaire des enseignants qui repose sur un *curriculum* au moins partiellement intégrateur. Et d'ailleurs, plus généralement, Develay (1997) suggère un prolongement au collectif dirigé par Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) qui porterait sur « la formation des formateurs d'enseignants professionnels » (p. 167).

Chercher à faire la lumière sur les liens qui se tissent – ou à tisser – entre l'interdisciplinarité et la formation initiale et continue des enseignants du primaire et du secondaire requiert un certain nombre de clarifications préalables, compte tenu de l'encombrement conceptuel qui règne au regard de l'interdisciplinarité et de son évolution historique, mais aussi du flou et de la polysémie des termes en usage (Morin, 1994). C'est pourquoi cette note est ordonnée en quatre sections. Après avoir mis en exergue, dans une première section, la nécessité d'une telle interrogation, une deuxième section est consacrée à un essai de clarification du concept d'interdisciplinarité en éducation, en rappelant d'abord le contexte sociohistorique de son émergence, puis son glissement du domaine des sciences à celui de l'éducation. Alors que, dans une troisième section, sont explorés la spécificité de l'interdisciplinarité scolaire et ses rapports au concept d'intégration en prenant particulièrement en compte les travaux américains, étant donné leur importance, la quatrième section, sur la base de ces diverses clarifications préalables, se penche sur le recours à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement sous le double angle de l'usage de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement – la formation professionnelle à caractère interdisciplinaire – et de l'interdisciplinarité dans l'enseignement – la formation à des

pratiques interdisciplinaires. Car il s'agit bien de distinguer entre la formation à (en tant que finalité de conceptualisation dans la formation), par (en tant que moyen de formation) et pour (en tant que finalité pratique dans l'action) l'interdisciplinarité.

L'INTERDISCIPLINARITÉ : DE L'ENSEIGNEMENT À LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Quelques exemples illustratifs

L'interdisciplinarité (3), entendue au sens générique, est au cœur des enjeux de la réforme en cours des *curricula* aux ordres primaire, surtout, et parfois secondaire, dans maints pays occidentaux. Elle en est même devenue une composante importante, même si elle n'est pas toujours explicitement formulée. De nombreux exemples en témoignent (4), ainsi qu'un rapide tour d'horizon, non exhaustif, le laisse voir.

Au Québec, sous le couvert de la notion d'intégration des matières qui constitue avec plus ou moins de bonheur l'expression consacrée (Lenoir et Laforest, à paraître), des pratiques à caractère interdisciplinaire, ou énoncées comme telles (5), avaient cours depuis le début des années soixante-dix (Lenoir, 1991, 1992). Les programmes d'études implantés au début des années quatre-vingt, en plus de tous détenir officiellement un caractère intradisciplinaire (6), énonçaient des orientations interdisciplinaires. Pour la plupart, ces documents officiels signalaient avec plus ou moins de force l'importance de l'établissement de relations entre différents contenus provenant de matières scolaires distinctes. Actuellement, dans le cadre d'une nouvelle réforme annoncée des *curricula* de l'enseignement primaire et secondaire, si le rapport final des États généraux (Gouvernement du Québec, 1996) demande que soient considérées « les possibilités d'interdisciplinarité et d'intégration des matières » (p. 81), le Rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997), qui estime que l'intégration des matières est une notion restrictive, privilégie pour sa part l'intégration des savoirs, reprenant ainsi l'orientation adoptée par le Conseil supérieur de l'éducation en 1991. Il propose quatre types d'actions qui devraient « conduire à transformer très profondément les pratiques actuelles » (*Ibid.*, p. 30), dont le regroupement par remembrement de certains programmes actuels, l'intégration, visible et réelle, de nouveaux éléments de formation – parmi lesquels se retrouvent des « compétences transversales » (7) – et, de manière à favoriser l'interdisciplinarité, l'établissement des conditions favorisant l'intégration horizontale des matières enseignées dispensées au cours d'une même année.

En Ontario, de façon encore plus évidente, le ministère de l'Éducation a élaboré des programmes d'études à l'ordre primaire qui sont présentés comme étant interdisciplinaires (Gouvernement de l'Ontario, 1993, 1995). Busque et Lacasse (1998) et Lataille-Démoré (1998) font état, à travers la relation de travaux de recherche-action-formation, de ces changements curriculaires profonds. La Colombie britannique avait déjà suivi une telle voie il y a quelques années en avançant une proposition d'un *curriculum* où l'intégration aurait été l'élément central de la réforme scolaire (Gouvernement de Colombie britannique, 1990). Cette proposition, qui visait la production d'un *curriculum* intégré, a fait l'objet d'une vigoureuse opposition et de nombreuses critiques

(Hammond, 1992 ; Harker, 1992) et Werner (1991) en fait part en ce qui regarde la situation des enseignants appelés à pratiquer l'intégration. Pour lui, les enseignants participent à une culture scolaire qui repose sur un ensemble de règles et de normes (les frontières disciplinaires, l'organisation de la classe et les croyances relatives à l'autonomie) qui ne favorisent nullement l'implantation d'un tel *curriculum*. Le projet n'a pu être mené à terme.

Aux États-Unis, il n'est pas possible d'énumérer, tant elles sont nombreuses, les initiatives individuelles et locales qui vont dans le sens d'une formation interdisciplinaire. À cet égard, ainsi que Klein (1998) le rappelle – et illustre l'abondance de ces initiatives en faisant ressortir à travers une analyse comparative la tendance vers un discours commun –, Huber (1992a) notait que ce pays est « l'*eldorado* des études interdisciplinaires » (p. 197) (8). Toutefois, malgré le fait que l'interdisciplinarité est profondément ancrée dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement aux États-Unis, un auteur comme Keesey (1988) estimait il y a dix ans encore que le recours à l'interdisciplinarité dans la formation universitaire restait malgré tout largement insuffisant et superficiel. À la suite de l'*euphorie du début des années* soixante-dix qui avait vu exploser le champ des études interdisciplinaires et des mouvements de retraits importants qui ont suivi à partir de 1978, au sein desquels d'aucuns annonçaient même la mort de l'interdisciplinarité, Klein (1998) et Klein et Newell (1996) font état de la renaissance qui s'opère actuellement « sous la forme de nouvelles approches intégrées dans le domaine de l'éducation, de nouveaux champs interdisciplinaires et de démarches de résolution de problèmes intégrées » (p. 393). Un rapport de l'Association of American Colleges (1990) constate qu'« un sentiment d'urgence quant au besoin de perspectives interdisciplinaires s'est développé au cours de ces dernières décades » (p. 11) ; « les engagements vis-à-vis des IDS [les *interdisciplinary studies* ou études interdisciplinaires] se sont accrus exponentiellement, et les IDS ont adopté maintes formules qui reflètent la variété des configurations institutionnelles que l'on retrouve sur les campus des collèges et des universités américains » (*ibid.*, p. 12). Un rapide tour d'horizon de la base de données Eric montre bien, à côté d'une infinité d'expériences locales, l'adoption par différents districts scolaires de *curricula* de formation à caractère explicitement interdisciplinaire. Et de solides organisations, comme l'Integrative Studies Network de l'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) pour les enseignants du primaire et du secondaire et l'Association for Integrative Studies (AIS) dans la formation supérieure, ou encore le National Center for Cross-Disciplinary Teaching and Learning sont devenus des lieux de référence majeurs dans le domaine.

En Belgique francophone, le système scolaire catholique publiait à titre expérimental, en mars 1992, un programme intégré pour l'enseignement fondamental (Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique, 1992) ; en 1993-1994, il diffusait le programme officiel (Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique, 1993-1994a, 1993-1994b) qui s'appuie sur une pédagogie de l'intégration des savoirs en vue de favoriser le développement de compétences transdisciplinaires. Une investigation plus poussée permettrait de découvrir dans d'autres pays des orientations similaires, parfois locales, parfois nationales, parfois globales, parfois limitées à des domaines spécifiques. Tel est par exemple le cas de l'éducation environnementale (*educación ambiental*), en Colombie où le ministère de l'Éducation nationale (Gobierno de Colombia, 1994, 1995) a opté pour une appro-

che interdisciplinaire. Dans ce pays, le ministère de l'Éducation nationale implante actuellement un nouveau *curriculum* de l'enseignement primaire au sein duquel l'interdisciplinarité est présente (Gobierno de Colombia, 1998). C'est également le cas du programme de maîtrise de recherche interdisciplinaire en sciences humaines de l'Université Distrital Francisco José de Caldas à Bogotá (Pérez, Carvajal et Rodriguez, 1997) et de la maîtrise interdisciplinaire en éducation de l'Université fédérale du Pernambuco à Recife au Brésil. Les options interdisciplinaires sont d'ailleurs très présentes en Amérique du Sud, où la formation universitaire de type interdisciplinaire – qui dépasse celle des seuls enseignants – est étroitement liée à l'étude des problèmes sociaux. La justice sociale, l'instauration de la paix, la protection de l'environnement, la santé publique, la préservation de la culture nationale, le développement économique, le respect des droits humains, etc., sont tous thèmes récurrents qui traversent les *curricula* de formation et qui conduisent au dialogue interdisciplinaire. Au Brésil, par exemple, où le ministère de l'Éducation nationale prépare une réforme du *curriculum* de l'enseignement agricole qui s'appuiera sur une approche interdisciplinaire, se retrouvent également différentes équipes de recherche portant sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation, comme l'illustrent bien les Actes de la huitième rencontre nationale de didactique et de pratique de l'enseignement (Scheibe, 1996), les nombreuses publications de Fazenda à la Pontificia Universidade católica de São Paulo (par exemple, Fazenda, 1991, 1994, 1995, 1998) et différentes équipes de recherche centrées sur la formation interdisciplinaire dans plusieurs universités publiques et privées.

On ne peut par ailleurs oublier le cas de la Grande-Bretagne où, durant les années soixante-dix, l'interdisciplinarité est devenue une problématique des plus importantes pour la théorie sociale du *curriculum* qu'élaborait la « Nouvelle sociologie de l'éducation » (Young, 1971b). En effet, ce courant visait à substituer l'intégration à la compartimentation des matières, car il considérait qu'« un lien intime unit [...] la question du savoir et la question du pouvoir de contrôle social » (Forquin, 1989, p. 94). À côté des travaux de Young (1971a, 1973), dont la réflexion sur le *curriculum* « revêt une portée essentiellement critique et programmatique » (Forquin, 1997, p. 173), Bernstein (1971, 1975), en particulier, a remis en cause les structures de cloisonnement disciplinaire et le « système de cadres sociaux des pratiques enseignantes » et il a mis de l'avant une approche interdisciplinaire reposant sur une intervention intégrée de l'équipe enseignante. Ainsi, il promeut le recours à un *curriculum* de type intégré se caractérisant par un système de contenus ouverts et une « éducation ample », en opposition à un *curriculum* cloisonné, fondé sur une hiérarchie des matières, un système rigide et opaque de contenus fermés et une « éducation en profondeur ».

Un fort mouvement de reconceptualisation des *curricula* d'enseignement à l'ordre primaire, mais aussi, toutefois de façon plus circonscrite, à l'ordre secondaire, s'est donc propagé en Occident. À la source de telles opérations de réforme se trouve un faisceau de raisons diverses (Develay, 1996) et parfois contradictoires. Du point de vue éducatif seulement, et plus particulièrement sous l'angle des apprentissages, il semble bien toutefois que la question de l'intégration des savoirs et de leur transfert de la part des élèves soit devenu, aujourd'hui, l'argument majeur. Comme le conçoit le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991), « l'intégration des savoirs désigne [...] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles

situations concrètes les savoirs acquis » (p. 5). C'est pourquoi l'« intégration des savoirs [...] constitue un enjeu éducatif fondamental parce que, d'abord et avant tout, elle se passe dans la tête et le cœur de chaque élève » (*Ibid.*, p. 1), parce qu'elle « est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre. Elle témoigne même de sa réussite » (*Ibid.*, p. 5). Le concept d'intégration s'avère de la sorte un compagnon indissociable de celui d'interdisciplinarité. Nous y reviendrons. De même, sous l'angle de l'enseignement, les tendances actuelles qui en appellent à la professionnalisation du métier d'enseignant et au développement de compétences professionnelles vont dans le sens d'un recours à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement.

En effet, en contrecoup à ces restructurations curriculaires, il devenait impératif que l'interdisciplinarité, toujours entendue au sens générique, soit progressivement introduite au cœur des enjeux de la réforme en cours des programmes de formation des enseignants, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde occidental. Cette question d'une formation interdisciplinaire, dont la nécessité au niveau des principes paraît évidente dans toute formation professionnelle, n'est pas pour autant actualisée dans les pratiques de formation, ni même dans les *curricula*. Si la critique fuse tant au regard des modèles d'intervention éducative qui ont cours et des résultats de l'enseignement primaire et secondaire qu'à celui de la qualité de la formation à l'enseignement, il n'en demeure pas moins que la vision additive, cloisonnée et linéaire de l'enseignement demeure un modèle solidement ancré qui, en plus de trouver de nombreux défenseurs chez les disciplinaires universitaires, paraît « la bonne méthode » à suivre pour une large tranche de la société. Pourtant, Ishler, Edens et Berry (1996) concluent un long article de synthèse sur la formation à l'enseignement primaire en recommandant entre autres que ce *curriculum* « devrait être interdisciplinaire, intégré, orienté vers l'étude de problèmes, socialement construit et centré sur l'élève » (p. 372) (9). Ils revendiquent en fait un *curriculum* ancré dans la vie sociale et qui permette à l'élève de donner sens à ses activités d'apprentissage. Le ministère de l'Éducation du Québec a clairement opté pour une perspective interdisciplinaire dans la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 1992, 1993a 1993b) et il a même adopté un ensemble de mesures explicites en vue de rompre avec la formation monodisciplinaire à l'ordre secondaire (Laforest et Lenoir, 1997). La perspective interdisciplinaire y est clairement énoncée comme l'un des axes de la formation initiale à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (10). Il en est de même de la part du Gouvernement de l'Ontario, nous l'avons déjà signalé.

Pour reprendre un exemple déjà mentionné, l'implantation d'un *curriculum* d'enseignement interdisciplinaire et intégré au primaire dans le système d'enseignement catholique francophone en Belgique requiert que la formation initiale et continue assure le développement des compétences appropriées sur le plan de l'intervention, en adéquation avec les options retenues. Cette orientation rejoint les six exigences que retient Perrenoud (1997) quant aux compétences à développer chez les futurs enseignants en vue de favoriser ce « moindre cloisonnement interdisciplinaire ». C'est ainsi que des expériences pratiques interdisciplinaires s'inscrivant à l'intérieur d'ateliers décloisonnés ou d'ateliers de développement personnel ont pu être observées (Chemin-Verstraete, Lebon et Paquay, 1993) et, plus largement, qu'un répertoire de pratiques innovantes incluant des pratiques interdisciplinaires a pu être établi (Saussez et Paquay, 1994).

Enfin, d'autres exemples illustrant la présence de la question interdisciplinaire dans la formation à l'enseignement se retrouvent en France et en Suisse. En France, en s'appuyant sur l'arrêté officiel du 2 juillet 1991 et sur la circulaire n° 27 parue au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* le 11 juillet 1991, l'UFM de Strasbourg (Institut universitaire de formation des maîtres d'Alsace, 1996) précise dans son Guide du stagiaire de deuxième année que la formation inclut « des formations disciplinaires et interdisciplinaires [qui] sont dispensées tout au long de l'année scolaire » (p. 1). Le programme de formation des maîtres de l'École nationale de formation agronomique de Toulouse-Auzeville (ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation, 1995) retient explicitement, parmi les activités de formation, des modules de formation interdisciplinaire relatifs, les uns à des systèmes complexes objets de formation professionnelle, les autres à des activités de stages dans un établissement public local d'enseignement. Il est vrai – est-il nécessaire de le rappeler – que l'interdisciplinarité (11) est fortement présente dans l'enseignement agricole français depuis 30 ans (Méaille, 1998) et elle y est reconnue comme une nécessité, « l'apprentissage au raisonnement pratique » le réclamant (Bouillier et Bascle, 1998, p. 38). Quant à Cros (1998), celle-ci montre le potentiel interdisciplinaire du mémoire professionnel dans la formation des futurs enseignants et la dimension intégratrice qui pourrait investir sa production. En Suisse, enfin, la formation à l'enseignement dispensée à l'Université de Genève (1996), qui vient d'être renouvelée, retient, parmi les compétences visées, la maîtrise des disciplines à enseigner et de leurs didactiques, ce qui requiert entre autres « l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant des didactiques des disciplines aussi bien que d'approches pluri- ou interdisciplinaires » (p. 16).

Un besoin de clarification conceptuelle

Mais au-delà de ces discours curriculaires qui prônent l'interdisciplinarité, qu'en est-il réellement sur le plan des pratiques de formation initiale et continue à l'enseignement ? Différents textes offrent quelques éléments de réponse à cette question, tel celui de Cros (1998) qui vient d'être mentionné, ou encore, par exemple, les travaux de Fourez (1994, 1998) ou le récent numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* (Lenoir et Sauvé, 1998). Les textes qui y sont présentés exposent certains des apports d'une formation à, par et pour l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement, mais aussi maintes difficultés rencontrées dans le recours à ce type de formation et des limites auxquelles celle-ci est confrontée. L'appel à l'interdisciplinarité comme l'un des axes directeurs d'une formation renouvelée de cette formation n'est pas séparable d'autres orientations qui ont été prises et qui concernent entre autres les options politiques adoptées, les rapports et structurations institutionnels, les relations entre la formation en milieu de pratique et celle dispensée en institution, etc.

Plus profondément encore, en fonction d'une orientation générale dans les divers systèmes de formation vers la professionnalisation de la fonction enseignante, tant en Europe francophone qu'en Amérique du Nord, les concepteurs de *curricula* de même que les formateurs sont confrontés à la nécessaire interpénétration des nombreux savoirs d'origines diverses. La prise en compte des savoirs d'expérience (12) des enseignants ainsi que de nouvelles conceptions et sensibilités au regard du rapport au savoir (Beillerot, 1989 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996 ; Beillerot,

Bouillet, Blanchard-Laville et Mosconi, 1989 ; Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Develay, 1996), soutenues entre autres par l'hypothèse constructiviste, renforcent cette exigence interdisciplinaire et son corollaire, la mise en œuvre de processus d'apprentissage intégrateurs et l'acquisition de savoirs intégrés, transférables et actualisables dans l'action. D'autant plus, phénomène croissant, qu'on assiste à la fois à une « pluralisation » des savoirs (Ansart, 1990) et à des pressions sociales qui revendiquent l'introduction de nouveaux objets sociaux dans l'enseignement. Même si le Rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997) réclame, à la suite de questionnements universitaires (Gohier, 1990), des recommandations des États généraux de l'éducation (Gouvernement du Québec, 1996) et d'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1994), le retour à l'enseignement des savoirs dits essentiels, mouvement déjà revendiqué aux États-Unis sous le couvert du *back to basics* (Adler, 1983 ; Bloom, 1987 ; National Commission on Excellence in Education, 1983), la fonction sociale de l'éducation scolaire au primaire et au secondaire, dans le contexte des dynamiques de fonctionnement hautement complexe de nos sociétés contemporaines et des enjeux d'insertion sociale de populations – cosmopolites à plus d'un titre – auxquels ces sociétés font face, ne peut être réduite à la seule dimension d'instruction des élèves du primaire et du secondaire, telle qu'elle a été définie par exemple par Condorcet (1989) en 1792. La définition de l'éducation en termes de socialisation, ainsi que Durkheim (1966) l'a exprimée, semble bien davantage constituer, en tout cas pour le Québec, la ligne directrice centrale de sa politique éducative (Gouvernement du Québec, 1979), encore réaffirmée récemment au moins partiellement par le Rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997). Ce dernier souligne toutefois l'importance d'associer les aspects cognitifs à la socialisation. Bref, il s'agit là d'une question incontournable, complexe et tout à fait actuelle à laquelle les institutions de formation ainsi que les formateurs sont confrontés.

Par ailleurs, en amont de ces débats politiques (souvent ramenés davantage au niveau opérationnel) et plus fondamentalement du point de vue scientifique, l'interdisciplinarité est fréquemment interpellée sur les plans à la fois épistémologique et idéologoculturel. Alors que certains de ses adeptes voient dans l'interdisciplinarité une avenue prometteuse, d'autres remettent en cause sa légitimité, sa pertinence et son efficacité au nom de la superficialité de l'approche, de l'absence de rigueur méthodologique, de la faiblesse de la conceptualisation, etc. (Benson, 1982 ; Gozzer, 1982). Il n'est pas rare de lire cependant que « si la confusion est la caractéristique de l'interdisciplinarité, c'est parce que nous échouons dans la capacité de la spécifier pleinement, non parce qu'il serait théoriquement impossible d'y parvenir » (Armstrong, 1988, p. 159).

Dès lors, en abordant les rapports entre l'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire, on ne peut faire l'économie d'une clarification préalable du champ conceptuel de l'interdisciplinarité scolaire. Et il ne suffit pas de recourir à quelque métaphore, nombreuses dans le domaine il est vrai (13), qui, tout en détenant une fécondité certaine (Klein, 1996 ; Shin, 1994 ; Stengers, 1987), ne permet pas de préciser la spécificité du concept et, surtout, ses modalités opérationnelles. Il ne suffit pas non plus de légitimer le recours à l'interdisciplinarité par des truismes, telles les conceptions courantes et fort populaires qui avancent que la vie réelle est naturellement interdisciplinaire, que l'interdisciplinarité approche le monde de manière holistique ou qui reposent sur des déclarations fréquemment

entendues dans le milieu scolaire que le savoir ne se découpe pas en tranches comme du saucisson et que le mode de pensée d'un enfant est global.

Cette nécessité d'un essai de clarification repose avant tout sur quatre constats. En premier lieu, au niveau conceptuel général, il faut admettre que l'interdisciplinarité, comme beaucoup de construits sociaux d'ailleurs, est effectivement un concept polysémique utilisé sous différents sens et à de multiples fins. Il serait assurément permis d'emprunter à Jacquard (1987) la métaphore de l'éponge (14) pour mettre en évidence à la fois cette polysémie et le danger d'un épuisement de sens qu'elle comporte. Ainsi que le souligne Becher (1994), « le concept d'interdisciplinarité, comme d'autres concepts relatifs au domaine académique, possède deux dimensions distinctes : la dimension sociale et la dimension cognitive » (p. 27). Voskamp (1994) note que l'interdisciplinarité est simultanément une question théorique, historique et politique. Et si des auteurs, tels Benson (1982) ou Miller (1983), y voient encore les fondements d'une métathéorie, sinon d'une métadiscipline (15), de nombreux autres chercheurs nord-américains, tels Armstrong (1988), Hamel (1995), Klein (1996) et Newell (1996, 1987) s'opposent aujourd'hui à cette optique fondamentaliste pour revendiquer l'ouverture. Ils la saisissent alors en tant qu'un mode de pensée, un processus (ou un ensemble de modalités diverses) de questionnement du monde qui est marqué par différents attributs, la généralisation, la synthèse et le holisme, par opposition à la spécialisation, à l'analyse et au réductionnisme qui caractérisent les disciplines scientifiques (Newell, 1987). Morin (1990b) procède également à une opposition entre le paradigme de la simplicité propre à la science « classique » et caractérisé par les principes de généralité, de réduction et de disjonction, au paradigme de la complexité qui repose sur de nouveaux principes d'intelligibilité de notre monde et qui enracine « la sphère vivante dans la *physis* » (p. 127). Pour Morin, ce paradigme, qui doit « certes permettre de distinguer, séparer, opposer, donc disjointre relativement ces domaines scientifiques, mais qui puisse les faire communiquer sans opérer la réduction » (*Ibid.*, p. 127), requiert une nouvelle approche transdisciplinaire pouvant « rendre compte des caractères multidimensionnels de toute réalité étudiée » (*Ibid.*, p. 309).

Par ailleurs, nous avons montré (Lenoir, 1991) que l'interdisciplinarité était abondamment utilisée dans la documentation scientifique à différentes fins idéologiques, parfois sur la base des mêmes arguments, servant alors de légitimation à des options qui s'opposent. Ainsi, au niveau des finalités, on y recourt à la fois pour revendiquer le retour à un ordre mythique perdu (l'unité du savoir) et la transformation radicale du rapport social au savoir scientifique. On s'en sert également, au niveau épistémologique, comme outil opérateur de la réorganisation des différentes composantes constitutives d'un savoir vu comme universel pour promouvoir soit la recherche d'un langage unique (généralement logicomathématique) de type néopositiviste, soit le développement de perspectives critiques ; celles-ci visent alors à réinsérer la science dans sa dynamique constitutive, à la considérer dans son processus de production et de développement sociohistorique et à reconnaître les significations sociales dont elle est chargée, bref, à aborder la réalité sociale du point de vue de l'unité du sujet et de l'objet, de la réunion de la théorie et de la pratique, dans le refus précisément de la réification de la pratique sociale et de ses productions. On y fait aussi appel, au niveau méthodologique, pour opposer une conception de l'interdisciplinarité poursuivant l'établissement d'une uniformisation généralisée, du langage en particulier, qui

pourrait – c'est le rêve achevé – déboucher sur une science totalement unifiée, et une conception de l'interdisciplinarité qui défend la différence et voit l'avancement scientifique dans la confrontation des divergences conceptuelles, méthodologiques, techniques, etc.

Bref, la représentation donnée de l'interdisciplinarité dépend de son inscription dans un système épistémologique et, plus largement, de la vision du monde, du projet social – et donc de ses orientations idéologiques – qui, en tant que l'une des composantes de la science (16), caractérisent les différentes conceptions scientifiques. L'interdisciplinarité ne participe donc d'aucune neutralité scientifique. Il existe bien une « politique de la recherche scientifique » (de Bruyne, 1988) à partir de laquelle l'idéologie dominante tend, soit à occulter les discours interdisciplinaires, soit à les mettre en évidence selon qu'ils critiquent, dénoncent et combattent, ou qu'ils défendent, promeuvent et renforcent l'interprétation hégémonique, au sens gramscien du terme, de la dynamique sociale et le système d'emprise (17). Plusieurs études, en provenance des États-Unis pour la plupart, ont montré les mécanismes institutionnels mis en place pour bloquer l'introduction de l'interdisciplinarité dans la formation universitaire (Lenoir, Hasni et Laforest, 1997).

En second lieu, sur le plan des pratiques interdisciplinaires, tant au niveau scientifique qu'éducatif, maints travaux (Barth et Steck, 1979 ; Bastide, 1967 ; Bingham, 1994 ; Birnbaum-More, Rossini et Baldwin, 1990 ; Casey, 1994 ; Caudill et Roberts, 1951 ; Chubin, Porter, Rossini et Connolly, 1986 ; Epton, Payne et Pearson, 1983b ; Luszki, 1958 ; Pearson, 1983) ont mis en exergue et dénoncé la tendance à croire que le simple rapprochement physique de personnes – chercheurs, enseignants, professionnels de la santé, etc. –, réalisé par la création d'une équipe formée d'individus provenant d'horizons disciplinaires distincts, suffisait à donner un caractère interdisciplinaire à une activité de recherche ou à une intervention professionnelle, y compris de formation. Tel est le cas de la pluridisciplinarité où, précise Klein (1990a), des spécialistes disciplinaires travaillent côte à côte d'une manière additive, et sans effet intégrateur ajoute Petrie (1976). Alors que Brazeau (1980) dénonce le piège de la pluridisciplinarité, car il y décèle un éclectisme destructeur et que Faure (1992) y voit une mystification, Gusdorf (1967) nomme « mentalité magique » cette fréquente fausse conscience interdisciplinaire qui consiste « à réunir des spécialistes de spécialités différentes avec l'idée qu'un tel rassemblement suffirait à susciter un terrain et un langage commun entre ces individus qui n'ont par ailleurs rien en commun » (p. 1089).

Il en est de même face à l'activité interdisciplinaire elle-même, et, en ce qui nous concerne, face tant à l'enseignement qu'à la formation à l'enseignement. Perrenoud (1997) le souligne : « la juxtaposition, dans l'esprit de la même personne, de formations disciplinaires fermées ne crée pas, par magie, de l'inter ou du transdisciplinaire » (p. 88). Boyer (1983), Lenoir (1991) et Lenoir et Larose (à paraître) ont montré les limites de l'enseignement thématique qui, adoptant les caractéristiques de la pluridisciplinarité, n'est trop souvent qu'une caricature de l'approche interdisciplinaire. Et ce n'est pas parce que les *curricula* de formation professionnelle sont, on pourrait dire presque par essence, nécessairement interdisciplinaires en ce qu'ils recourent à des savoirs de diverses provenances, celle des disciplines scientifiques et celle d'autres horizons (Barbier, 1996 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997 ; Lenoir, 1993 ; Paquay, Altet, Charlier et

Perrenoud, 1996 ; Raymond, 1993), que la formation l'est. La pratique de l'interdisciplinarité ne s'apprend pas seulement en la pratiquant, comme semble le croire nombre d'enseignants (Larose et Lenoir, 1998 ; Lenoir, 1991, 1992) (18) ; elle requiert la mise en œuvre d'un ensemble de conditions, ainsi que le précisent par exemple Davis (1995), Fourez (1994, 1998) ou Morval (1993).

Bref, la pratique interdisciplinaire ne repose pas sur une perspective cumulative, pas plus, comme le relevait métaphoriquement Poincaré, qu'un tas de briques ne fait une maison ! L'agrégation, qu'elle se situe au niveau curriculaire en tant que regroupement des matières, ou qu'elle adopte un modèle pluridisciplinaire sur le plan de la pratique, ne suffit pas (Gozzer, 1982). De plus, pour Berger (1972), il ne suffit pas non plus de reconnaître la multidimensionnalité de toute situation réelle et la possibilité d'en faire différentes lectures pour faire œuvre interdisciplinaire. Ce n'est pas parce qu'un étudiant suit des cours dans une ou plusieurs autres disciplines que sa formation est interdisciplinaire ; elle est en tout cas, à première vue, assurément éclectique.

En troisième lieu, au niveau éducatif, une grande confusion sémantique dans les représentations de l'interdisciplinarité se dégage du discours des enseignants du primaire (Larose et Lenoir, 1995, 1997 ; Larose, Lenoir, Bacon et Ponton, 1994 ; Lenoir, 1991, 1992). Cette confusion conduit à des pratiques que l'on peut qualifier pour le moins de douteuses sur le plan interdisciplinaire. Différentes études, dont celles de Boyer (1983), de Jacobs (1989) et de Barré-De Miniac et Cros (1984), associées à celles que Lenoir et Larose ont menées (Larose et Lenoir, 1998), conduisent à identifier un ensemble de modèles didactiques à caractère interdisciplinaire (Lenoir, 1991, 1997a) et à regrouper les pratiques en usage en quatre grandes catégories disposées sur deux continuums se croisant (Lenoir et Larose, à paraître) (19). La formation à l'enseignement primaire et secondaire serait-elle épargnée par ces trois niveaux de confusion ? Nous formulons l'hypothèse que la chose est peu probable...

Enfin, en quatrième lieu, en éducation, ainsi que nous avons pu le constater tant dans les écrits francophones qu'anglophones (Lenoir, 1991), une adéquation a souvent été établie, trop rapidement et faute d'analyse, entre l'interdisciplinarité scientifique, l'interdisciplinarité scolaire et l'interdisciplinarité professionnelle, ce qu'illustre entre autres le recours fréquent en éducation à une typologie de l'interdisciplinarité scientifique qui a été largement véhiculée par la publication de l'OCDE (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972) sur la question. Alors qu'il s'agit d'un concept qui a émergé en sciences et qui a migré ensuite, il s'établit fréquemment une absence de différenciation entre ces types d'interdisciplinarité, différenciation qui, pourtant, existe à plus d'un titre ainsi que nous allons le voir.

LE CONCEPT D'INTERDISCIPLINARITÉ

Une contextualisation historique

Si l'on veut bien adopter pour quelques instants une perspective historique, ce qui exclut toute approche mythique du concept et toute confusion

avec une préoccupation transhistorique débattue de tout temps pour l'unité du savoir (Gusdorf, 1983 ; Klein, 1990a ; Resweber, 1981 ; Sinacœur, 1983), le concept d'interdisciplinarité, dans ses dimensions actuelles, est un concept récent, contemporain même (Lenoir, 1991, 1995, à paraître ; Lenoir et Laforest, à paraître) (20), qui naît « en dehors de l'enseignement primaire et secondaire, celui-ci n'y participant que de manière indirecte et dérivée » (Lucier, 1986, p. 2). Il ne s'agit donc nullement d'une question « vieille comme le monde » en éducation, comme le suggère par exemple Choudhuri (1992, p. 199). Stichweh (1991) montre bien, toutefois, l'existence d'un lien réel entre l'émergence aux XVIII^e et XIX^e siècles des disciplines scientifiques et l'enseignement, entendu comme « le besoin d'une présentation et d'une communication du savoir en une séquence organisée » (p. 18), car, à côté de la spécialisation et de la classification des savoirs, dont il sera question ci-après, la mise en place du système des disciplines scientifiques requiert le recours à un processus communicationnel au sein des structures disciplinaires comme en dehors, avec d'autres communautés disciplinaires et avec l'ensemble de la société (21). Cette exigence interdisciplinaire est d'autant plus forte que la structure décentralisée du système des disciplines scientifiques a fait disparaître toute possibilité à la fois de contrôle supradisciplinaire et de remplacement, « dans les contacts avec l'extérieur, par un porte-parole représentatif » (*Ibid.*, p. 56). C'est précisément ce remplacement d'un ordre hiérarchique par « la coexistence de systèmes fonctionnels dans une hétérogénéité croissante » (*Ibid.*, p. 39) qui autorise l'ouverture des différentes disciplines à l'établissement d'interactions dynamiques entre elles. Et ces interrelations vont conduire à la création de nouvelles disciplines, ce qu'illustrent pour l'époque contemporaine par exemple Dogan et Pahre (1991), Klein (1990a) et Messer-Davidow, Shumway et Sylvan (1993), ainsi qu'à la prolifération disciplinaire source d'hétérogénéité et de confusion conceptuelle, ce que décrit entre autres Wallerstein (1996) pour les sciences sociales. En ce sens, toute discipline scientifique est déjà bien en elle-même « inter-disciplinaire » au moins à l'origine, ce que montre l'étude historique de l'émergence des disciplines scientifiques (Stichweh, 1991, Serres, 1989). Et Palmade (1977) de faire remarquer que l'interdisciplinarité constitutive des disciplines forgées au XIX^e siècle et au début du XX^e, du fait de leur institutionnalisation historique, ne paraît plus un enjeu, semble *a posteriori* aller de soi et même demeure inaperçue. Enfin, selon Krishna (1983), les domaines interdisciplinaires d'aujourd'hui « seront les disciplines de demain » (p. 220). Morin (1994) rappelle précisément que « l'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiétements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser ; enfin c'est aussi l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines vont s'agréger et s'agglutiner. Autrement dit, si l'histoire officielle de la science est celle de la disciplinarité, une autre histoire, liée et inséparable, est celle des inter-trans-poly-disciplinarités » (p. 2). Dogan et Pahre (1991) soulignent pour leur part que « certains essaient de redécouvrir l'unité mythique de leur discipline formelle » (p. 114) et, sous l'emprise de tendances impérialistes, ils imposent « leur prétendue unité aux autres [...] ». En fait le processus de fragmentation était déjà à l'œuvre au moment de l'expansion de la discipline » (*Ibid.*, p. 114).

Il importe également d'ajouter, toujours en suivant Stichweh (1991), que ce processus sociohistorique a conduit à la constitution des disciplines et des professions, jusque là réunies sous le couvert du concept d'*érudition* en tant que forme commune du savoir, en deux systèmes sociaux distincts, le système des professions se voyant subordonné et inféodé à celui des disciplines (22). Cette dichotomisation de la recherche, de la formation et de la pratique annonce le développement d'une double conception des sciences – les unes étant les « sciences fondamentales », les autres les « sciences orientées vers des projets » (Fourez, 1994), aussi appelées les « sciences de terrain » (Stengers, 1993) – et de l'interdisciplinarité, l'une académique, l'autre instrumentale, en fonction de deux orientations fondamentales (Lenoir, 1991).

L'interdisciplinarité est un terme propre au XX^e siècle. Il est assurément directement solidaire de la mise en ordre du savoir en disciplines scientifiques qui se déploient et s'institutionnalisent au XIX^e siècle dans les universités modernes (Morin, 1990a ; Stichweh, 1991). Le mot « interdisciplinarité » lui-même, qui est formé au XX^e siècle, résulte de l'expansion de la recherche scientifique. Toutefois, le concept a été progressivement forgé à la suite de l'instauration au dix-septième siècle de la science comme mode interprétatif des rapports humains à la nature et, ensuite, des rapports sociaux (Leao, 1992). Les germes de l'interdisciplinarité émergent au XVII^e siècle du phénomène de la pluralisation des savoirs et de la formation scientifique, ainsi qu'Ansart (1990) nomme cet expansion quantitative et cette « extension des champs d'investigation [...] à des domaines antérieurement ignorés » (p. 22). On pourrait situer son émergence, en se référant à la lecture épistémologique de Foucault (1966), à la suite du passage de l'*épistémé* classique à l'*épistémé* moderne ou, comme le propose Stichweh (1991) en s'appuyant sur la théorie de l'*autopoiesis* (Maturana et Varela, 1988 ; Varela, 1989), à la suite du passage d'un système hétéronome d'organisation du savoir à un système autopoïétique, autonome, fermé, autoréférentiel et autoproducteur. Il importe alors de bien distinguer entre cette phase d'auto-organisation du système scientifique qui succède, à la charnière des XVIII^e et XIX^e siècles, à des interventions ordonnatrices externes qui visaient, dans un « système allopoïétique propre à la science de la première modernité » (Stichweh, 1991, p. 138), à classer, à conserver et à préserver un savoir accumulé et transmis, et qui conduit à la spécialisation, c'est-à-dire à une différenciation des rôles chez les scientifiques et, de façon concomitante, à une différenciation des disciplines, et le constat d'un emballement, d'une fragmentation de la science et le sentiment d'une perte d'organisation interne (*Ibid.*).

Ainsi, de façon récurrente, comme le relève Michaud (1972), alors que la réflexion interdisciplinaire est fréquemment associée aux dénonciations de la rupture entre le savoir universitaire et la vie réelle, le souci de l'unité de la vie humaine (Babossov, 1978 ; Morin et Piattelli-Palmarini, 1974, 1983 ; Nicolescu, 1996) et du savoir est, quant à lui, une constante qui s'est exprimée différemment, en fonction de visions du monde et de schèmes de référence bien différents des nôtres, dans l'histoire de l'humanité (Lenoir, 1995) (23). Toutefois, cette unité paraît relever bien davantage du mythe, sinon du rêve de l'humanité, et elle est souvent posée comme un idéal perdu ou à conquérir (Ekeland, in Cazenave, 1986).

L'interdisciplinarité fait assurément l'objet de travaux et de préoccupations dès le début du XX^e siècle et elle devient progressivement l'objet d'en-

jeux et de controverses au niveau universitaire à partir de deux axes majeurs. Le premier est celui du débat universitaire, particulièrement en cette seconde moitié du vingtième siècle, à la fois questionnement social qui dépasse la simple mise en cause de l'organisation des études pour poser le problème du sens même de la présence de l'être humain dans le monde, et interrogation épistémologique où il s'agit alors essentiellement d'explorer les frontières des disciplines scientifiques et les zones intermédiaires entre elles dans un souci d'organisation des savoirs savants et d'évitement de leur parcellisation. Il s'agit alors d'une « protestation contre le "savoir en miettes" » (Palmade, 1977, p. 15). Mais aussi, comme le signale Morin (1990a), il s'agit d'une réaction au double danger d'hyperspécialisation et de réification de la structure disciplinaire. La nécessité de l'ouverture, du dialogue « inter-disciplinaire », de l'adoption d'un regard extradisciplinaire devient alors une exigence scientifique. Quant au deuxième axe, il relève de l'activité professionnelle quotidienne dans les différentes sphères de la société qui réclame, sous la poussée des « exigences » de nos sociétés industrielles capitalistes, des réponses empiriques et opérationnelles concrètes à des questions complexes, pour lesquelles les disciplines scientifiques sont insuffisamment armées. Ainsi que l'expriment Klein et Newell (1996), « les études interdisciplinaires peuvent être définies comme un processus qui permet de répondre à une question, de résoudre un problème ou d'aborder une thématique qui paraît trop vaste ou trop complexe pour être traitée adéquatement par une seule discipline ou par une seule profession » (p. 393).

À cet égard, Klein (1985) et Lynton (1985) ont montré que l'interdisciplinarité répond à deux grandes orientations distinctes, annoncées précédemment : la recherche d'une synthèse conceptuelle, c'est-à-dire, à la limite, la quête de l'unité du savoir, et l'approche instrumentale. Palmade (1977) a également soulevé l'existence de ce éventuel tiraillement conceptuel (et opérationnel) en distinguant entre une interdisciplinarité explicitant les rapports entre disciplines scientifiques et une interdisciplinarité de « projet », centrée sur la pratique et articulée « sur le terrain ». Il faut remarquer avec Klein (1990a) que « la recrudescence de l'interdisciplinarité instrumentale depuis la moitié de ce siècle est à la source d'une inévitable tension entre les discours qui définissent l'interdisciplinarité comme un synopsis conçu philosophiquement et les discours qui considèrent qu'il ne s'agit pas d'un concept théorique mais d'un concept pratique qui émane des problèmes sociaux non résolus plutôt que de la science elle-même » (p. 42).

Dans le premier cas, celui de la recherche d'une synthèse conceptuelle, il s'agirait de chercher, soit une structuration cohérente et solidement articulée hiérarchiquement entre les différentes disciplines constitutives de la science – ce qui est le projet explicite du positivisme, d'Auguste Comte et de Antoine Augustin Cournot au Cercle de Vienne en particulier, et des travaux d'un Carnap (1938) ou d'un Neurath (1938) par exemple, jusqu'à Jean Piaget (1964, 1967, 1970) –, soit une super-science (une métathéorie ou une métadiscipline) marquée par la tentation d'un holisme absolu et soutenue par des préoccupations fondamentalement d'ordre philosophique et épistémologique, qui viseraient à réconcilier l'être humain avec sa finitude (Fourez, 1992). Dans les deux optiques, l'objectif poursuivi, qui procède avant tout de préoccupations relevant de la recherche universitaire, est la constitution d'un cadre conceptuel global qui pourrait, dans une optique d'intégration, unifier tout le savoir scientifique, sinon fusionner la totalité du savoir dans un grand tout unifié (24). Bref, dans cette première perspective, l'interdisciplinarité est

animée par un souci épistémologique et par un processus d'identification et d'établissement d'interactions entre les disciplines qui pourrait avoir comme finalité de déboucher sur l'unité de la connaissance (Nicolescu, 1995, 1996). C'est en tout cas la finalité poursuivie par la transdisciplinarité, telle que conçue par le Centre international de recherches et études transdisciplinaires (CIRET).

Dans le second cas, l'approche instrumentale, davantage orientée vers des interactions externes selon Klein (1990a), promeut le recours à un savoir directement utile, fonctionnel et utilisable pour répondre à des questions et à des problèmes sociaux contemporains, à des attentes de la société, par exemple en termes de formation professionnelle. Pour Klein et Newell (1996), la question de l'interdisciplinarité n'est pas d'abord théorique, mais pragmatique ou organisationnelle. Sinacœur (1983) met de l'avant l'idée que l'interdisciplinarité ne se réfère pas à une catégorie de connaissances, mais bien à une catégorie d'action, et qu'elle paraît être un outil privilégié du pouvoir : « l'interdisciplinarité trahit une caractéristique de notre époque : l'intégration sociale du savoir, élément désormais constitutif du pouvoir, et le pouvoir s'intéresse essentiellement au savoir applicable, le seul capable de la guider dans la formulation des programmes qui articulent son exercice » (p. 28). Dans ce sens, l'interdisciplinarité est d'ordre instrumental, opératoire, méthodologique. Elle est alors davantage un indicateur d'une orientation de nos sociétés occidentales plutôt que l'émanation de cette tendance : « elle n'est pas l'émergence de la situation faite à des connaissances de plus en plus scissipares, elle est le signe des préférences pour la décision informée, appuyée sur des vues techniquement fondées, sur le désir de décider à partir de scénarios bâtis sur des connaissances précises. C'est donc dans toutes les sciences appliquées, sociales ou non, que l'interdisciplinarité trouve les lieux où elle se greffe » (*Ibid.*, p. 25-26). En opposition à la tentation d'une super-science qui, par l'agglutination de différentes disciplines, deviendrait plus performante, plus objective, sinon plus universelle, Fourez (1992) propose de considérer l'interdisciplinarité comme une pratique particulière « en vue de l'approche des problèmes de l'existence quotidienne [l'objectif n'étant pas] de créer une nouvelle discipline scientifique ni un discours universel, mais de résoudre un problème concret » (p. 110). Dans cette optique, poursuit Fourez, « l'interdisciplinarité est perçue comme une pratique essentiellement «politique», c'est-à-dire comme une négociation entre différents points de vue pour finalement décider d'une représentation considérée comme adéquate en vue d'une action » (*Ibid.*, p. 110-111). C'est également ce que rappelle Hamel (1995) pour qui « l'interdisciplinarité découvre peut-être moins sa forme et sa nécessité dans l'élaboration des connaissances, des explications auxquelles aspire chaque discipline que face à l'action pratique ou politique » (p. 17). Cette seconde perspective poursuit une visée applicationniste. Apostel et Vanlandschoot (1994), parlant des débats au début des années soixante-dix au sein des travaux menés par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur l'interdisciplinarité, relèvent avec à propos que ces deux visions sont, du moins à l'origine, continentales, la première, fortement marquée socialement, épistémologiquement et idéologiquement, étant davantage européenne, la seconde, plus pragmatique et opérationnelle, étant plutôt anglosaxonne.

Le concept d'interdisciplinarité s'est donc développé d'abord au sein de débats scientifiques, dans un effort de structuration et de hiérarchisation des disciplines scientifiques (Delattre, 1984 ; Kockelmans, 1979). Toutefois, la

diversification vertigineuse des savoirs – leur éclatement pour Berger (1972), leur obsession de la différenciation pour Stengers (1997) et même leur pulvérisation pour Ansart (1990) – qui s'est opérée surtout après la seconde guerre mondiale, alliée à des facteurs économiques, politiques et sociaux, a conduit à dépasser le débat qui se tenait jusqu'alors essentiellement sur le plan universitaire pour le cristalliser autour de trois axes principaux. Il s'agit, d'une part, de cette interrogation épistémologique qui consiste essentiellement à explorer les frontières des disciplines scientifiques et les zones intermédiaires entre elles dans un souci d'organisation des savoirs savants et d'évitement de leur parcellisation. Il s'agit, d'autre part, du questionnement social qui dépasse la simple mise en cause de l'organisation des études pour poser le problème du sens même de la présence de l'être humain dans le monde et pour tenter d'intégrer les savoirs disciplinaires et de les mettre à contribution dans des processus d'appréhension d'un réel en mutation et de résolution des problèmes du monde contemporain, caractérisés par leur extrême complexité. La demande sociopolitique, telle la préoccupation envers l'environnement, la paix ou la démocratie, s'est accrue avec, entre autres, le développement des mouvements sociaux, des possibilités d'expression de l'opinion publique et de l'emprise du « pouvoir poétique », ainsi qu'Atlan (1991) qualifie le pouvoir des médias. Ces forces, dans l'exercice de l'esprit critique, ne sauraient se passer de l'éclairage provenant de la conjonction de divers savoirs disciplinaires. Quant au troisième axe majeur, il est en lien direct avec l'activité professionnelle quotidienne et il renvoie aux besoins des sociétés industrielles. La réponse à ces besoins requiert entre autres l'élaboration de modélisations, d'îlots de rationalité selon l'expression de Fourez (1992, 1994), au sein desquels s'inscrivent des savoirs provenant de diverses disciplines, des savoirs émanant de la vie quotidienne, ainsi que des savoirs et des savoir-faire techniques. À côté donc des motivations épistémologiques, où « la logique scientifique [...] fait surgir de nouveaux objets et de nouvelles problématiques en passant par dessus les frontières existantes » (Callon, 1990, p. 76), l'interdisciplinarité a été également suscitée en ce vingtième siècle par des forces non directement scientifiques liées aux enjeux sociopolitiques, ainsi que par des forces liées à la complexité croissante de la réalité sociale et aux exigences de la technique et des activités sociales quotidiennes.

Dans le domaine de l'éducation, des auteurs comme Klein (1990a, 1998) ou Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) rappellent comment le concept d'interdisciplinarité s'est inscrit dans les problématiques curriculaires aux États-Unis sous d'autres appellations (*co-ordination, new fields, overlapping projects, interrelated research, borderline research, interpenetration, cross-relationships*, etc.). Le concept a été forgé, note Frank (1988), tôt au XX^e siècle, mais bien après celui d'intégration qui prend forme au XIX^e siècle. Hausman (1979) mentionne que « le concept d'interdisciplinarité et les controverses au sujet de ses différentes significations et fonctions sont d'origine relativement récente » (p. 1). Si, sur le plan scientifique, les premiers échanges sur la question ont eu lieu à l'Université de Chicago dans les années trente (*ibid.*), Chubin, Porter et Rossini (1986) situent le début de ces débats lors de la publication en 1951 d'un article de Caudill et Roberts, *Pitfalls in organization of interdisciplinary research*. Sur un mode quelque peu humoristique, Frank (1988) signale que « l'interdisciplinarité » est probablement née à New York au milieu des années vingt, plus précisément au coin de la 42^e et de Madison » (p. 139), du fait que le Social Science Research Council avait établi en 1923 ses bureaux à cet endroit et que son principal

objectif était de traiter « de problèmes qui concernent deux ou plusieurs disciplines » (*Ibid.*, p. 147). Et, pour des chercheurs comme Klein (1990a), Vertinsky et Vertinsky (1990) ou Cerroni-Long et Long (1995), « il est certain que l'interdisciplinarité est devenue une orientation majeure en éducation au cours des années soixante et au début des années soixante-dix, années marquées par de nombreuses tentatives expérimentales » (Klein, 1990a, p. 40).

Dans la francophonie, l'utilisation du terme est certainement encore plus récente. Il émerge au plus tôt dans les années cinquante (Hausman, 1979) et, en éducation, au cours des années soixante-dix (25). Gozzer (1982) signale son apparition en 1979 dans un chapitre (« Sur l'interdisciplinarité ») du programme du premier cycle de l'enseignement secondaire en Italie. Toujours en suivant Gozzer, au cours des années soixante-dix, les programmes espagnols et français ne font pas référence à l'interdisciplinarité, même s'ils semblent en retenir le principe, dans une version simplifiée et commode qu'il stigmatise par ailleurs. Toutefois, la préoccupation est bien présente dans le monde scolaire. Au Québec, nous l'avons dit, le terme se manifeste au cours de cette décennie. En France, même si l'on voit poindre des signes avant-coureurs au cours des années soixante à partir entre autres d'un questionnement sur la coordination des disciplines (*Cahiers pédagogiques*, 1962), il est utilisé régulièrement par l'Institut national de recherche pédagogique dès le début des années soixante-dix dans le cadre des travaux menés sur les pédagogies d'éveil par l'Institut national de recherche pédagogique (par exemple, Best, 1973 ; Institut national de recherche pédagogique, 1971, 1974, 1978 ; Juif et Legrand, 1973 ; Marbeau, 1979), par différents numéros de la revue *L'Éducation* (1970, 1972), par plusieurs numéros des *Cahiers pédagogiques* qui en traitent directement (par exemple, 1971a, 1971b, 1978) et indirectement (par exemple, 1974, 1976), sous l'angle d'une remise en question des conceptions de la structuration curriculaire et des pratiques enseignantes, mais aussi, toujours durant la même décennie, par différents articles dans d'autres revues, entre autres dans *Repères* et dans *Le français aujourd'hui*. En fait, dans la francophonie, l'interdisciplinarité, sous différentes appellations, a fait l'objet d'un intérêt marqué à la fin des années soixante et surtout au cours des années soixante-dix au sein du large courant des pédagogies actives que d'aucuns ont qualifiées d'ouvertes, de progressistes ou de non directives, et que Not (1979) a regroupées sous l'expression « méthodes d'autostructuration cognitive » (26). L'orientation se voit fortement contestée et s'estompe après 1985, à la suite de vives critiques (de la Martinière, 1984 ; Despins et Bartholy, 1983 ; Domenach, 1989 ; Finkielkraut, 1987 ; Maschino, 1984 ; Milner, 1984) à l'égard des projets réformateurs et de leur idéologie que sous-tendait un idéal social-démocratique (Bertrand, 1990 ; Van Haecht, 1990).

Si, aux alentours des années soixante-dix, ce sont surtout les pressions sociales qui ont suscité le questionnement interdisciplinaire, actuellement, nous dit Ansart (1990), « les termes du débat ont profondément changé aujourd'hui comme ont changé les interlocuteurs. Ce sont aujourd'hui les professeurs, chercheurs et responsables de programmes qui reposent les interrogations, non plus sous la pression des demandes étudiantes, mais en raison des difficultés de construire des programmes cohérents et formateurs » (p. 26). La multitude des travaux aux États-Unis relatifs à l'élaboration de *curricula* interdisciplinaires et intégrés ou intégrateurs l'attestent (Klein, 1998 ; Lenoir, 1996 ; Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995). L'inquiétude des chercheurs et des formateurs face aux crises sociales qui secouent

le monde occidental les mène à s'interroger sur les orientations de leurs actions et sur leur pertinence. Dans le champ de la formation à l'enseignement, l'une des questions de l'heure ne porte-t-elle pas sur la professionnalisation de la fonction enseignante dans la double perspective de l'exercice d'une responsabilité à la fois académique et sociale ?

Bref, au risque d'une schématisation excessive, on pourrait sans doute cerner la question interdisciplinaire autour de deux grands enjeux sociaux, celui du sens, de la réflexion épistémologique et de la recherche de compréhension, et celui des questions sociales empiriques, de la fonctionnalité, de l'activité instrumentale. Sur ces bases interreliées – car elles ne sont pas incompatibles – ou non, bien des conceptions distinctes de l'interdisciplinarité ont pu s'énoncer et bien des pratiques divergentes sur les plans social et cognitif ont pu s'actualiser. L'analyse des écrits et les travaux de recherche relatifs à l'interdisciplinarité menés en éducation conduisent à penser que ces deux enjeux sont également très présents dans ce domaine, tant aux niveaux curriculaire et didactique que pédagogique. Cette distinction entre sens et fonctionnalité s'avère capitale, car elle permet de cristalliser deux tendances qui constituent les pôles d'un spectre et qui rejoignent les deux orientations déjà signalées, celle de la recherche d'une synthèse conceptuelle et celle de l'approche instrumentale.

Avec Klein (1985) et Lynton (1985), nous sommes d'avis que ces deux visions, qui paraissent antithétiques à première vue, doivent être toutes deux impérativement préservées et maintenues et, surtout, qu'il importe d'y recourir de manière complémentaire, car elles « ne sont pas mutuellement exclusives » (Lynton, 1985, p. 141), en particulier pour éviter de tomber dans des extrêmes que pourraient être, par exemple, la conception platonicienne des idées pures ou le technoinstrumentalisme que l'École de Francfort a particulièrement stigmatisé. Hamel (1998) souligne fort lucidement le danger d'une vision exclusivement applicationniste du savoir, qui serait instaurée au nom de l'exigence interdisciplinaire, et le passage d'une « société des savoirs » à une « économie du savoir ». Si l'approche instrumentale peut être un adjuvant puissant pour résoudre des problèmes sociaux de divers ordres, elle peut aussi réduire l'activité intellectuelle à des préoccupations de viabilité commerciale et soumettre la formation universitaire – enseignement et recherche – aux exigences politiques ou économiques. Pour sa part, l'approche épistémologique peut aider à comprendre la complexité, les fondements et les enjeux des rapports disciplinaires ; elle peut aussi favoriser une accentuation de la fragmentation disciplinaire ou couper de la perspective sociale. Hermerén (1985) souligne également la nécessaire complémentarité, dans la perspective d'une intégration du savoir, entre le *knowing that*, à relier à l'interdisciplinarité académique, et le *knowing how*, à relier à l'interdisciplinarité instrumentale, c'est-à-dire entre le savoir qu'il appelle propositionnel (le savoir déclaratif) et le savoir opérationnel (le savoir procédural). Palmade (1977) relève aussi la nécessité d'une telle complémentarité dialectique entre ces deux visions de l'interdisciplinarité pour éviter de verser dans le technicisme : « l'interdisciplinarité qui peut se constituer entre les disciplines scientifiques doit servir de fondement à l'interdisciplinarité de projet et cette dernière servir de ferment et de provocation à la recherche des rapports entre les disciplines » (p. 287). L'enseignement interdisciplinaire et la formation à, par et pour l'interdisciplinarité se doivent de maintenir indissociables ces deux dimensions, du sens et de la fonctionnalité, pour se préserver de toute approche exclusivement fondée sur la seule pratique ou sur la seule théorie.

De l'interdisciplinarité dans les sciences à l'interdisciplinarité en éducation

Nous rappellerons d'abord avec Cros (1987), Fourez (1994), Germain (1991), Newell (1990) et Petrie (1992), au risque d'être accusé de formuler une lapalissade, que la réflexion sur l'interdisciplinarité n'a de sens que dans un contexte disciplinaire – la contextualisation historique en témoigne – et qu'elle « présuppose l'existence d'au moins deux disciplines de référence et [la] présence d'une action réciproque » (Germain, 1991, p. 143). Le terme lui-même, « inter-disciplinarité », signale l'exigence de cette relation. Ce rappel n'est sans doute pas inutile puisqu'il est des conceptions dites « interdisciplinaires » et souvent « transdisciplinaires » qui reposent sur une dénégation de toute référence disciplinaire (Lenoir, 1996). Or, le concept d'interdisciplinarité est indissolublement lié à celui de disciplinarité, historiquement et épistémologiquement.

Qu'il s'agisse par exemple de Berger (1972), de Cutler (1979), de D'Hainaut (1986), d'Epton, Payne et Pearson (1983a), de Faure (1992), de Klein (1990a), de Legendre (1993), de Mayville (1978), de Morin (1990b), de Morval (1993), de Resweber (1981), de Sinacœur (1983), de Smirnov (1983) ou tout récemment encore de Nissani (1996) (27), tous reconnaissent minimalement – et les définitions qu'ils donnent de l'interdisciplinarité en témoignent – le rapport que l'interdisciplinarité entretient avec les disciplines et la nécessité d'une interaction. Échange, coopération, interconnexion et complémentarité sont donc des attributs essentiels de l'interdisciplinarité. Au sens générique, celle-ci exige donc obligatoirement comme préalable un contexte multidisciplinaire (28). Ainsi entendue, « dans son acception la plus générale et la plus abstraite, l'interdisciplinarité consiste, dans le domaine de la science, en un certain rapport d'unité, de relations et d'actions réciproques, d'interpénétration entre diverses branches du savoir nommées « disciplines scientifiques » (Smirnov, 1983, p. 53). Insistons : la perspective interdisciplinaire n'est donc pas antithétique à la perspective disciplinaire ; au contraire, elle ne peut exister sans elle et elle s'en nourrit. Nous allons voir plus loin dans quelle optique ce mariage peut s'actualiser dans le contexte scolaire.

Étonnamment toutefois, du moins à première vue, Squires (1992) relève, au niveau de la formation universitaire, que les débats sur l'interdisciplinarité, dans les années soixante-dix en Grande-Bretagne, ne se sont guère penchés sur la nature des disciplines et qu'ils ont été absents au cours de la décennie suivante. Best (à paraître) note que, en France, si, pour l'Institut national de recherche pédagogique, « les connaissances présentées dans les programmes [...] n'étaient en rien absentes des activités d'éveil [...], elles n'en constituaient par le centre de gravité », les références psychopédagogiques ayant masqué leur caractère scientifique. Il est certain en tout cas que la question de la disciplinarité n'a pas été considérée avec tout le soin nécessaire par les acteurs qui, dans le système scolaire, préconisaient au cours des années soixante-dix la mise en œuvre d'un *curriculum* décloisonné, sinon intégré. Les analyses de Hannoun (1972), de Not (1979, 1983, 1987), ou de Snyders (1975) montrent entre autres que, dans une opposition aux méthodes d'hétérostructuration cognitive de type traditionnel, les tenants des méthodes d'autostructuration cognitive ont placé toute leur attention sur le sujet apprenant, négligeant ainsi le rapport au savoir. Il en fut de même au Québec où des programmes dits « cadres » ont fleuri durant cette décennie et où une pédagogie « ouverte » (Paquette, 1976 ; Paré, 1977) ou « organique » (Conseil supérieur de l'éducation, 1971) était centrée sur la

croissance et l'épanouissement de chaque être humain dans son individualité. Le peu d'intérêt porté aux savoirs disciplinaires ne permettait pas une réflexion interdisciplinaire, au sens défini précédemment, même si le terme a été utilisé à l'occasion. Il a fallu attendre l'arrivée en force des didactiques des disciplines au tournant des années quatre-vingt pour voir se développer une préoccupation croissante pour la question disciplinaire en éducation et se renouveler l'étude de l'interdisciplinarité scolaire, en la posant dans ses rapports à la disciplinarité. La conception de la place et de la nature de l'interdisciplinarité dans les sciences comme en éducation a donc changé, passant, comme nous le verrons, d'une centration sur l'être humain – le sujet apprenant – à une centration sur les rapports de celui-ci au savoir.

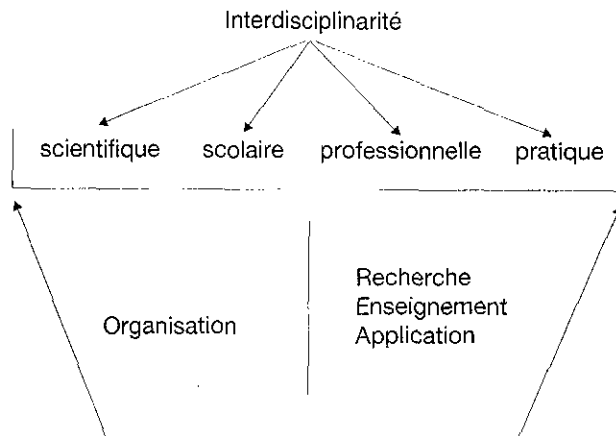
Si les études sur le concept de disciplinarité se sont multipliées au cours des 20 dernières années, tant des points de vue épistémologique que socio-historique, pour cerner le processus d'institutionnalisation des disciplines scientifiques au sein du système scolaire, dans les universités en premier lieu (par exemple, Ball, 1990 ; Chervel, 1988 ; Cooper, 1983 ; Goodson, 1981, 1983, 1987 ; Gordon et Lawton, 1978 ; Hébrard, 1988 ; Kliebard, 1992a, 1992b ; Klein, 1990a, 1996 ; Kock et Leary, 1985 ; Kockelmans, 1979 ; Messer-Davidow, Shumway et Sylvan, 1993 ; Roberts et Good, 1993 ; Rosenberg, 1979 ; Rudolph, 1977 ; Sachot, 1993 ; Tanner et Tanner, 1990) (29), peu de travaux interdisciplinaires en éducation ont toutefois pris en considération la disciplinarité en tant que telle (30) – à distinguer des nombreux travaux sur le *curriculum* –, sauf depuis quelques années au niveau de la formation universitaire (Becher, 1989 ; Benson, 1989 ; Easton et Schelling, 1991 ; Fourez, 1994 ; Keesey, 1988 ; Klein, 1990a ; Messer-Davidow, Shumway et Sylvan, 1993). Les aspects idéologiques, qu'ils soient « romantiques », apologétiques ou subversifs, ont trop souvent prévalu, au détriment d'études rigoureuses et de recherches sur le terrain (31). Une chose est certaine, selon Huber (1992b), « s'ils veulent obtenir du succès, les avocats bien intentionnés des études interdisciplinaires ont besoin de plus d'arguments qu'ils en ont actuellement. Toutefois, il est une exigence qu'ils peuvent déjà rencontrer : identifier plus fermement les (très différents) objectifs poursuivis par les études interdisciplinaires et les (très différentes) façons par lesquelles celles-ci peuvent être reliées aux études disciplinaires » (p. 285). Ce qui est réclamé pour un *studium generale* ne devrait-il pas l'être pour l'enseignement primaire et secondaire et, *a fortiori*, pour la formation à l'enseignement ?

Au départ exclusivement associé à la réflexion épistémologique sur les sciences, le concept d'interdisciplinarité a migré, comme l'a bien montré Stengers (1987) pour d'autres concepts, vers d'autres sphères d'activités. À côté de l'interdisciplinarité scientifique, dont nombre de scientifiques ont étudié les types de relations qu'elle pouvait établir, dressant ainsi différentes taxinomies (par exemple, Althusser, 1974 ; Bach, 1990 ; Bastide, 1967 ; Bechtel, 1986 ; Benoist, 1983 ; Boisot, 1972 ; Bouchard, 1990 ; de Bie, 1971 ; D'Hainaut, 1986 ; Gusdorf, 1983 ; Heckhausen, 1972a, 1972b ; Huerkamp, Kestermann, Sjölander et Triebel, 1978 ; Jantsch, 1972 ; Klein, 1990a, 1996 ; Moroni, 1978 ; Palmade, 1977 ; Piaget, 1964, 1967, 1970 ; Portella, 1992 ; Resweber, 1981 ; Smirnov, 1983 ; Unesco, 1983), et ont procédé à différentes tentatives de classification de ses formes et facettes (Lenoir, 1991), dont la plus connue est sans aucun doute celle mise de l'avant par la publication de l'OCDE (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972), le concept d'interdisciplinarité a été récupéré et utilisé par d'autres champs que l'investigation scientifique. Il s'exerce aujourd'hui dans différents champs d'activités humaines en fonction de finalités sociales distinctes.

En prenant en compte les finalités poursuivies, l'angle d'approche du réel retenu et le choix des objets traités, quatre grands champs d'opérationnalisation de l'interdisciplinarité peuvent être distingués : l'interdisciplinarité scientifique, l'interdisciplinarité scolaire, l'interdisciplinarité professionnelle et l'interdisciplinarité pratique (32). Ces quatre champs d'opérationnalisation peuvent être abordés, en fonction de la particularité des problèmes et des préoccupations, sous trois angles d'approche, signale Hermerén (1985), les questions organisationnelles, la recherche et l'enseignement. Pour notre part, nous ajoutons un quatrième angle d'approche, celui de la pratique (figure 1).

Dans chacun de ces champs d'opérationnalisation, trois finalités distinctes peuvent être poursuivies : l'interdisciplinarité peut être professée (enseignement), investiguée (recherche) ou pratiquée (application). Il importe donc d'approcher l'interdisciplinarité en fonction de la poursuite de finalités différentes et d'éviter en conséquence de la concevoir d'un point de vue

Figure 1. – Les champs d'opérationnalisation de l'interdisciplinarité et ses angles d'approche



monolithique. Quant à la dimension organisationnelle, elle est partout incontournable et elle concerne les trois autres angles d'approche. Hermerén (1985) remarque à ce propos qu'elle influe directement sur l'enseignement et sur la recherche, mais aussi sur la pratique. Ainsi, toute activité interdisciplinaire, qu'il s'agisse de recherche, d'enseignement ou de pratique autre, est confrontée à la question ardue de son organisation sous de multiples facettes, institutionnelles, interpersonnelles, structurelles, cognitives, etc. De nombreuses études, essentiellement américaines – dont plusieurs sont mentionnées ici –, se sont penchées sur cette dimension problématique de la gestion de l'interdisciplinarité, surtout au niveau de la recherche, mais aussi en ce qui regarde l'enseignement. Avec les questions d'ordre socio-idéologique, ce sont sans doute les problèmes organisationnels qui constituent les principaux obstacles au recours à l'interdisciplinarité dans la recherche et dans l'enseignement. Ainsi que le remarquent Dogan et Pahre (1991), qui ne tiennent toutefois pas compte des aspects organisationnels, « disciplines et sous-disciplines se divisent sur des bases épistémologiques, méthodologiques, théoriques et idéologiques. Les divisions idéologiques peuvent s'avérer

parfois irréductibles. Les divisions théoriques peuvent être surpassées. Les divisions conceptuelles ou méthodologiques peuvent être plus facilement conciliées » (p. 75-76).

**

La seconde partie de cette note de synthèse traitera de l'interdisciplinarité en éducation scolaire, des points de vue de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

Yves Lenoir
Université de Sherbrooke
Lucie Sauvé
Université du Québec, Montréal

NOTES

- * Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (GRIFE), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Les chercheurs de ce groupe sont membres du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CREFPE interuniversitaire), lequel inclut également les chercheurs du CREFPE Laval, dirigé par Maurice Tardif, et du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les professions de l'éducation (LABRIPROF) de l'Université de Montréal, dirigé par Claude Lessard, ainsi que des chercheurs du réseau de l'Université du Québec.
- ** Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) et Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- (1) Ce texte a été produit dans le cadre des travaux de recherche du Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (GRIFE) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- (2) Par exemple, Perrenoud (1997) note qu'« il est [...] difficile d'espérer qu'un futur professeur s'intéressera à plusieurs disciplines, alors qu'il a été formé, depuis l'âge de dix ou douze ans, par des professeurs ignorant superbement les enseignements de leurs collègues et affichant parfois peu d'estime pour leurs disciplines respectives » (p. 88-89).
- (3) À côté de la consultation des bases de données informatisées, en particulier celle d'Eric où 4725 entrées sur la notion d'approche interdisciplinaire en éducation seulement ont été recensées entre 1990 et 1997, des bibliographies consistantes sur ce domaine se retrouvent entre autres dans Chubin, Porter, Rossini et Connolly (1986) et dans Klein (1990a, 1990b, 1994, 1996). Par ailleurs, Newell (1998) vient de publier un ouvrage qui rassemble 31 textes majeurs sur l'interdisciplinarité appréhendée sous différentes facettes. Ces textes sont écrits, à une exception près, par des auteurs américains. Cette anthologie constitue une excellente approche des conceptions américaines de l'interdisciplinarité et des débats qu'elles suscitent.
- (4) Nous ne considérons ici que des actions relatives aux ordres primaire et secondaire. Notons cependant que l'interdisciplinarité se retrouve également dans la formation aux ordres postsecondaires, incluant le domaine de l'éducation mais excluant toutefois le champ de la formation à l'enseignement, ici traité. À titre illustratif, il n'est qu'à penser au programme de doctorat en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal, à celui en éducation de l'Université du Québec qui retient l'interdisciplinarité comme un axe intégrateur central ou à la maîtrise en environnement à l'Université de Sherbrooke et celle en sciences de l'environnement à l'Université du Québec à Montréal. Aux États-Unis, les programmes interdisciplinaires foisonnent dans les universités. Pour un regard sur quelques-uns d'entre eux, voir entre autres Astin (1992), Casey (1990, 1994), Davis (1995), Field, Lee et Field (1994), Klein (1990a, 1998), Newell (1986, 1992).
- (5) Le recours en classe par les praticiens du primaire à des liens entre différents contenus d'enseignement ne date évidemment pas d'une trentaine d'années. Une telle pratique a cours depuis toujours, pourrait-on dire ! Cependant, la référence explicite à l'interdisciplinarité et à l'intégration des matières date bien de cette époque au Québec, ainsi que le montre une recension des écrits (Lenoir, 1991, 1992).
- (6) L'intradisciplinarité consiste en la structuration curriculaire d'un programme d'études par laquelle ses éléments constitutifs sont organisés d'un point de vue interrelationnel et dans une perspective intégratrice. À titre d'exemple, les contenus du programme québécois de sciences humaines au primaire (Gouvernement du Québec, 1981) sont articulés autour de trois concepts en interaction – de temps, d'espace et de société – visant à assurer une appréhension de la réalité humaine.
- (7) La notion de compétence transversale n'est pas retenue dans le sens de compétence escient, interactive, interdisciplinaire, proposé par Biron, Hensler et Simard (à paraître), par Burchell (1995), par Fourez (1994) ou par Rey (1996), mais dans celui de retenu par le Conseil central de l'enseignement fondamental catholique (1993-1994a) ou dans celui de « compétence transdisciplinaire » mis de l'avant par Romainville et Gentile (1990) et repris par le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997) : des méthodes de travail, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être intellectuels et sociaux. Dans cette optique, la notion de compétence transversale n'a rien à voir avec le concept d'interdisciplinarité puisqu'elle s'inscrit en marge des dimensions disciplinaires. Elles sont parfois qualifiées de transdisciplinaires, mais alors dans le sens de « dépassement », d'une spécificité « au-delà » des disciplines. Nous rappellerons que Rey (1996) insiste sur le caractère intentionnel de la transversalité et qu'il dénonce l'existence *in se* d'une quelconque transversalité qui appartiendrait à certaines compétences.
- (8) Toutes les traductions des citations d'extraits en anglais sont des auteurs de ce texte.
- (9) Nous nous associons pleinement à cette perspective, à deux nuances près – mais elles sont importantes – qu'il paraît préférable de parler de curriculum intégrateur plutôt que de curriculum intégré et qu'il s'agit de se centrer sur le rapport qui s'établit entre le sujet et l'objet de savoir. De plus, il importe de préciser que par *problem oriented*, c'est de « situation problème » au sens avancé par Freire (1974) dont il doit être question et non de la seule résolution de problèmes comme mode d'apprentissage exclusif.

- (10) Pour une critique de cette réforme de la formation à l'enseignement, voir Bednarz (à paraître), Lacotte et Lenoir (à paraître), Laforest et Lenoir (1997a), Lenoir (1997b), Lessard et Lévesque (1998).
- (11) Dans l'enseignement agricole, le terme traditionnellement utilisé est « pluridisciplinarité » ; il désigne « l'ensemble des pratiques qui renvoient aux instructions figurant dans les référentiels » (Bouillier et Bascle, 1998, p. 38). Il constitue, dans ce cas précis, un synonyme d'interdisciplinarité, car il ne véhicule pas les caractéristiques qui lui sont habituellement attribuées.
- (12) Charlot (1997) distingue entre « le « rapport à l'apprendre » (forme la plus générale) du « rapport au savoir » (forme spécifique du « rapport à l'apprendre ») (p. 67), contenu de pensée qui est une relation, un « rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres » (*Ibid.*, p. 90). Les savoirs d'expérience constituent une forme spécifique du « rapport à l'apprendre », produit dans le rapport que l'enseignant établit avec le monde scolaire, sa classe, ses élèves, sa pratique, etc.
- (13) Comme exemples de métaphores qualifiant l'interdisciplinarité, on peut indiquer celle du nouvel oculaire (Armstrong, 1988), celle de rupture de frontières (*crossing boundaries*) et d'*agora* (Klein, 1996), celle d'archipel (Berger, 1972) ou encore celles de « web », de réseau ou de système, fréquemment répandues (Klein, 1996).
- (14) « Un mot, écrit Jacquard (1987), est semblable à une éponge ; elle absorbe peu à peu les substances qu'elle rencontre, il s'enrichit de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient ; mais, pressée, elle se vide ; répété trop souvent, il risque de ne plus avoir aucune signification » (p. 301).
- (15) Ultérieurement, Benson (1988) a déclaré qu'il s'était fait l'avocat du diable et qu'il avait seulement voulu, par son texte de 1982, provoquer le débat en mettant en évidence les principales objections rencontrées à l'égard des études interdisciplinaires et susciter des réactions qui permettraient d'en clarifier la nature et les méthodes.
- (16) Fourez (1974) rappelle que « derrière la neutralité apparente de la science vis-à-vis de son « objet », se cache un intérêt, à savoir qu'on veut atteindre un but et que l'on ne peut rien apprendre dans le chaos : toute recherche suppose une mise en ordre, selon un point de vue et un projet » (p. 66).
- (17) Ansart (1974) recourt à l'expression « système d'emprise » pour désigner « un système intégrateur, distribuant manipulateurs et récepteurs, où s'exerce l'action spécifique de la persuasion, action par le symbolique, par les voies sémiologiques, sans utilisation immédiate de la sanction physique » (p. 56). À la différence du système de pouvoir, « l'action sur autrui [...] obtenue par l'obéissance et par la menace des sanctions de force, le système idéologique, au contraire, obtient la répercussion sur les comportements par le maniement des significations » (*Ibid.*, p. 56).
- (18) Une telle conception n'est pas l'apanage que des praticiens de l'enseignement ; elle est aussi partagée par des scientifiques. Michaud (1972) ne déclare-t-il pas : « l'interdisciplinarité ne s'apprend ni ne s'enseigne, elle se vit » (p. 297). Plus loin, il écrit : « L'interdisciplinarité ne s'apprend pas, elle s'exerce » (*Ibid.*, p. 297). Et il ajoute : « Elle est fondamentalement une attitude d'esprit, faite de curiosité, d'ouverture, de sens de l'aventure et de la découverte ; et aussi de l'intuition qu'il existe entre toutes choses des relations qui échappent à l'observation courante » (*Ibid.*, p. 297). Sous cet angle, en plus de dissocier théorisation et pratique et de saisir celle-ci d'un point de vue instrumentaliste, évacuant ainsi la perspective réflexive et critique qui lui est essentielle, Palmade (1977) souligne que la mise en évidence des conditions préalables nécessaires fait oublier de montrer « en quoi celle-ci émerge comme une nécessité de compréhension » (p. 16). Un tel discours, qui privilégie la seule dimension empirique et bannit le travail de théorisation, a évidemment été repris, parfois textuellement, dans des écrits pédagogiques (Mercier-Gouin, 1981 ; Tardif, N.,
- 1986). S'agirait-il alors d'un état de grâce, la conséquence d'un passage initiatique, le résultat de quelque imprégnation existentielle ou, plus prosaïquement, du hasard, sinon du recours aux préconceptions et au sens commun ?
- (19) Ces quatre catégories générales sont, d'une part, l'approche éclectique – ou du « pot-pourri » pour Jacobs (1989) –, par opposition à l'approche holiste ou fusionnelle et, d'autre part, l'approche pseudo-interdisciplinaire par opposition à l'approche hégémonique – ou de la dominance, selon Barré-De Miniac et Cros (1984).
- (20) Plusieurs publications ont cherché à retracer l'évolution du concept d'interdisciplinarité aux niveaux scientifique et éducationnel dans une perspective sociohistorique. Signalons différents travaux, dont ceux de Bourguignon (1997), Ciccorio (1970), Fazenda (1994, 1995), Flexner (1979), Frank (1988), Gusdorf (1968, 1983), Horn et Ritter (1986), Klein (1990a), Kockelmans (1979), Knudsen (1937), Lenoir (1991, 1995, à paraître), Lenoir et Laforest (à paraître), Resweber (1981), Swoboda (1979), les uns abordant la question de façon globale, d'autres l'approchant d'un point de vue plus local ou en fonction d'un domaine d'application particulier. Voir également les articles de Fourez (1998) et de Klein (1998).
- (21) Stichweh (1991) note à cet égard : « C'est précisément parce que les disciplines sont également faites de communications et parce que le processus de communication qui s'opère au niveau de la société mondiale se libère également des liens institutionnels et personnels, que l'on peut aujourd'hui apporter sa part de communications sans vouloir s'impliquer dans la communauté fondée sur la discipline concernée. Il s'agit cependant alors d'interdisciplinarité, et cela présuppose que l'on est spécialiste d'autre chose et que l'on a, à ce titre, quelque chose à communiquer » (p. 112).
- (22) En se référant aux travaux de Turner, Stichweh (1991) écrit : « les disciplines ne sont plus une propédeutique ou une science auxiliaire pour les études professionnelles – bien plutôt, le savoir professionnel est maintenant en partie une application de la science, vient ainsi après elle et lui est subordonnée » (p. 42).
- (23) Nicolescu (1996) attribue comme finalité à la transdisciplinarité la compréhension du monde présent, ce qu'exige l'unité de la connaissance. Ailleurs (Nicolescu, 1995), il mentionne que « la transdisciplinarité agit au nom d'une vision – celle de l'équilibre nécessaire entre l'intériorité et l'extériorité de l'être humain et cette vision appartient à un niveau de Réalité différent de celui du monde actuel » (p. 2).
- (24) Cazenave (1986) illustre cette tendance en citant I. Ekeland : « L'unification est un grand rêve, on ne peut pas s'en passer, et je me souviens que j'avais été frappé, il y a vingt ou trente ans, lorsque j'avais lu *Le jeu de perles* de Hermann Hesse, où justement cette unification était réalisée par le biais de ce jeu de perles dont étaient sorties la musique, puis les mathématiques, etc., et qui finalement rassemblait toute la connaissance humaine en une seule pratique. Ce rêve est présent chez moi aussi. J'espère qu'il est présent en beaucoup d'autres personnes, mais je crois que sa réalisation est très lointaine » (p. 113).
- (25) Voir les références de la note 20.
- (26) Sur les origines pédagogiques de l'interdisciplinarité aux États-Unis et dans la francophonie, voir Frank (1998), Klein (1990a, 1998) et Lenoir (1991, 1995, à paraître).
- (27) Nissani (1996) propose la définition minimaliste suivante : « mettre ensemble de quelque façon des composantes distinctes de deux ou de plusieurs disciplines » (p. 4). Toutefois, les auteurs s'accordent sur le fait que l'interdisciplinarité, entendue au sens strict, requiert une interaction effective entre l'une ou l'autre des composantes et que cette interaction les affecte, tout autant qu'elle affecte le processus et le produit de l'activité.

- 28) Le terme « multidisciplinarité » est utilisé ici non en tant qu'un type d'interdisciplinarité, mais, en suivant Bastide (1967) ou Piaget (1972), en opposition à monodisciplinarité ou à unidisciplinarité, pour désigner le seul regroupement de différentes disciplines sans relations apparentes spécifiées entre elles (D'Hainaut, 1986). La multidisciplinarité, dans ce sens, n'est qu'une condition préliminaire, mais non suffisante, à une éventuelle interdisciplinarité. C'est également ce que signale Legendre (1993).
- (29) L'institutionnalisation du savoir en discipline scientifique ou scolaire n'est toujours pas terminée comme le montre par exemple Hoskin et Macve (1993) avec la comptabilité et Baron (1989) avec l'informatique.
- (30) Forquin (1989) constate que, même de la part de la « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne, la question des contenus disciplinaires d'enseignement n'est pas considérée par plusieurs chercheurs. Par exemple, il relève que « Bernstein [...] ne met pas en cause le statut intellectuel, la valeur épistémologique, la fonction didactique des savoirs enseignés » (p. 112).
- (31) Pour le Québec, une analyse de quelque 200 publications dans le domaine de l'interdisciplinarité relatives à l'enseignement primaire parues entre 1970 et 1990, fait ressortir que moins de 10 % de ces textes possèdent un caractère critique et que plus de 60 % se situent sur un plan instrumentaliste et font montre du plus grand optimisme et d'un ton souvent panégyrique (Lenoir, 1991, 1992).
- (32) Nous ne dirons qu'un mot de l'interdisciplinarité pratique. Celle-ci concerne les savoirs pratiques, techniques ou procéduraux de la vie quotidienne. Elle se démarque nettement des autres champs d'opérationnalisation de l'interdisciplinarité en ce qu'elle est essentiellement fondée sur l'expérience acquise ou qui s'acquiert par les individus (savoirs d'expérience) dans différents domaines ou situations du quotidien, par son caractère instrumental appliqué à la résolution de problèmes et à des situations qui surviennent dans la vie courante. Sa finalité est bien de répondre de façon pratique à des problèmes du quotidien, de gestion de la vie individuelle et en société. Et si elle recourt à des savoirs scientifiques, c'est essentiellement à titre référentiel. Elle paraît dès lors aussi naturelle que la prose de monsieur Jourdain, relève Fourrez (1994) : « en bricolant ou en faisant des choix d'hygiène, par exemple, nous articulons sans cesse des éléments des sciences naturelles, des questions d'économie ou d'écologie, et des choix éthiques » (p. 81). De même, le mécanicien qui répare une automobile, la ménagère qui entretient la maison, le spéculateur qui « joue » en bourse ou, encore, le chauffeur d'autobus qui conduit son véhicule public, tous recourent à des savoirs procéduraux, à des savoirs d'expérience et à des pratiques plus ou moins routinières et réfléchies provenant de divers horizons, disciplinaires, techniques et professionnels inclus.

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER M.J. (1983). – **Paideia problems and possibilities**. New York, NY : Macmillan.
- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTHUSSER L. (1974). – **Philosophie et philosophie spontanée des savants (1967)**. Paris : François Maspéro.
- ANSART P. (1974). – **Les idéologies politiques**. Paris : Presses universitaires de France.
- ANSART P. (1990). – Pluralisation des savoirs et formation scientifique. In G. Racette et L. Forest (dir.), **Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université** (p. 21-29). Montréal : Éditions Noir sur blanc.
- APOSTEL L., BERGER G., BRIGGS A. et MICHAUD G. (dir.). (1972). – **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- APOSTEL L. et VANLANDSCHOOT J. (1994). – Interdisciplinarity : The construction of worldviews and the dissemination of scientific results. **Issues in Integrative Studies**, 12, 9-22.
- ARMSTRONG F. H. (1988). – Reflections on the nature of interdisciplinarity : A reply to Benson, his critics, and Nicholson. **Issues in Integrative Studies**, 6, 152-166.
- Association of American Colleges (1990). – SVHE Task force report on interdisciplinary studies. The American Association of Colleges project on liberal education, study in depth, and the arts and sciences major. **Issues in Integrative Studies**, 8, 9-33.
- ASTIN A.W. (1992). – **What matters in college ? Four critical years revisited**. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ATLAN H. (1991). – **Tout, non, peut-être. Éducation et vérité**. Paris : Seuil.
- BABOSSOV E.M. (1978). – L'homme, sujet d'études interdisciplinaires. **Diogène**, 104, 24-38.
- BACH J.-F. (1990). – Synthèse du colloque. In Centre national de la recherche scientifique, **Actes du colloque « Carrefour des sciences ». Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : L'interdisciplinarité** (p. 247-55). Paris : PAPCOM.
- BALL S.J. (dir.) (1990). – **Foucault and education. Disciplines and knowledge**. London-New York, NY : Routledge.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : Presses universitaires de France.
- BARON G.-L. (1989). – **L'informatique discipline scolaire ? Le cas des lycées**. Paris : Presses universitaires de France.
- BARRÉ-DE MINAC C. et CROS F. (1984). – **Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques (Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges, de 1978 à 1980)**. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- BARTH R.T. et STECK R. (dir.). (1979). – **Interdisciplinary research groups. Their management and organization** (Actes de la première conférence internationale sur la recherche interdisciplinaire). Hannover : International Institute for Scientific Cooperation.

- BASTIDE R. (1967). – Approche interdisciplinaire de la maladie mentale. **Information sur les sciences sociales**, 6 (4), 37-52.
- BECHER T. (1989). – **Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and the cultures of disciplines**. Milton Keynes : Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- BECHER T. (1994). – Esperantists in a tower of Babel. **Issues in Integrative Studies**, 12, 23-41.
- BECHTEL W. (dir.). (1986). – **Integrating scientific disciplines**. Dordrecht : Martinus Nijhoff.
- BEDNARZ N. (À paraître). – Le rôle de la didactique dans la formation des futurs enseignants : former à la didactique ou par la didactique. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), **Didactique et formation. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?** Bruxelles : De Boeck Université.
- BEILLEROT J. (1989). – Le rapport au savoir : une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, **Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques** (p. 165-202). Paris : Éditions universitaires.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. et MOSCONI N. (1996). – **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT J., BOUILLET A., BLANCHARD-LAVILLE C. et MOSCONI N. (1989). – **Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques**. Paris : Éditions universitaires.
- BENOIST J.-M. (1983). – L'interdisciplinarité dans les sciences sociales. In L. Apostel, J.-M. Benoist, T. B. Bottomore, K. E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W. J. Mommsen, E. Morin, M. Piattelli-Palmarini, M. A. Sinaccœur, S. N. Smirnov et J. Uj, **Interdisciplinarité et sciences humaines** (Vol. 1, p. 169-190). Paris : Unesco.
- BENSON G.D. (1989). – Epistemology and science curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, 21 (4), 329-344.
- BENSON T.C. (1982). – Five arguments against interdisciplinary studies. **Issues in Integrative Studies**, 1, 38-48.
- BENSON T.C. (1988). – Post-modernism and the theory of interdisciplinary studies : A reply to Nicholson. **Issues in Integrative Studies**, 6, 167-174.
- BERGER G. (1972). – Opinions et réalités. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités** (p. 21-69). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- BERNSTEIN B. (1971). – On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (dir.), **Knowledge and control. New directions for the sociology of education** (p. 47-69). London : Collier-Macmillan.
- BERNSTEIN B. (1975). – **Language et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social**. Paris : Minuit.
- BERTRAND Y. (1990). – **Théories contemporaines de l'éducation**. Ottawa : Agence d'Arc.
- BEST F. (1973). – **Pour une pédagogie de l'éveil**. Paris : Armand Colin.
- BEST F. (à paraître). – Essai d'histoire du temps présent : l'évolution de la didactique des sciences sociales en France, de 1965 à 1995. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), **Sciences humaines et formation au primaire : discours et pratiques. Finalités éducatives, enjeux sociaux et objets d'études**. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BINGHAM N.E. (1994). – Organizational networking : Taking the next step. In J.T. Klein et W.G. Doty (dir.), **New Directions for Teaching and Learning**, 58, 85-91 (n° spécial : Interdisciplinary studies today).
- BIRNBAUM-MORE P.H., ROSSINI F.A. et BALDWIN D.R. (dir.). (1990). – **International research management. Studies in interdisciplinary methods from business, government, and academia**. New York, NY : Oxford University Press.
- BIRON D., HENSLER H. et SIMARD G. (à paraître). – Le concept de compétence dans la littérature francophone et anglophone. In P. Jonnaert (dir.), **La formation didactique des enseignants du primaire : didactique et formation interdisciplinaire**. Bruxelles : De Boeck Université.
- BLOOM A. (1987). – **L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale**. Paris : Julliard.
- BOISOT M. (1972). – Discipline et interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités** (p. 90-97). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- BOUCHARD G. (1990). – L'interdisciplinarité : la bonne et la mauvaise. **Interface**, 11 (6), 4-5.
- BOUILLIER M.-H. et BASCLE M. (1998). – Interdisciplinarité et enseignement agricole. In E. Leblanc, M.-H. Bouillier, M.-C. Dauvisis, N. Droyer, J.-C. Gracia, A. Marcoux, E. Marshall, R. Mondy et E. Pelekhine, **Contribution de l'enseignement agricole à la consultation nationale et au colloque : « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? »** (p. 33-46). Paris : Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, Direction générale de l'enseignement et de la recherche.
- BOURDONCLE R. et LOUVET A. (dir.) (1991). – **Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères**. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- BOURGUIGNON A. (1997). – De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité. **Bulletin du CIRET**, 9-10 (<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>).
- BOYER J.-Y. (1983). – Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. **Revue des sciences de l'éducation**, IX (3), 433-452.
- BRAZEAU J. (1980). – L'interdisciplinarité et les études supérieures. **Sociologie et sociétés**, 12 (2), 97-105.
- BURCHELL H. (1995). – A useful role for competence statements in post-compulsory teacher education. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 20 (3), 251-259.

- BUSQUE L. et LACASSE R. (1998). – Démarche de formation à l'intégration des mathématiques, des sciences et de la technologie à la formation initiale des maîtres en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 165-188.
- Cahiers pédagogiques** (1962). – 37 (Dossier « La coordination des disciplines »).
- Cahiers pédagogiques** (1971a). – 97 (Dossier « Liaisons interdisciplinaires »).
- Cahiers pédagogiques** (1971b). – 100 (Dossier « Anti-babel »).
- Cahiers pédagogiques** (1974). – 123 (Dossier « L'équipe éducative »).
- Cahiers pédagogiques** (1976). – 148-149 (Dossier « Coordination des disciplines »).
- Cahiers pédagogiques** (1978). – 166 (Dossier « Apprendre sans cloisons »).
- CALLON M. (1990). – L'évaluation interdisciplinaire et sa gestion. In Centre national de la recherche scientifique, **Actes du colloque « Carrefour des sciences ». Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : L'interdisciplinarité** (p. 75-83). Paris : PAPCOM.
- CARNAP R. (1938). – Logical foundations of the unity of science. In R. Carnap, N. Bohr, J.C. Dewey, W. Morris, O. Neurath et B. Russell, **International encyclopedia of unified science** (Encyclopedia and unified science, vol. I, n° 1, p. 42-62). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- CASEY B.A. (1990). – The administration of interdisciplinary programs: Creating climates for change. *Issues in Integrative Studies*, 8, 87-110.
- CASEY B.A. (1994). – The administration and governance of interdisciplinary programs. In J. T. Klein et W. G. Doty (dir.), **Interdisciplinary studies today. New Directions for Teaching and Learning**, 58, 53-67 (n° spécial : Interdisciplinary studies today).
- CAUDILL W. et ROBERTS B.H. (1951). – Pitfalls in the organization of interdisciplinarity research. *Human Organization*, 10 (4), 12-15.
- CAZENAVE M. (dir.). (1986). – **Approches du réel**. Paris : Le Mail/France Culture.
- CERRONI-LONG E.L. et LONG R.D. (1995). – Beware of pidgin minds : Pitfalls and promises of interdisciplinarity in undergraduate education. *Issues in Integrative Studies*, 13, 37-48.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Economica-Anthropos.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- CHEMIN-VERSTRAETE M., LEBON G. et PAQUAY L. (1993). – **Pratiques interdisciplinaires en intersections, à l'école normale maternelle et à l'école normale primaire**. Nivelles : École normale catholique du Brabant wallon.
- CHERVEL A. (1988). – L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- CHOUDHURI I.N. (1992). – La recherche et la pratique interdisciplinaire dans le domaine de l'alphabétisation. In E. Portella (dir.), **Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats** (p. 199-210). Toulouse : Éditions Érès.
- CHUBIN D.A., PORTER A.L. et ROSSINI F.A. (1986). – Interdisciplinarity : How do we know thee ? A bibliographic essay. In D.A. Chubin, A.L. Porter, F.A. Rossini et T. Connolly (dir.), **Interdisciplinary analysis and research. Theory and practice of problem-focused research and development** (p. 429-439). Mt. Airy, MD : Lomond.
- CHUBIN D.A., PORTER A.L., ROSSINI F.A. et CONNOLLY T. (dir.). (1986). – **Interdisciplinarity analysis and research : Theory and practice of problem-focused research and development**. Mt. Airy, MD : Lomond.
- CICCORIO R.A. (1970). – « Integration » in the curriculum : An historical and semantic inquiry. *Main Currents*, 27, 60-62.
- CONDORCET (M.J.A. CARITAT Marquis de) (1989). – **Écrits sur l'instruction publique - Vol. II : Rapport sur l'instruction** (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel). Paris : Édilig (1^{re} éd. 1791-1792).
- Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (1992). – **Programme intégré** (Document expérimental). Liège : CCEMPC.
- Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (1993-1994a). – **Programme intégré. Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale**. Liège : CCEMPC.
- Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (1993-1994b). – **Programme intégré. Plans des activités réparties selon les cycles**. Liège : CCEMPC.
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). – **L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70**. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). – **L'intégration des savoirs : au cœur de la réussite éducative** (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). – **Rénover le curriculum du primaire et du secondaire** (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- COOPER D. (1983). – On explaining change in school subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 4 (3), 207-222.
- CROS F. (1987). – L'interdisciplinarité. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11, 35-47.
- CROS F. (1998). – Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : de quelle interdisciplinarité s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 115-136.
- CUTLER R.S. (1979). – A policy perspective on interdisciplinary research in U.S. universities. In R.T. Barth et R. Steck (dir.), **Interdisciplinary research groups : Their management and organization** (p. 295-314). Hannover : International Institute for Scientific Cooperation.
- DAVIS J.R. (1995). – **Interdisciplinary courses and team teaching. New arrangements for learning**. Phoenix, AZ : American Council on Education/The Oryx Press.

- DE BIE P. (1971). – La recherche orientée. In Unesco, **Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines** (Première partie – Sciences sociales, p. 686-764). Paris : Mouton/Unesco.
- DE BRUYNE P. (1988). – **Politique de la connaissance. Analyse des enjeux et décisions**. Paris-Bruxelles : Éditions universitaires/De Boeck Université.
- DE LA MARTINIÈRE D. (1984). – **Lettre ouverte à tous les parents qui refusent le massacre de l'enseignement**. Paris : Albin Michel.
- DELATTRE P. (1984). – Disciplinares (Recherches). In **Encyclopedia Universalis** (p. 1261-1266).
- DESPINS J.-P. et BARTHOLY M.-C. (1983). – **Le poison rouge dans le perrier**. Paris : Adolphe Ardent-Criterion.
- DEVELAY M. (1996). – **Donner du sens à l'école**. Paris : ESF.
- DEVELAY M. (1997). – Note critique. **Recherche et formation**, 24, 165-167.
- D'HAINAUT L. (1986). – **L'interdisciplinarité dans l'enseignement général** (Étude de Louis D'Hainaut à la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco du 1^{er} au 5 juillet 1985). Paris : Unesco, Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes.
- DOGAN M. et PAHRE R. (1991). – **L'innovation dans les sciences sociales. La marginalité créatrice**. Paris : Presses universitaires de France.
- DOMENACH J.-M. (1989). – **Ce qu'il faut enseigner**. Paris : Seuil.
- DURKHEIM É. (1966). – **Éducation et sociologie**. Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1922).
- EASTON D. et SCHELLING C.S. (1991). – **Divided knowledge. Across disciplines, across cultures**. Newbury Park, CA : Sage.
- EPTON R.S., PAYNE R.L. et PEARSON A.W. (dir.). (1983a). – **Managing interdisciplinary research**. New York, NY : John Wiley et Sons.
- EPTON S.R., PAYNE R.L. et PEARSON A.W. (dir.). (1983b). – Multidisciplinary, interdisciplinary – What is the difference ? In R.S. Epton R.L. Payne et A.W. Pearson, **Managing interdisciplinary research** (p. 3-9). New York, NY : John Wiley et Sons.
- FAURE O. (1992). – La mise en œuvre de l'interdisciplinarité : barrières institutionnelles et intellectuelles. In E. Portella (dir.), **Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, perspectives** (p. 109-116). Toulouse : Éditions Érès.
- FAZENDA I.C.A. (1991). – **Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria**. São Paulo : Loyola.
- FAZENDA I.C.A. (1994). – **Interdisciplinaridade : história, teoria e pesquisa**. São Paulo : Papirus Editora.
- FAZENDA I.C.A. (1995). – *Critical-historical review of interdisciplinary studies in Brazil*. **Association for Integrative Studies Newsletter**, 17 (1), 1-9.
- FAZENDA I.C.A. (1998). – La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité : synthèse de recherches effectuées au Brésil. **Revue des sciences de l'éducation**, XXIV (1), 95-114.
- FIELD M., LEE R. et FIELD M.L. (1994). – Assessing interdisciplinary learning. In J.T. Klein et W.G. Doty (dir.), **Interdisciplinary studies today. New Directions for Teaching and Learning**, 58, 69-84 (n^o spécial : Interdisciplinary studies today).
- FINKIELKRAUT, A. (1987). – **La défaite de la pensée**. Paris : Gallimard.
- FLEXNER H. (1979). – The curriculum, the disciplines, and interdisciplinarity in higher education : Historical perspective. In J.J. Kockelmans (dir.), **Interdisciplinarity and higher education** (p. 93-122). Pittsburgh, PA : The Pennsylvania State University Press.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et société. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck Université/Éditions universitaires.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Bruxelles-Paris : De Boeck Université/Institut national de recherche pédagogique.
- FOUCAULT M. (1966). – **Les mots et les choses. Une archéologie du savoir**. Paris : Gallimard.
- FOUREZ G. (1974). – **La science partisane**. Gembloux : Duculot.
- FOUREZ G. (1992). – **La construction des sciences. Les logiques des interventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences** (2^e éd. revue). Bruxelles : De Boeck Université (1^{re} éd. 1988).
- FOUREZ G. (1994). – **Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences**. Bruxelles : De Boeck Université.
- FOUREZ G. (1998). – *Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école*. **Revue des sciences de l'éducation**, XXIV (1), 31-50.
- FRANK R. (1988). – « Interdisciplinarity » : The first half century. **Issues in Integrative Studies**, 6, 139-151.
- FREIRE P. (1974). – **Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution**. Paris : François Maspéro.
- GARANT C., LACOURSE F. et SCHOLER M. (1995). – **Nouveaux défis pour la formation des maîtres**. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GAUTHIER C., DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S. et SIMARD D. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Québec : Presses de l'Université Laval.
- GERMAIN C. (1991). – Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique. **Revue des sciences de l'éducation**, XVII (1), 142-152.
- Gobierno de Colombia (1994). – **Ley general de educación – Ley 115 de 1994**. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.
- Gobierno de Colombia (1995). – **Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental**. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.
- Gobierno de Colombia (1998). – **Lineamientos curriculares**. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional, Dirección general de investigación pedagógico.
- GOHIER C. (dir.). (1990). – **La formation fondamentale**. Montréal : Logiques.

- GOODSON I.F. (1981). – Becoming an academic subject : Patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 163-180.
- GOODSON I.F. (1983). – Subjects for study : Aspects of a social history of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (4), 391-408.
- GOODSON I.F. (1987). – *School subjects and curriculum change. Studies in curriculum history*. Lewes : The Falmer Press.
- GORDON P. et LAWTON D. (1978). – *Curriculum change in the nineteenth and twentieth centuries*. London : Hodder and Stoughton.
- Gouvernement de la Colombie britannique (1990). – *Year 2000 : A framework for learning*. Victoria : Ministry of Education, Educational Program.
- Gouvernement de l'Ontario (1993). – *Vers un programme d'études interdisciplinaire. Guide de planification à l'intention des écoles*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Gouvernement de l'Ontario (1995). – *Le programme d'études commun. Politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{re} à la 9^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Gouvernement du Québec (1979). – *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (Livre orange). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1981). – *Programme d'études, primaire. Sciences humaines [Histoire, géographie, vie économique et culturelle]*. Québec : Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). – *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec (1993a). – *Énoncé des politiques d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Québec : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.
- Gouvernement du Québec (1993b). – *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec (1996). – *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). – *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Rapport Inchauspé). Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOZZER G. (1982). – Un concept encore mal défini : l'interdisciplinarité. *Perspectives*, XII (3), 299-311.
- GUSDORF G. (1967). – *Les sciences de l'homme sont-elles des sciences humaines ?* Strasbourg : Université de Strasbourg, Faculté des lettres.
- GUSDORF G. (1968). – Interdisciplinaire (connaissance). In *Encyclopedia Universalis* (vol. 8, p. 1086-1090). Paris : Encyclopedia Universalis.
- GUSDORF G. (1983). – *Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire*. In L. Apostel, J.-M. Benoist, T.B. Bottomore, K.E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W.J. Mommsen, E. Morin, M. Piattelli-Palmarini, M.A. Sinaceur, S.N. Smirnov et J. Uj, *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Vol. 1, p. 31-51). Paris : Unesco.
- HAMEL J. (1995). – Contre l'interdisciplinarité, tout contre... *Bulletin d'information, Acfas*, 17 (2), 16-17.
- HAMEL J. (1998). – *L'interdisciplinarité en jeu. Enjeux et problèmes institutionnels, intellectuels et scientifiques*. Texte de la conférence tenue dans le cadre du colloque « Enjeux relatifs à l'interdisciplinarité et à l'application dans la recherche en sciences humaines » organisé par le Programme de doctorat en sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal, ACFAS, Université Laval, 11-12 mai.
- HAMMOND D. (1992). – Two ghosts in a house of curriculum : Visions of the learner and liberal education in current educational reform. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17 (2), 131-147.
- HANNOUN H. (1972). – *L'attitude non directive de Carl Rogers*. Paris : ESF.
- HARKER W.J. (1992). – Framing the text : The year 2000 in British Columbia. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17 (2), 1-11.
- HAUSMAN C.R. (1979). – *Introduction. Disciplinarity or interdisciplinarity ?* In J.J. Kockelmans (dir.), *Interdisciplinarity and higher education* (p. 1-10). Philadelphie, PA : The Pennsylvania State University Press.
- HÉBRARD J. (1988). – La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. *Histoire de l'éducation*, 38, 7-58.
- HECKHAUSEN H. (1972a). – Discipline et interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p. 83-90). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- HECKHAUSEN H. (1972b). Points de vue. Quelques positions sur l'interdisciplinarité. *Bulletin de l'Association internationale des universités*, 3, 167-172.
- HENSLER H. (dir.). (1993). – *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- HERMERÉN G. (1985). – Interdisciplinarity revisited – Promises and problems. In L. Levin et I. Lind (dir.), *Interdisciplinarity revisited ; Re-assessing the concept in the light of institutional experience*

- (p. 15-25). Stockholm : OECD/CERI, Swedish National Board of Universities and Colleges, Linköping University.
- HORN T.C. et RITTER H. (1986). – Interdisciplinary history : A historiographical review. *History Teacher*, 19 (3), 427-448.
- HOSKIN K.W. et MACVE R.H. (1993). – Accounting as discipline : The overlooked supplement. In E. Messer-Davidow, D.R. Shumway et D.J. Sylvan (dir.), *Knowledges : Historical and critical studies in disciplinarity* (p. 25-53). Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- HOUSTON W.R. (dir.). (1990). – **Handbook of research on teacher education**. New York, NY : Macmillan.
- HUBER L. (1992a). – Editorial. *European Journal of Education*, 27 (3), 193-199.
- HUBER L. (1992b). – Towards a *Studium generale* : Some conclusions. *European Journal of Education*, 27 (3), 285-301.
- HUERKAMP G.C., KESTERMANN D., SJÖLANDER S. et TRIEBEL A. (1978). – Considerations by some ZIF's academic staff. In ZIF 1968-1978. **Ten years in the service of interdisciplinary research. Annual Report**. Bielefeld : Zentrum für interdisziplinäre forschung.
- Institut universitaire de formation des maîtres d'Alsace (1996). – **Guide du stagiaire, 2^e année. Année universitaire 96-97**. Strasbourg : Académie de Strasbourg.
- Institut national de recherche pédagogique (1971). – **Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au cours préparatoire**. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Institut national de recherche pédagogique (1974). – **Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience**. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Institut national de recherche pédagogique (1978). – **Activités d'éveil, sciences sociales à l'élémentaire**. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- ISHLER R.E., EDENS K.M. et BERRY B.W. (1996). – Elementary education. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), **Handbook of research on teacher education** (p. 348-377). New York, NY : Macmillan.
- JACOBS H.H. (1989). – The growing need for interdisciplinary curriculum content. In H.H. Jacobs, (dir.), **Interdisciplinary curriculum : Design and implementation** (p. 1-11). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- JACQUARD A. (1987). – La devise de la République a-t-elle encore un sens ? In. A. Jacquard (dir.), **Les scientifiques parlent...** (p. 299-322). Paris : Hachette.
- JANTSCH E. (1972). – Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités** (p. 98-125). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- JOSHI S.M. et THOMAS V.D. (1991). – Innovations in teacher education – The indian context. *Action in Teacher Education*, 13 (3), 11-15.
- JUIF P. et LEGRAND L. (1973). – **Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui (Vol. 1 – Les grandes orientations de la pédagogie contemporaine)**. Paris : Fernand Nathan.
- KEESEY R. (1988). – Transformations in disciplinary knowledge assumptions and their implications for reforming the undergraduate curriculum. *Issues in Integrative Studies*, 6, 82-125.
- KLEIN J.T. (1985). – The interdisciplinary concept : Past, present and future. In L. Levin et I. Lind (dir.), **Interdisciplinarity revisited : Re-assessing the concept in the light of institutional experience** (p. 104-136). Stockholm : OECD/CERI, Swedish National Board of Universities and Colleges, Linköping University.
- KLEIN J.T. (1990a). – **Interdisciplinarity : History, theory, and practice**. Detroit, MI : Wayne State University Press.
- KLEIN J.T. (1990b). – Interdisciplinary resources : A bibliographical reflection. *Issues in Integrative Studies*, 8, 35-67.
- KLEIN J.T. (1994). – Finding interdisciplinary knowledge and information. In J.T. Klein et W.G. Doty (dir.), **Interdisciplinary studies today. New Directions for Teaching and Learning**, 58, 7-33 (n° spécial : Interdisciplinary studies today).
- KLEIN J.T. (1996). – **Crossing boundaries. Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity**. Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- KLEIN J.T. (1998). – L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis : vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 51-74.
- KLEIN J.T. et NEWELL W.H. (1996). – Advancing interdisciplinary studies. In J.G. Gaff, J.L. Ratcliff and Associates, **Handbook of the undergraduate curriculum. A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change** (p. 393-415). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- KLIEBARD H.M. (1992a). – Constructing a history of the american curriculum. In P.H. Jackson (dir.), **Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association** (p. 157-184). New York, NY : Macmillan.
- KLIEBARD H.M. (1992b). – **Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory**. New York, NY-London : Routledge.
- KNUDSEN C.W. (1937). – What do educators mean by « integration » ? *Harvard Educational Review*, VII (1), 15-26.
- KOCK S. et LEARY D.E. (1985). – **A Century of psychology as science**. New York, NY : McGraw Hill.
- KOCKELMANS J.J. (1979). – Science and discipline. Some historical and critical reflections. In J.J. Kockelmans (dir.), **Interdisciplinarity and higher education** (p. 11-45). Philadelphia, PA : The Pennsylvania State University Press.
- KRISHNA D. (1972). – La culture. In L. Apostel, J.-M. Benoit, T.B. Bottomore, K.E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna,

- W.J. Mommsen, E. Morin, M. Piatteli-Palmarini, M.A. Sinaccœur, S.N. Smirnov et J. Ui, **Interdisciplinarité et sciences humaines** (Tome I, p. 219-239). Paris : Unesco.
- LACOTTE J. et LENOIR Y. (À paraître). – Didactics and professional practice in preservice teacher education : A comparison of the situation in France and in Québec. **Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition**, 27 (1-2).
- LAFORÊST M. et LENOIR Y. (1997). – La formació de mestres al Québec : Estat actual i perspectives de futur. **Temps d'educació**, 18, 191-240.
- LAROSE F. et LENOIR Y. (1995). – **L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche)**. Sherbrooke : Faculté d'éducation (Rapports de recherche du GRIFE, n° 4).
- LAROSE F. et LENOIR Y. (1997). – Étude de l'impact d'un processus de formation continue sur les représentations sociales partagées par des enseignantes du primaire ainsi que sur leurs pratiques professionnelles en regard de l'interdisciplinarité pédagogique. *In* R. Féger (dir.), **L'éducation face aux nouveaux défis** (p. 146-157). Montréal : Éditions nouvelles AMF.
- LAROSE F. et LENOIR Y. (1998). – Pratiques interdisciplinaires chez des enseignants du primaire au Québec : résultats de recherches. **Revue des sciences de l'éducation**, XXIV (1), 189-228.
- LAROSE F., LENOIR Y., BACON N. et PONTON M. (1994). – Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. **Revue des sciences de l'éducation**, XX (4), 719-740.
- LATAILLE-DÉMORÉ D. (1998). – Le défi de l'intégration des apprentissages et de la refonte du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. **Revue des sciences de l'éducation**, XXIV (1), 137-164.
- LEAO E.C. (1992). – Pour une critique de l'interdisciplinarité. *In* E. Portella (dir.), **Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats** (p. 337-347). Toulouse : Éditions Érès.
- L'Éducation** (1970). – 68-69 (Dossier « Recherches interdisciplinaires »).
- L'Éducation** (1972). – 141 (Dossier « Multi, pluri ou trans ? »).
- LEGENDRE R. (1993). – **Dictionnaire actuel de l'éducation** (2^e éd.). Montréal-Paris : Guérin/Eska.
- LENOIR Y. (1991). – **Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec**. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- LENOIR Y. (1992). – Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire. *In* R. Delisle et P. Bégin (dir.), **L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir ?** (p. 17-57). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LENOIR Y. (1993). – Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques. *In* P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), **Sens des didactiques et didactique du sens** (p. 367-417). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LENOIR Y. (1995). – L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. **Cahiers de la recherche en éducation**, 2 (1), 1-39.
- LENOIR Y. (1996). – **Perspectives curriculaires et interdisciplinarité : un essai de clarification**. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du GRIFE, n° 11).
- LENOIR Y. (1997a). – Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Québec. **Issues in Integrative Studies**, 15, 77-112.
- LENOIR Y. (1997b). – La réforme de la formation à l'enseignement : interrogations québécoises. *In* G. Lapierre (dir.), **Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ? Université, IUFM : leurs rôles respectifs** (p. 60-74). Grenoble : Université Pierre Mendès France.
- LENOIR Y. (à paraître). Interdisciplinarité. *In* J. Housaye (dir.), **Questions pédagogiques. Encyclopédie historique**. Paris : Hachette.
- LENOIR Y., HASN, A. et LAFORÊST M. (1997). – **Développement d'une meilleure compréhension du concept d'interdisciplinarité en recherche (Rapport intermédiaire)**. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Rapport de recherche du GRIFE, n° 5).
- LENOIR Y. et LAFORÊST M. (à paraître). – Préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois : éléments de contextualisation sociohistorique. *In* Y. Lenoir et M. Sachot (dir.), **Didactique et formation interdisciplinaire. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?** Bruxelles : De Boeck Université.
- LENOIR Y. et LAROSE F. (à paraître). – Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Québec. **Comunicação et Educação**.
- LENOIR Y. et SAUVÉ L. (1998). – Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. **Revue des sciences de l'éducation**, XXIV (1) (Numéro thématique).
- LESSARD C. et LÉVESQUE M. (1998). – La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. *In* M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), **Formation des maîtres et contextes sociaux** (p. 105-151). Paris : Presses universitaires de France.
- LISTON D. et ZEICHNER K. (1991). – **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York, NY : Routledge et Chapman Hill.
- LUCIER P. (1986). – **L'interdisciplinarité au primaire et au secondaire : contribution à la compréhension des enjeux et à l'identification des voies d'action**. Conférence du président du Conseil supérieur de l'éducation lors du congrès pédagogique interdisciplinaire du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec à Montréal.

- LUSZKI M.B. (1958). – **Interdisciplinary team research : Methods and problems**. New York, NY : New York University Press.
- LYNTON E.A. (1985). – Interdisciplinarity : Rationales and criteria of assessment. In L. Levin et I. Lind (dir.), **Interdisciplinarity revisited : Re-assessing the concept in the light of institutional experience** (p. 15-25). Stockholm : OECD/CERI, Swedish National Board of Universities and Colleges, Linköping University.
- MCDANIEL J.E. (1994). – Do as we do and as we say : Modeling curriculum integration in teacher education. **Middle School Journal**, 26, 14-20.
- MCINTYRE D., HAGGER H. et WILKIN M. (dir.). (1993). – **Mentoring**. London : Kogan Page.
- MARBEAU L. (1979). – **Quelques réflexions et suggestions sur l'interdisciplinarité dans le premier cycle**. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- MASCHINO M. (1984). – **Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?** Paris : Hachette.
- MATURANA H.R. et VARELA F.J. (1988). – **The tree of knowledge. The biological roots of human understanding**. Boston, MA : New Science Library.
- MAYVILLE W.V. (1978). – **Interdisciplinarity : The mutable paradigm**. Washington, DC : American Association for Higher Education (AAHE-Éric/Higher education research report n° 9).
- MÉAILLE M. (1998). – **La pluridisciplinarité dans l'histoire et la culture de l'enseignement technique agricole**. Conférence dans le cadre du Séminaire de formation « Inter – Pluridisciplinarité », École nationale de formation agronomique, Toulouse, 22-24 avril.
- MERCIER-GOUIN G. (1981). – L'interdisciplinarité, un concept et une pratique. **Vie pédagogique**, 11, 4-6.
- MESSER-DAVIDOW E., SHUMWAY D. R. et SYLVAN D.J. (dir.). (1993). – **Knowledges : Historical and critical studies in disciplinarity**. Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- MICHAUD G. (1972). – Conclusions générales. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités** (p. 293-300). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- MILLER R.C. (1983). – What do you say to a devil's advocate ? **Issues in Integrative Studies**, 2, 25-30.
- MILLER R.C. (1992). – Segregated programs of teacher education in early childhood : Immoral and inefficient practice. **Topics in Early Childhood Special Education**, 11 (4), 39-52.
- MILNER J.-C. (1984). – **De l'école**. Paris : Seuil.
- Ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation (1995). – **Formation des maîtres (année de qualification professionnelle des professeurs stagiaires), 1995-1996**. Toulouse-Auzeville : École nationale de formation agronomique.
- MORIN E. (1990a). – De l'interdisciplinarité. In Centre national de la recherche scientifique. **Actes du colloque « Carrefour des sciences »**. Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : **L'interdisciplinarité** (p. 21-29). Paris : PAPCOM.
- MORIN E. (1990b). – **Science avec conscience**. Paris : Fayard (1^{re} éd. 1982).
- MORIN E. (1994). – Sur l'interdisciplinarité. **Bulletin du Ciret**, 2 (<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>).
- MORIN E. et PIATTELLI-PALMARINI M. (dir.). (1974). – **L'unité de l'homme. Invariants biologiques et universaux culturels**. Paris : Seuil.
- MORIN E. et PIATTELLI-PALMARINI M. (1983). – L'unité de l'homme comme fondement et approche interdisciplinaire. In L. Apostel, J.-M. Benoist, T.B. Bottomore, K.E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. GUSDORF, D. Krishna, W.J. Mommensen, E. Morin, M. Piattelli-Palmarini, M.A. Sinacœur, S.N. Smirnov et J. Ui, **Interdisciplinarité et sciences humaines** (Vol. 1, p. 191-215). Paris : Unesco.
- MORONI A. (1978). – Interdisciplinarité en éducation environnementale. **Perspectives : Revue trimestrielle de l'éducation**, VIII (4), 528-542.
- MORVAL M. (1993). – La recherche interdisciplinaire : une difficile intégration. In V. de Gaulejac et S. Roy (dir.), **Sociologies cliniques** (p. 297-304). Montréal : Éditions Hommes et perspectives, Epi.
- National Commission on Excellence in Education (1983). – **A nation at risk**. Washington, DC : US Government Printing Office.
- NEURATH O. (1938). – Unified science as encyclopedic integration. In R. Carnap, N. Bohr, J.C. Dewey, W. Morris, O. Neurath et B. Russell, **International encyclopedia of unified science** (Encyclopedia and unified science, vol. I, n° 1, p. 1-27). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- NEWELL W.H. (1986). – **Interdisciplinary undergraduate programs : A directory**. Oxford, OH : Association for Integrative Studies.
- NEWELL W.H. (1987). – The case for agreement about interdisciplinarity : A response to professor Nicholson's response. **Issues in Integrative Studies**, 5, 35-40.
- NEWELL W.H. (1990). – Interdisciplinary curriculum development. **Issues in Integrative Studies**, 8, 69-86.
- NEWELL W.H. (1992). – Academic disciplines and undergraduate interdisciplinary education : Lessons from the School of interdisciplinary studies at Miami University, Ohio. **European Journal of Education**, 27 (3), 211-221.
- NEWELL W.H. (1998). – **Interdisciplinarity. Essays from the literature**. New York : The College Board.
- NICOLESCU B. (1995). – La transdisciplinarité : déviance et dérives. **Bulletin du Ciret**, 3-4 (<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>).
- NICOLESCU B. (1996). – **La transdisciplinarité**. Monaco : Éditions du Rocher.
- NISSANI M. (1996). – Fruits, salads, and smoothies : A working definition of interdisciplinarity. **Association for Integrative Studies Newsletter**, 18 (1), 4-7.
- NOT L. (1979). – **Les pédagogies de la connaissance**. Toulouse : Privat.

- NOT L. (1983). – La psychologie de Piaget et les méthodes d'enseignement. *In* L. Not (dir.), **Perspectives piagétienne** (p. 135-152). Toulouse : Privat.
- NOT L. (dir.). (1987). – **Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale**. Toulouse : Privat.
- O'HAIR M.J. et ODELL S.J. (dir.). (1994). – **Partnerships in education. Teacher education yearbook II**. New York, NY : Harcourt Brace College Publishers.
- O'HAIR M.J. et ODELL S.J. (dir.). (1995). – **Educating teachers for leadership and change**. Newbury Park, CA : Corwin.
- PALMADE G. (1977). – **Interdisciplinarité et idéologies**. Paris : Anthropos.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER É. et PERRENOUD P. (dir.). (1996). – **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck Université.
- PAQUETTE C. (1976). – **Vers une pratique de la pédagogie ouverte**. Laval : NHP.
- PARÉ A. (1977). – **Créativité et pédagogie ouverte (Vol. 2 – Créativité et apprentissage)**. Laval : NHP.
- PEARSON P.H. (1983). – The interdisciplinary team process, or the professionals' tower of Babel. **Developmental Medicine and Child Neurology**, 25, 390-395.
- PÉREZ M.G., CARVAJAL G.J. et RODRIGUEZ M.E. (1997). – Programas de postgrado de la Universidad Distrital. Maestría en investigación interdisciplinaria en ciencias humanas con énfasis en el proceso de formación de la nación colombiana. **Enunciación**, 2 (2), 69-71.
- PERRENOUD P. (1994). – **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1997). – **Construire des compétences dès l'école**. Paris : ESF.
- PERRON M., LESSARD C. et BÉLANGER P.W. (1993). – Introduction. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? **Revue des sciences de l'éducation**, XIX (1), 5-32.
- PETRIE H.G. (1976). – Do you see what I see ? The epistemology of interdisciplinarity inquiry. **Educational Researcher**, 5 (2), 9-15.
- PETRIE H.G. (1992). – Interdisciplinarity education : Are we face with insurmountable opportunities ? **Review of Research in Education**, 18, 299-333.
- PIAGET J. (1964). – Classification disciplinaire et annexion interdisciplinaire. **Revue internationale des sciences sociales**, 16 (4), 598-617.
- PIAGET J. (1967). – Classification des sciences et principaux courants épistémologiques contemporains. *In* J. Piaget (dir.), **Logique et connaissance scientifique** (p. 1147-1271). Paris : Gallimard.
- PIAGET J. (1970). – Classification des disciplines et connexions interdisciplinaires. *In* J. Piaget, **Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance** (p. 149-187). Paris : Gonthier.
- PIAGET J. (1972). – L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *In* L. Apostel, G. Berger, A., Briggs, A. et Michaud, G. (dir.), **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités** (p. 131-144). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- PINAR W.F., REYNOLDS W.M., SLATTERY P. et TAUBMAN P.M. (1995). – **Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York, NY : Peter Lang.
- PORTELLA E. (dir.). (1992). – **Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte ; enjeux, obstacles, résultats**. Toulouse : Éditions Érès.
- RAYMOND D. (1993). – Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. **Revue des sciences de l'éducation**, XIX (1), 187-200.
- RAYMOND D. et LENOIR Y. (dir.). (1998). – **Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement**. Bruxelles : De Boeck Université.
- RESWEBER J.-P. (1981). – **La méthode interdisciplinaire**. Paris : Presses universitaires de France.
- REY B. (1996). – **Les compétences transversales en question**. Paris : ESF.
- ROBERTS R.H. et GOOD J.M.M. (dir.). (1993). – **The recovery of rhetoric. Persuasive discourse and disciplinarity in the human sciences**. Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- ROMAINVILLE M. et GENTILE C. (1990). – **Des méthodes pour apprendre**. Paris : Éditions d'organisation.
- ROSENBERG C. (1979). – Toward an ecology of knowledge : On discipline, context, and history. *In* A. Oleson et J. Voss (dir.), **The organization of knowledge in modern America, 1860-1920** (p. 440-455). Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- ROY J.-A. (dir.). (1994). – **Modèles et pratiques de formation des maîtres au Québec**. Rimouski : Éditions GREME.
- RUDOLPH F. (1977). – **Curriculum. A history of the american undergraduate course of study since 1636**. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- SACHOT M. (1993). – La notion de « discipline scolaire » : éléments de constitution. *In* J.-P. Clément et M. Herr (dir.), **L'identité de l'éducation physique scolaire au xx^e siècle : entre l'école et le sport** (p. 127-147). Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS.
- SAUSSEZ F. et PAQUAY L. (coord.). (1994). – **Répertoire de pratiques et de dispositifs innovants en formation initiale d'enseignants**. Nivelles : École normale catholique du Brabant wallon.
- SCHEIBE L. (dir.). (1997). – **Formação e profissionalização do educador** (2 vol.). Florianópolis : Universidade federal de Santa/Catarina/Universidade do Estado de Santa Catarina.
- SERRES M. (dir.). (1989). – **Éléments d'histoire des sciences**. Paris : Bordas.
- SHIN U. (1994). – The metaphorical structure of interdisciplinary knowledge. **Association for Integrative Studies Newsletter**, 16 (1), 8-12.

- SIKULA J., BUTTERY T.J. et GUYTON E. (dir.). (1996). – **Handbook of research on teacher education** (2^e éd.). New York, NY : Macmillan.
- SINACCEUR M.A. (1983). – Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? *In* L. Apostel, J.-M. Benoist, T.B. Bottomore, K.E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W. J. Mommsen, E. Morin, M. Piatteli-Palmarini, M.A. Sinacœur, S.N. Smirnov et J. Ui, **Interdisciplinarité et sciences humaines** (Tome I, p. 21-29). Paris : Unesco.
- SMIRNOV S.N. (1983). – L'approche interdisciplinaire dans la science d'aujourd'hui : fondements ontologiques et épistémologiques, formes et fonctions. *In* L. Apostel, J.-M. Benoist, T.B. Bottomore, K. E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W. J. Mommsen, E. Morin, M. Piatteli-Palmarini, M.A. Sinacœur, S.N. Smirnov et J. Ui, **Interdisciplinarité et sciences humaines** (Tome I, p. 53-71). Paris : Unesco.
- SNYDERS G. (1975). – **Pédagogie progressiste. Éducation traditionnelle et éducation nouvelle** (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1971).
- SQUIRES G. (1992). – Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. **European Journal of Education**, 27 (3), 201-210.
- STENGERS I. (dir.). (1987). – **D'une science à l'autre. Des concepts nomades**. Paris : Seuil.
- STENGERS I. (1993). – **L'invention des sciences modernes**. Paris : La Découverte.
- STENGERS I. (1997). – **La guerre des sciences. Cosmopolitiques I**. Paris : La Découverte/Les empêcheurs de penser en rond.
- STICHWEH R. (1991). – **Études sur la genèse du système scientifique moderne** (Trad. F. Blaise). Lille : Presses universitaires de Lille.
- STUESSY C.L. (1993). – **Concept to application : Development of an integrated mathematics/science methods course for preservice elementary teachers. School Science and Mathematics**, 93 (2), 55-62.
- SWOBODA W.W. (1979). – Disciplines and interdisciplinarity : A historical perspective. *In* J.J. Kockelmans (dir.), **Interdisciplinarity and higher education** (p. 93-122). Pittsburg, PA : The Pennsylvania State University Press.
- TANNER D. et TANNER L. (1990). – **History of the school curriculum**. New York, NY-London : Macmillan/Collier Macmillan.
- TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C. (1998). – Introduction générale. *In* M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), **Formation des maîtres et contextes sociaux** (p. 7-70). Paris : Presses universitaires de France.
- TARDIF M. et ZIARKO H. (1997). – **Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec**. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- TARDIF N. (1986). – Un point de vue sur l'intégration des matières. **Québec français**, 75, 75-76.
- Unesco (1983). – **Interdisciplinarity in higher education**. Bucarest : European Centre for Higher Education.
- Université de Genève (1996). – **Visite guidée. Licence en sciences de l'éducation, mention « enseignement »**. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation.
- VAN HAECHT A. (1990). – **L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- VARELA F.J. (1989). – **Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant**. Paris : Seuil.
- VERTINSKY I. et VERTINSKY P. (1990). – Resilience of interdisciplinary research organizations : Case studies of preconditions and life-cycle patterns. *In* P.H. Birnbaum, F.A. Rossini et D.R. Baldwin (dir.), **International research management. Studies in interdisciplinary methods from business, government, and academia** (p. 31-44). New York, NY : Oxford University Press.
- VOSSKAMP W. (1994). – Crossing of boundaries : Interdisciplinarity as an opportunity for universities in the 1990s ? **Issues in Integrative Studies**, 12, 43-54.
- WALLERSTEIN I. (dir.). (1996). – **Ouvrir les sciences sociales** (Rapport de la Commission Gulbenkian pour la restructuration des sciences sociales). Paris : Descartes et Cie.
- WERNER W. (1991). – **Curriculum integration and school cultures (Tri-University integration project)**. Burnaby : Faculty of Education, Simon Fraser University (FOCI : Forum on Curricular Integration. Occasional Paper n°6)
- WIGLE S.E. et DUDLEY R.E. (1993). – The integrated methods model and secondary preservice teacher education programs. **Action in Teacher Education**, 15 (3), 52-55.
- YOUNG M.F.D. (dir.). (1971a). – An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. *In* M.F.D. Young (dir.), **Knowledge and control. New directions for the sociology of education** (p. 19-46). London : Collier-Macmillan.
- YOUNG M.F.D. (dir.). (1971b). – **Knowledge and control. New directions for the sociology of education**. London : Collier-Macmillan.
- YOUNG M.F.D. (1973). – Curricula and the social organization of knowledge. *In* R. Brown (dir.), **Knowledge education and cultural change** (p. 339-362). London : Tavistock.
- ZAY D. (dir.). (1994). – **La formation des enseignants au partenariat : Une réponse à la demande sociale ?** Paris : Presses universitaires de France.
- ZEICHNER K. et GOMEZ M.L. (dir.) (1996). – **Current of reform in preservice teacher education**. Toronto : Teachers College Press.

IUFM NORD-PAS DE CALAIS / UNIVERSITÉ LILLE 3 / UNIVERSITÉ DU LITTORAL
CÔTE D'OPALE

LES INDUSTRIES ÉDUCATIVES : SITUATION, APPROCHES, PERSPECTIVES

COLLOQUE

**29 et 30 octobre 1998
Maison de la Recherche de l'Université Lille 3**

Ce colloque tentera de faire le point sur la situation, les approches, les perspectives qui se dégagent autour des dispositifs de formation intégrant les technologies de l'information et de la communication. Il a pour objectif, à travers un travail de problématisation et d'analyse, de prendre la mesure des évolutions en cours, des effets qui peuvent être observés et des premiers bilans à effectuer.

Renseignements et inscriptions :

Dominique Tissoires
IUFM Nord - Pas-de-Calais
Direction de la Recherche et du Développement
2 bis rue Parmentier
59650 VILLENEUVE D'ASCQ
Tél. : 03 20 91 16 26 poste 199
Fax : 03 20 67 24 54
e-mail : tissoires.dominique@lille.iufm.fr

NOTES CRITIQUES

BARRÈRE (Anne). – *Les lycéens au travail*. – Paris : PUF, 1997. – 259 p. (Pédagogie d'aujourd'hui)

La sociologie de l'éducation ne s'est pas encore beaucoup penchée sur le travail scolaire et sa réalité concrète. Anne Barrère le note à juste titre dans son introduction, tout en remarquant que cette notion est pourtant devenue centrale dans la vie quotidienne des classes. Le travail constitue, en effet, dans les discours des enseignants, le sésame de la réussite scolaire au nom du principe égalitariste de la performance ; il devient, de plus, le critère officiellement déterminant de l'orientation et joue encore un rôle régulateur par rapport à un lien pédagogique distendu. La pression au travail tenterait de pallier les défaillances de la discipline et d'instaurer un contrat minimal pour fonctionner au jour le jour.

La référence au travail est donc présente à de multiples niveaux, glissant du face à face professeur/élève au discours institutionnel, se maintenant dans une définition tacite et implicitement partagée. Pourtant qu'est-ce que ce travail scolaire tant attendu et tant valorisé par les enseignants ? L'auteur s'engage précisément à faire voir les multiples tâches lycéennes et le rapport vécu à celles-ci en se donnant pour objectif premier de faire du travail lycéen un objet autonome de sa valeur scolaire. Il s'agit en effet, pour elle, d'adopter d'abord une posture descriptive et non pas normative dans la mesure où le travail scolaire est une réalité autant qu'une activité sociale spécifique qui mérite d'être étudiée en tant que telle.

S'appuyant sur une enquête menée dans deux lycées socialement contrastés de la région du Nord et combinant approches qualitatives et extensives, Anne Barrère nous livre donc une analyse nourrie des différentes dimensions du travail scolaire qu'elle a su mettre en évidence.

Les tâches scolaires sont, tout d'abord, écartelées entre deux lieux : il y a d'une part le travail en classe et d'autre part la réutilisation du cours, la « recherche » personnelle et les devoirs, effectués au CDI ou à la maison. Gérer et réduire la coupure entre les lieux constitue une première dimension du travail lycéen dans la mesure où à la diversité des lieux se superposent des rythmes et des conditions divergentes : contrainte et rythme collectif dans un cas et liberté et solitude dans l'autre. Chaque lycéen et chaque lycéenne est alors confronté à la création d'un

emploi du temps de travail personnel définissant des volumes et coordonnant dix calendriers disciplinaires à échéances diverses. Que faire ? Dans quel ordre ? Comment conjuguer calendriers personnels et scolaires ? L'organisation du travail est un premier défi auxquels sont censés répondre tous les lycéens, alors que l'hétéronomie du travail en classe et à la maison est ingérable pour nombre d'entre eux. La retraduction dans l'univers personnel des contraintes scolaires est particulièrement difficile dans le lycée populaire où le soutien familial est faible et où groupe juvénile et groupe scolaire sont dissociés. À l'inverse, l'expérience familiale et la fusion dans le groupe des pairs du scolaire et de l'extra-scolaire facilitent l'organisation des diverses tâches dans l'autre lycée fréquenté par des élèves de milieux favorisés.

Aux difficultés d'organisation du travail s'ajoutent les incertitudes sur ce qu'il convient de faire. Toutes les tâches demandées par les enseignants se confondent du point de vue lycéen dans la mesure où elles sont soumises au même verdict de la note. Or, pour de nombreux élèves, celle-ci apparaît fluctuante, au gré de l'enseignant, de la classe, du moment de l'année. La plupart retiennent qu'il faut acquérir et restituer des connaissances selon certains standards, mais le flou demeure sur les connaissances « fondamentales » et le degré de formalisation demandé dans la restitution. L'invitation souvent formulée à s'exprimer personnellement complique encore la tâche et inquiète sur la rentabilisation possible de l'effort effectué d'acquisition de connaissances. Alors, conclut l'auteur, devant cette « incapacité à comprendre les normes du « travail scolaire », des lycéens s'interrogent ou bien se résignent à travailler « au hasard ». Si dans les situations scolaires les plus favorables, l'implicite au travail est oublié par les capacités socio-culturelles à l'interpréter correctement, dans d'autres cas, il devient une source d'insécurité permanente qui finit par produire une étrangeté à son propre travail. Celui-ci perd son sens par rapport à la définition des tâches elle-même comme par rapport à la relation entre le travail et la note.

Or l'utilité globale accordée aux études et plus encore aux diplômes auxquels elles préparent suffit-elle à faire travailler et à trouver un sens à ce travail ? Les enquêtes menées par A. Barrère lui permettent d'avancer l'instrumentalisme des lycéens, maintes fois remarqué, mais

aussi la persistance d'un intérêt intellectuel, néanmoins distinct de la culture gratuite. L'utilitarisme prospère précisément sur la fragilité de l'intérêt intellectuel. Il permet de travailler pour la note immédiate, la moyenne, l'orientation... Il devient de cette façon support de sens et générateur de pratiques réelles : il ordonne la masse de travail, la découpe et classe en investissements calculés pour bénéfices scolaires. Mais la note devient alors centrale et phagocyte l'intérêt intellectuel, qui se développe si elle est bonne et se dissout si elle est mauvaise. Car l'intérêt intellectuel, le goût pour la matière, s'ils existent, sont fragiles. Loin de la gratuité du savoir, ils s'apparentent à un souci de développement de sa personnalité grâce à l'acquisition de compétences sociales et relationnelles ainsi que de savoirs permettant de comprendre « son » monde environnant. Le désir de lier les savoirs scolaires et le monde est patent chez de nombreux lycéens mais la conception académique des savoirs et de leur enseignement ne peut rejoindre cette demande que par bribes. La réponse lycéenne est alors l'instrumentalisme, qui, conduit à l'extrême, se dissocie de tout contenu et ne peut produire de sens à long terme.

Après l'analyse de l'organisation du travail, de ses implicites et significations construites, l'auteur aborde la quatrième dimension du travail scolaire qu'elle a su dégager. Il s'agit de « l'espace subjectif du travail scolaire ». La personnalité, si ce n'est la personne, est en effet mise à l'épreuve à un double niveau au travers de ce travail. D'une part, l'appel à l'expression dans les copies renvoie à une part de création personnelle, d'autre part l'évaluation du travail et sa matérialisation dans une note produisent par accumulation une carte d'identité personnelle. L'univers scolaire devient peu à peu pour la majorité des élèves un entrecroisement de regards et de jugements émanant des enseignants et des pairs. Ils craignent autant la stigmatisation que l'anonymat et l'épreuve scolaire provoque souvent le doute sur soi et à tout le moins l'introspection. Les élèves développent aussi diverses formes de défense de leur « moi », du chahut anémique à l'abandon du travail qui désarme l'évaluation de soi. Mais l'opposition frontale à l'école et la culture anti-scolaire sont faibles. Le discours institutionnel sur le travail et le lien entre l'effort et la note sont intériorisés.

L'auteur insiste dans sa conclusion sur les nombreuses similitudes entre les élèves des deux lycées quant à leur perception et gestion du travail scolaire. Elle souligne également les formes de rapprochements opérées par les lycéens entre les matières littéraires et scientifiques de sorte qu'ils unifient leur perception de ce travail comme ils uniformisent leurs représentations des enseignants et de leurs orientations pédagogiques. Ces éléments constituent une modalité de réponse à des questions que l'on

se pose à la lecture de l'ouvrage. Pourquoi les résultats des enquêtes empiriques ne nourrissent-ils pas plus le propos ? Des différences entre lycéens de milieux favorisés ou populaires, entre filles et garçons, entre élèves des différentes sections sont signalées quasiment à titre d'illustrations. On aurait souhaité des présentations et analyses plus affinées de ces écarts qui sont au cœur de la production des inégalités. De même, dans la mesure où les enquêtes ont été conduites dans deux établissements, une étude de leurs politiques et modalités de fonctionnement aurait pu enrichir l'exposé. Si l'on veut bien souscrire enfin au rapprochement que les élèves feraient entre les disciplines scientifiques et littéraires dans leur logique instrumentale, on demeure néanmoins quelque peu interrogatifs sur le poids de l'expérience de l'auteur, ancien professeur de lettres, dans cette lecture.

Ces questions ne remettent pas en cause l'intérêt essentiel de l'ouvrage. Anne Barrère avait pour objectif de décrire les tâches lycéennes et de rendre visible ce travail sans le réduire à sa valeur scolaire. Elle a atteint ce but en défrichant un nouveau territoire tout en montrant une belle empathie avec les lycéens.

Régine Boyer
INRP

BEST Francine (1997). – **L'échec scolaire**. – Paris : PUF, 1997. – 128 p.

Dans ce numéro de la collection « Que sais-je ? », Francine Best s'est proposé de « faire le point sur les connaissances actuelles fournies par les sciences sociales et les sciences de l'éducation sur un phénomène qui touche un grand nombre d'élèves... » (p. 3). L'ouvrage est construit en deux parties. Dans la première, l'auteur présente le concept d'échec scolaire dans une perspective historique – apparition et évolution –, les critères qu'il est pertinent d'utiliser aujourd'hui pour le définir ou le mesurer et sa caractérisation actuelle au regard de ces critères. La seconde partie est dédiée à l'examen de certaines réponses à l'échec scolaire qui ont cours actuellement : l'accompagnement scolaire des élèves en difficulté, les réponses pédagogiques les plus courantes, la politique des zones d'éducation prioritaire. Pour terminer, ce sont les problèmes liés aux pratiques d'orientation scolaire qui sont évoqués.

Émergence et évolution de la notion

Sur le plan historique, le texte rappelle que le concept est apparu dans les années 1950, de pair avec l'émer-

gence du mouvement de démocratisation et d'unification du système éducatif qui s'est développé depuis. Non pas qu'il y ait eu auparavant un « âge d'or » de la réussite scolaire. C'est plutôt qu'à l'époque la structure de la société ne générait pas d'obligation de réussite scolaire et de longue scolarité pour tous les élèves : «... la production industrielle et agricole n'avait pas besoin de lettrés, (...) une culture orale très vivante persistait » (p. 8).

A partir des années 1950, le corps social commence à se préoccuper de l'accès à des scolarités plus longues pour tous les élèves. Devant cette nouvelle exigence, il apparaît que tous les élèves ne sont pas à égalité. Les inégalités de réussite sont tout d'abord attribuées à une inégalité supposée des capacités à apprendre selon les individus. Cette « idéologie des dons » va être fortement ébranlée lorsqu'on prend conscience, au cours des années 1960, de la corrélation très forte entre échec scolaire et appartenance sociale. Ce fait va donner matière à une série d'interprétations. Les causes de l'échec scolaire seront d'abord tout entières situées du côté des élèves et de leurs familles, en considérant que les familles de milieu défavorisé sont dans l'incapacité de fournir à leurs enfants les conditions d'un bon développement psychologique – approche « psychopathologique » de l'échec scolaire –, ou de leur fournir les moyens culturels d'appréhender dans de bonnes conditions les contenus scolaires – thèse du handicap socio-culturel.

Ces « explications », qui toutes débouchaient sur un fatalisme, psychologique ou sociologique, de l'échec scolaire, furent mises en question et critiquées par nombre de spécialistes. A partir de 1975 et jusqu'à nos jours, de nombreux travaux se sont développés sur le rôle de l'école elle-même dans la genèse des échecs scolaires, par ses fonctions sociales et ses modes de fonctionnement internes, et sur la façon dont ces facteurs, en interagissant avec les caractéristiques propres aux élèves, provoquent les processus d'échec ou de réussite scolaires.

La complexité de ces processus fait qu'il est très difficile de définir de façon univoque la notion d'échec scolaire. En revanche, on peut cerner le phénomène et en repérer l'évolution par un certain nombre d'indicateurs statistiques : les taux de retards scolaires, les proportions d'élèves orientés vers les structures d'éducation spécialisée et les taux de sortie sans diplôme du système. Depuis le début des années 1990, on dispose aussi des évaluations nationales qui chaque année indiquent le niveau de connaissance atteint en français et mathématiques par tous les élèves au début du cours élémentaire deuxième année et au début de la classe de sixième de collège.

L'échec scolaire aujourd'hui

En utilisant ces indicateurs, l'auteur s'attache ensuite à dresser le tableau de l'échec scolaire aujourd'hui en France. Les redoublements à l'école élémentaire ont fortement diminué au cours des vingt dernières années. Ils restent cependant nombreux, on peut même dire « trop nombreux ». En effet plusieurs études scientifiques, qui sont rapportées par l'auteur, ont établi l'inutilité voire la nocivité du redoublement, et ceci d'autant plus que les élèves sont plus jeunes. Cette pratique reste cependant fortement ancrée dans les représentations des enseignants comme une solution valide à l'échec scolaire.

Malgré l'importance fondamentale des échecs scolaires dans le premier degré, la « visibilité » la plus grande de l'échec scolaire se situe aujourd'hui au niveau du collège. Trois variables permettent de définir la population d'élèves en difficulté à leur entrée au collège : l'âge d'entrée en sixième, les scores aux épreuves d'évaluation à l'entrée en sixième en français, les scores à ces mêmes épreuves en mathématiques. La coexistence de ces trois handicaps détermine la population d'élèves « en grande difficulté » (10 % des entrants en 6ème en 1990), deux critères négatifs sur trois déterminent la population des élèves « en difficulté » (14 % des entrants en sixième en 1990). Après deux années de collège on constate, sur des indicateurs analogues, que le collège « ne parvient pas à corriger les effets du retard pris à l'école élémentaire ». (p. 46)

Au collège comme ailleurs on constate une forte corrélation entre l'appartenance des élèves à des milieux socialement défavorisés et l'échec scolaire. « Pourtant, cette corrélation (...) ne détient pas la totalité de l'explication de l'échec scolaire et elle ne scelle pas une quelconque fatalité de cet échec » (p. 49). Des études sociologiques ont en effet montré qu'à recrutement social équivalent, l'orientation des élèves aux différents niveaux de sortie du collège n'est pas la même d'un collège à l'autre. C'est ce qu'on appelle « l'effet-établissement ». « La sélectivité produite par tel ou tel collège ne se réduit pas à sa composition sociale. Elle est produite en partie par les actions, les conduites des acteurs (équipes de direction, personnel éducatif, enseignants) » (p. 51). De même, au niveau de la classe, on peut établir l'existence d'un « effet-maître » : « Parents et élèves ne s'y trompent pas : avec tel professeur, on progresse, on travaille, avec tel autre, non » (p. 54). En s'appuyant sur un grand nombre d'études récemment réalisées, l'auteur s'attache à indiquer les différents critères qui permettent d'expliquer ces effets-établissement et, par là, les facteurs internes aux établissements qui semblent jouer un rôle pour une meilleure réussite scolaire de l'ensemble des collégiens.

Ceci dit l'auteur nous met en garde : « il ne faut pas tomber dans l'illusion que si les maîtres étaient tous bons, il n'y aurait plus d'échec scolaire » (p. 54) car il y a des facteurs familiaux qui favorisent la réussite scolaire. Cependant, en ce domaine il n'y a pas non plus de fatalisme : « Les familles appartenant à une même classe sociale peuvent se révéler très différentes les unes des autres quant au climat qu'elles génèrent » (p. 57).

Au total par conséquent, pour ce qui est de la période présente, « nous n'en sommes plus à penser que seuls "les héritiers" réussissent » (p. 58). Les pratiques scolaires et les pratiques familiales peuvent considérablement influencer sur la qualité des scolarités.

Les remédiations

On débouche ainsi sur la deuxième partie de l'ouvrage consacrée à la présentation de divers types de remédiation à l'échec scolaire actuellement en vigueur. Au seuil de cet exposé, l'auteur avertit que si plusieurs stratégies vont être présentées, il faut cependant garder en tête que « leur mise en cohérence et en convergence est nécessaire pour qu'une certaine efficacité soit atteinte » (p. 62).

Sont tout d'abord présentées les actions d'accompagnement scolaire (chapitre IV). Ces actions reposent sur l'idée que « l'école ne peut pas tout », que l'échec scolaire « est un problème de société dont l'ensemble de la population doit se préoccuper » (p. 65). Sous le vocable d'« accompagnement scolaire », des actions très diverses sont regroupées : études dirigées dans le cadre de l'école, activités éducatives péri-scolaires reconnues et soutenues par l'Éducation nationale, la Jeunesse et les Sports ou les Affaires sociales, « aides aux devoirs » organisées par le milieu associatif.

Après avoir présenté et analysé ces actions, l'auteur cherche à en évaluer l'efficacité : « On ne peut affirmer qu'elles forment un instrument efficace de lutte contre l'échec scolaire. Le seul constat que l'on puisse faire c'est que certains élèves en grande difficulté scolaire redonnent un sens à leur présence à l'école, réussissent à vaincre certaines appréhensions... » (p. 70). Pour limités que puissent paraître ces effets, il ne convient pas de condamner cette orientation qui a « le mérite de mettre en relation l'environnement social de l'école et l'école elle-même » et qui « reste le signe d'une réaction des groupes sociaux, voire de la société globale, à l'échec scolaire. » (p. 73).

Le chapitre V présente dans une perspective évolutive, un certain nombre de réponses d'ordre pédagogique à l'échec scolaire, « de la pédagogie de soutien à la pédagogie différenciée ». Ces solutions imaginées et mises en

œuvre au niveau du collège, notamment à partir des propositions du rapport Legrand de 1982, se sont étendues au niveau du lycée. L'auteur semble penser que la différenciation pédagogique est la voie la plus efficace du traitement pédagogique de l'échec scolaire et qu'il conviendrait de l'emprunter également au niveau de l'école élémentaire.

Mais pour ce qui est de l'école élémentaire, l'auteur procède à une analyse très critique de la situation. Concernant l'action des enseignants, la politique des cycles à l'école primaire, mise en œuvre dans la suite de la loi d'orientation de l'éducation de juillet 1989, « est encore très mal comprise et n'est pas considérée par les enseignants comme une modalité de lutte contre l'échec scolaire » (p. 82). D'autre part, la polyvalence des enseignants « pourtant assez adaptée à l'âge des élèves » (p. 83), conduit à un certain individualisme, à une certaine résistance au travail en équipe. Enfin, si à l'intérieur de chaque classe, quelques enseignants tentent d'organiser des groupes de niveaux, ces pratiques demeurent très rares. À côté de l'action des enseignants, un dispositif institutionnel d'aide aux enfants en difficulté existe : les Réseaux d'Aide aux Enfants en Difficulté composés de psychologues et de rééducateurs. L'analyse montre que ce dispositif souffre de nombreux défauts structurels et ne semble pas atteindre les objectifs qu'il poursuit. Au niveau de l'école élémentaire, les réponses préconisées par l'auteur seraient donc plutôt une véritable mise en fonctionnement de la scolarité par cycles par des enseignants travaillant en équipe et différenciant leur pédagogie.

Dans cette partie consacrée aux réponses pédagogiques, on peut s'étonner que Francine Best n'ait pas fait de place aux méthodes actives d'éducation dont elle est pourtant l'une des meilleures spécialistes, non plus qu'aux recherches psychologiques et psychopédagogiques qui montrent le rôle des différentes modalités de transmission des savoirs par rapport à l'investissement cognitif et affectif des élèves dans les apprentissages.

La politique des zones d'éducation prioritaire est la troisième forme de remédiation présentée. L'auteur rappelle que cette politique a été mise en place en 1982 et qu'elle a été renforcée par la loi d'orientation de l'éducation de juillet 1989. L'idée de base est d'accorder plus de moyens aux établissements situés dans des zones socialement défavorisées et où l'échec scolaire est plus important qu'ailleurs. En contrepartie, les acteurs de l'éducation – enseignants et autres personnes ou structures concernées par l'éducation – sont appelés à se mobiliser dans le cadre d'un « projet de zone » cohérent, centré sur la réduction de l'échec scolaire. « La zone d'éducation prioritaire fonctionne en système de réseau : cette caractéristique correspond bien à la nature même,

systémique et sociale, de l'échec scolaire » (p. 91). « Réseau d'écoles et de collèges, mais aussi réseau de partenaires divers, les ZEP sont une construction sociale autant que scolaire. Le partenariat avec les municipalités, entre autres, est capital pour que l'échec scolaire soit l'objet de l'attention des groupes sociaux habitant le quartier ou, dans les zones rurales (peu nombreuses), le district ou le canton » (p. 92).

Cette volonté de responsabilisation et de mise en synergie des acteurs locaux se heurte cependant à de nombreux obstacles. Et parmi ceux-ci, le caractère très hiérarchisé du système éducatif qui lui rend difficile de concevoir une certaine autonomisation des établissements, la difficulté pour les collectivités locales d'appliquer à leur échelle le principe d'une répartition inégale des moyens, la difficulté de mobiliser durablement les familles sur des enjeux scolaires collectifs. D'autres difficultés encore sont évoquées dans les relations entre l'école et les services de santé, ou entre l'école et les institutions culturelles ou politico-sociales.

Ces constats débouchent sur la conclusion suivante : « En un moment de l'histoire du système éducatif français qui oscille entre égalité-uniformité nationale et adaptation aux problèmes sociaux territorialisés, les partenariats sociaux sont encore fragiles » (p. 95).

Malgré ces limites, l'auteur pense qu'il ne faudrait pas renoncer à la politique des zones d'éducation prioritaire. Les tentatives d'évaluation en termes de résultats scolaires, malgré l'imperfection des instruments de mesure mis en œuvre, montrent en effet que globalement « les écarts entre les ZEP et les autres établissements ne se sont pas creusés, alors que les ZEP accueillent, de plus en plus, des élèves qui sont, a priori, susceptibles de se trouver en situation d'échec scolaire » (p. 97). Autrement dit, si les résultats enregistrés jusqu'ici sont modestes, ils sont suffisants pour penser que la politique des ZEP constitue une juste voie pour lutter contre l'échec scolaire.

Dans le chapitre VII, ce sont les problèmes de l'orientation qui sont abordés. Retraçant l'histoire de l'orientation scolaire depuis le plan Langevin-Wallon (1945), l'auteur montre l'impuissance du système à mettre en place une orientation fondée sur « la mise en valeur des aptitudes individuelles en vue d'une utilisation plus exacte des compétences » (p. 104). En effet, par une multiplicité de mécanismes fins très difficiles à enrayer, parmi lesquels vient en bonne place l'inégale information des familles sur le fonctionnement de l'institution, l'orientation scolaire vient renforcer les inégalités sociales devant l'école plutôt qu'elle ne les traite. « Les procédures d'orientation reprennent, renforcent les inégalités sociales qui se masquent derrière l'échec scolaire ou que celui-ci révèle » (p. 107).

Ces difficultés pour faire de l'orientation un acte positif sont également dépendantes de l'image aussi négative qu'injustifiée de l'enseignement professionnel. L'orientation vers ce secteur continue d'être considérée comme un échec, il n'y a pas de valorisation réelle de ces formations en dépit des progrès réalisés dans les établissements d'enseignement professionnel. « Nous sommes encore loin de la revalorisation de l'enseignement professionnel tel qu'il a été souhaité par tous les ministres de l'Éducation nationale depuis le plan Langevin-Wallon » (p. 110).

Pour dépasser les difficultés récurrentes rencontrées pour une orientation positive et maîtrisée, le dispositif du tutorat semble la voie d'avenir. « Dans les quelques lycées et collèges où il a été instauré, le tutorat prévient l'échec, encourage à la réussite, ce que ne peuvent faire les procédures d'orientation et les conseils intermittents qui sont actuellement dispensés. » (p. 112). Proposé par Louis Legrand en 1983, le tutorat consiste à confier sur plusieurs années la tutelle d'une dizaine d'élèves à un adulte de la communauté éducative – enseignant, ou conseiller d'éducation, ou personnel de santé scolaire... Ainsi les élèves savent qu'ils ont une personne de référence à laquelle s'adresser dans leur établissement. Lorsqu'il est pratiqué, le tutorat apparaît comme l'une des pièces maîtresses de la prévention de l'échec scolaire et de l'orientation. C'est le meilleur vecteur d'une orientation continue, du soutien personnalisé de chaque élève. Mais il n'est mis en œuvre, à l'heure actuelle, que dans un très petit nombre d'établissements.

Conclusion de l'ouvrage

En dépit des progrès accomplis – de plus en plus d'élèves font des scolarités de plus en plus longues – l'échec scolaire reste un phénomène massif et socialement sélectif. Pourtant, il est bien clair qu'il n'y a pas de fatalité de l'échec. Pour être combattu efficacement, appel est fait à la mobilisation de tous les acteurs sociaux concernés aux différents niveaux où ils interviennent : niveau national – et même supra-national : concertation entre les responsables de l'éducation des pays de la communauté européenne par exemple –, niveau local – la ville, l'établissement, la classe. Cette mobilisation devrait s'appuyer sur les résultats de la recherche en sociologie et en sciences de l'éducation tels que ceux qui ont été présentés tout au long de ce précieux petit ouvrage.

Françoise Platone
INRP-Cresas

C'est à une analyse historique et structurelle de l'institution conseil de classe étroitement articulée à son propre itinéraire théorique que nous convie Patrick Bouvard avec *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Il s'agit, vingt ans après, de revisiter ce lieu institutionnel sensible en mettant en perspective, sans les renier, les outils conceptuels utilisés jadis pour mener à bien la critique, et de proposer sur ces bases une nouvelle lecture théorique-pratique-programmatique. L'enjeu n'est pas mince si l'on considère avec l'auteur que le conseil de classe concentre, à la façon du procédé chimique, la réalité interne et le fonctionnement pratique de l'ensemble du système scolaire.

On se souvient du retentissement qu'avait eu la publication d'*Un conseil de classe très ordinaire* (1), suscitant d'un côté l'engouement des nombreux lecteurs du livre et spectateurs de la pièce de théâtre, puis de l'adaptation télévisée (1982), d'un autre côté les vives oppositions de certains pédagogues, et pas seulement les plus conservateurs (2). Pour P. Bouvard, outre la conviction que la production de l'institution par les acteurs sociaux est un processus jamais achevé et, en conséquence, constamment changeant dans ses modalités d'accomplissement pratique, une des incitations à remettre l'ouvrage sur le métier a tenu dans un triple contresens commis sur l'interprétation du phénomène en question :

– « focalisation sur un personnage tyrannique », le pro-viseur, en lieu et place de la saisie d'un « fonctionnement structurel de l'institution » ;

– professeurs perçus comme des lâches, plutôt que comme pris au piège d'un rôle ambigu ;

– inutilité du conseil de classe alors qu'il est encore à l'époque (1975) le « signifiant concentré de toute l'institution scolaire ».

Trois topiques, au sens freudien, jalonnent le parcours conçu en même temps comme un récit de vie intellectuelle, où la mise en scène de soi de l'auteur – n'entendant pas s'embarrasser des euphémisations universitaires habituelles – recourt souvent au « je » de préférence au « nous » pour manifester une position d'acteur impliqué dans la construction du social qu'il analyse, comme enseignant, formateur d'enseignants et/ou parent d'élève.

La première topique correspond à un état daté du fonctionnement du conseil de classe et à une grille d'interprétation empruntée à l'analyse institutionnelle, qui constitue l'horizon théorique fondateur pour P. Bou-

vard. Elle s'organise autour du triptyque « pouvoir, autorité, collectif ». Intensément ritualisé, le conseil de classe se donne pour un élément neutre, pour une instance impartiale dont la fonction serait de dire le droit (formuler un jugement de niveau et, à terme, d'orientation des élèves) à la simple lecture de faits réputés objectifs (travail fourni, résultats obtenus). Or, rien moins que cela, le conseil fonctionne en réalité comme « instance majeure de la violence institutionnelle dans l'école » en ce sens que le « phénomène-autorité » (3) qui s'y déploie d'abord sous les apparences de l'autorité douce a pour effet d'occulter toute problématique du pouvoir et, partant, d'en dénier l'exercice aux professeurs (qui en sont alors pourtant les premiers détenteurs) et évidemment aux élèves, au seul bénéfice de sa confiscation par la hiérarchie administrative. On a ainsi affaire à « une infantilisation des enfants », qui peut être lue comme une métaphore de la société tout entière, et dont il n'est possible de sortir que par le « collectif » (l'instauration de rapports démocratiques enseignants/élèves (4)) ou par l'éducation au droit (B. Defrance (5)).

La deuxième topique s'adosse à deux considérations apparemment distinctes mais que les développements de l'auteur vont faire se rejoindre ultérieurement : l'une relevant d'un retour épistémologique sur la monographie publiée en 1978, l'autre tenant aux nouvelles attributions (ou absence relative d'attributions ?) dévolues au conseil de classe dans une conjoncture récente. Tout en continuant à revendiquer son premier travail, P. Bouvard y repère un concept manquant, et fondamental : celui d'implication, entendu comme inclusion de la conscience singulière du chercheur dans le processus de la recherche, inductrice d'effets sur le sens même de celle-ci en plaçant expressément le chercheur-acteur au centre. Reconnue dans toutes ses dimensions, théorique et pratique, l'implication permet de passer de la conception d'une analyse interne restreinte (limitée à un seul acteur, le professeur de philosophie P. Bouvard, « pirate » d'un conseil tenu dans un lycée de Rouen en 1975 et dans un temps très circonscrit, la durée de ce conseil) à une analyse interne généralisée (appuyée sur une temporalité longue et concernant tous les acteurs-chercheurs intéressés au droit d'intervenir, élèves et enseignants). C'est d'ailleurs par là que s'opère dans cette topique la jonction entre les deux réflexions initiales puisque, sur cette base et considérant que l'institution conseil de classe a changé de contenu, nous est proposé un programme d'interrogation des rôles des acteurs de ce théâtre, potentiellement placés – par l'analyse interne généralisée des routines de l'institution dans lesquelles ils sont impliqués – dans la position de devenir des « savants de l'intérieur » (6), les auteurs conscients du sens social de leur situation.

Toujours vécu fantasmatiquement sur le mode du mythe comme une instance d'orientation et de décision scolaire qu'il n'est plus, au profit des procédures d'appel à qui reviennent les décisions réelles, le conseil de classe a évolué, au gré des textes ministériels et à la mesure des transformations structurelles du système, vers une fonction d'indication ou d'avis, faisant basculer les profs du côté de la fonction-conseil de personnes-ressources (7) sans que pour autant cela leur ait jamais été officiellement explicité. D'où des frustrations, des angoisses, des révoltes et des découragements qui justifient la passionnante mise au point effectuée par l'auteur sur le thème de la « professionnalisation » et son interrogation qui ponctue la deuxième partie du livre : « nouveau métier, nouveau travail ? ». Et encore n'avons-nous rien rapporté, faute de place, des développements consacrés aux acteurs-élèves et à leurs droits reconnus/bafoués (p. 73-88).

Il revient à la troisième topique d'élargir, voire de radicaliser, les analyses précédentes pour leur donner leur pleine efficacité, en les fondant sur un nouveau travail de terrain et en les inscrivant dans le cadre théorique que s'est désormais choisi P. Boumard, celui de l'ethnométhodologie, de l'ethnographie de l'école (8). Ce choix n'est pas arbitraire, puisque mis en relation avec le nouveau cours des politiques scolaires qui accentuent l'importance du niveau local, pas plus qu'il n'invalide l'analyse institutionnelle, seulement repositionnée dans une perspective qu'on pourrait dire popperienne.

L'approche ethnographique déplace la question pertinente d'une interrogation sur l'adéquation ou l'écart entre les prescriptions nationales et les mises en œuvre locales, selon un schéma resté vertical, à celle du « qu'est-ce qui et comment ça se passe » localement, question formulée sans référence à une norme absolue et selon une logique de négociations horizontales entre partenaires. Autrement dit, on prend ici réellement en compte – conformément à l'orientation interactionniste symbolique qui est au fondement de cette démarche – la construction de la réalité par la multitude des acteurs impliqués, dans la diversité extrême des sociétés « minuscules » constituées par les établissements scolaires (9).

Des exemples réels existent – P. Boumard en décrit quelques-uns – qui montrent, à la mesure de leur implication et de leurs stratégies propres, les possibilités de redistribution des rôles des acteurs et les potentialités d'invention de dispositifs nouveaux en fonction des spécificités locales. Le conseil de classe peut ainsi changer de forme (allongement de sa durée, par exemple) et de sens institutionnels, apparaissant comme le produit d'une construction interactive entre acteurs responsables qui

s'engagent dans la définition d'une situation au terme de la négociation de leurs points de vue à l'origine nécessairement distincts, voire contradictoires (proviseur favorisant un autre dispositif, enseignants devenus experts non de la notation mais du diagnostic, élèves partenaires de l'évaluation et soutenant un vrai projet personnel, etc). Dans cette optique, où s'ouvre un possible « travail » de la réalité par les compétences institutionnelles de tous les acteurs, on se trouve à l'exact inverse de la situation ordinaire analysée en 1978 (10), le rituel étant en quelque sorte subverti tranquillement et prenant littéralement une autre tournure : « Le conseil de classe pourrait alors être abordé non plus comme la modélisation d'une structure générale désincarnée de ses acteurs, mais comme une microsociété en train de s'élaborer... » (p. 138).

Il s'ensuit une double série de conséquences et de propositions de changement (p. 139-144), qui ne sont pas le moindre intérêt de la conclusion du livre. Du côté des enseignants, appelés à se faire les ethnologues de la situation institutionnelle où ils sont impliqués, ils peuvent ainsi trouver les moyens de se libérer des enjeux de pouvoir, réels et mystifiés, qui les emprisonnent dans les nœuds de la configuration habituelle ; du côté des élèves, émerge une possibilité de construction active et de partage d'une citoyenneté vraie, coïncidant avec la fin de « l'infantilisation des enfants », et à terme le remplacement du conseil de classe traditionnel.

Nous espérons avoir fait saisir la portée de cet ouvrage dense, quoique relativement bref, qui, au-delà du conseil de classe, invite à porter le regard sur l'ensemble de l'institution scolaire et sur ses transformations, celles qui sont déjà effectives et celles qui sont souhaitables du point de vue de l'auteur, ne laissant jamais le lecteur en état de passivité. Si les concepts de l'analyse institutionnelle et de l'ethnométhodologie peuvent avoir parfois un caractère quelque peu ésotérique, qu'avait en son temps critiqué L. Coser (11), le grand mérite de P. Boumard est d'en justifier la pertinence à chacun de leurs usages, et aussi plus globalement de nous gratifier d'une très belle leçon de réflexion épistémologique.

André Robert
URA 887, Paris V - CNRS

NOTES

(1) Paris, Stock, 1978.

(2) Cf. notamment D. Hameline, in *Cahiers pédagogiques*, n° 170, 1979, 34-35.

(3) Concept élaboré par G. Mendel, *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1972.

- (4) Cf. Rueff-Escoubès et J.-F. Moreau, *La démocratie dans l'école*, Paris, Syros, 1987.
- (5) B. Defrance, Est-ce que j'ai le droit de lui rendre ? in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 311, février 1993.
- (6) Cf. P. Boumard, *Les savants de l'intérieur*, Paris, A. Colin, 1989.
- (7) Cf. G. Tessier, « L'aide au projet personnel de l'élève ou la fin des professeurs ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, 1995.
- (8) Cf. P. Woods, *L'éthnographie de l'école*, Paris, A. Colin, 1990.
- (9) Pour un autre type d'analyse, quoique assez proche dans les conclusions, on pourra se reporter à Kherroubi, Peignard, Robert, « Des enseignants et des établissements mobilisés, Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », in *Carrefours de l'éducation*, n° 3, janvier-juin 1997, 60-74.
- (10) Implosant de toutes parts sans exploser, cf. *Une logique de l'implosion*, chap. III, p. 55-57.
- (11) L.A. Coser, « Presidential address : two methods in search of a substance », in *American sociological review*, 40, 6 (déc. 1975), 691-700.

CHARLES (Frédéric), CLÉMENT (Jean-Paul). – **Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics.** – Strasbourg : PUS, 1997.

La tentative sans précédent d'unification de la formation des maîtres par l'IUFM rompt avec la logique antérieure de séparation des ordres d'enseignement. Cette réforme interpelle les auteurs quant aux conséquences d'une telle innovation. Les résultats de leur enquête concernant les deux premières promotions de l'IUFM d'Alsace font apparaître qu'en dépit des modifications institutionnelles les distinctions traditionnelles propres aux différents ordres d'enseignement persistent. F. Charles et J.P. Clément en cherchent les causes dans les transformations morphologiques du corps enseignant qui ne sont pas sans conséquences sur l'évolution du rapport à la formation professionnelle, le rappel des moments-clefs de l'histoire du professorat, comparés à ceux de l'institutorat pendant la période 1955/1994, représentative des bouleversements statutaires du corps enseignant, est d'un grand intérêt parce qu'il donne tout le sens à la question de fond de cet ouvrage qui est de savoir comment l'institution de formation initiale s'est adaptée à ses nouveaux publics ; et dans quelle mesure en procédant à l'unification des statuts l'IUFM peut prétendre à développer une culture professionnelle commune et encouragée par la Loi d'Orientation de 1989. Dans cette perspective les auteurs définissent des effets de contexte qui freinent ces nouvelles orientations.

Cette étude confirme les résultats de l'enquête plus extensive menée par J.-M. Chapoulie en 1987 et F. Charles en 1988, quel que soit l'ordre d'enseignement le métier d'enseignant est l'appanage des milieux sociaux moyens et supérieurs sur-représentés dans la population

enquêtée surtout parmi les étudiants professeurs des écoles (PE). F. Charles et J.-P. Clément parlent de « la confirmation d'une mutation » (p. 44) annoncée par I. Berger dès 1974 pour les instituteurs. Ils lient l'évolution des profils enseignants aux conséquences de la crise économique. Mais au-delà de la juxtaposition des résultats auxquels parviennent les économistes et que les auteurs alignent, il resterait à faire l'analyse socio-politique d'un processus de dévalorisation sociale qui contamine les métiers de l'enseignement. La féminisation à outrance de la profession est associée à des effets conjugués qui tiennent à la fois à la croissance de la population active féminine, à la démocratisation d'accès à l'enseignement supérieur ou bien encore au modèle féminin engagé dans le pari du cumul et/ou de l'alternance des rôles professionnels et familiaux.

Pour analyser ces effets de contexte, F. Charles et J.-P. Clément s'engagent dans une démarche qualitative de repérage des prédispositions qui structurent le choix de l'enseignement, choix vécu sur le mode de la vocation. Les conditions de recrutement, la nature des épreuves instaurées à l'IUFM d'Alsace qui visent, entre autres, à apprécier l'habitus conforme des candidats donnent, en particulier, aux enfants d'enseignants l'occasion d'exceller. Cette connivence cultivée dans le milieu intra et extra familial propice à appréhender « l'univers-enseignant et son éthos » (p. 63) contribue largement à ce que les auteurs qualifient d'andoreproduction. En sélectionnant des indicateurs fins qui prennent en compte les rapports entretenus par la famille de l'étudiant à l'école et à la religion, les auteurs mettent en évidence toute la subtilité du processus d'assimilation de cet éthos. Bien que le niveau scolaire des familles ne dépasse guère celui du BEP, les processus de promotion sociale restent le gage d'une liaison enchantée avec l'école. Certains éléments de la vie privée et leur fonction sociale attestent que les aspirations professionnelles sont nourries en particulier par les vertus « du don de sa personne » au travers « de l'engagement dans des associations religieuses tournées vers l'encadrement des jeunes et le soutien scolaire » (p. 68). Même s'il convient de relativiser ces dimensions à la particularité de l'Alsace en la matière, leur prise en compte relève d'une démarche sociologique enrichie d'un regard biographique qui contribue à la qualité de cette étude. F. Charles et J.-P. Clément ont encore affiné le profil de ces futurs enseignants en se demandant comment s'opèrent les choix du niveau d'enseignement. « Les préférences intimes » (p. 79), ce penchant naturel, est objectivé à la lumière d'un examen détaillé des parcours scolaires. Au regard de la statistique les indices d'excellence accumulés par les candidats au CAPES les distinguent notablement de leurs futurs collègues PE dont la trajectoire est moins linéaire, moins noble et plus dominée, reflet d'une position qu'ils

occuperont dans le champ professionnel, culturel et intellectuel auquel l'ordre primaire les destine. Le choix méthodologique fait par les auteurs de comparer strictement les deux ordres d'enseignement renouvelle la tradition de la sociologie de l'éducation plutôt focalisée sur le traitement de ces deux groupes professionnels séparément. Il corrobore l'idée selon laquelle enseigner n'offre plus la perspective de mobilité sociale de jadis quel que soit l'ordre d'enseignement, la fonction de professeur qui s'est progressivement banalisée en métier fait écho et résonne d'une nouvelle manière de vivre la formation et d'exercer.

Partant de cette approche curriculaire les auteurs se sont interrogés sur les relations que pouvaient entretenir les étudiants de l'IUFM à leur formation professionnelle. Cette troisième partie de l'ouvrage est sans doute la plus originale dans la mesure où elle associe la dimension interne et externe du curriculum de l'étudiant. Cette tentative d'éclairage du lien entre le parcours accompli et le parcours prescrit, selon les termes de J.-C. Forquin est d'un grand intérêt heuristique. La formation des PLC décrite par les auteurs comme libérale, de type universitaire, sans rupture avec la vie étudiante passée, préservant l'autonomie et plus centrée sur l'acquisition de compétences culturelles que pédagogiques est opposée à celle des PE, scolaire, contraignante et rigide. Le contrôle institutionnel décrit par J.-P. Molinari (2) comme la condition nécessaire à l'exercice de la capacité intégratrice de l'École normale semble encore partiellement inspirer l'organisation de la formation à l'IUFM. Ce modèle mal supporté par les PE s'adressait à un public très différent, peu ou pas diplômé de l'université. Les élèves-maîtres avaient admis avant même d'être candidats que leur statut professionnel serait celui de la catégorie B des fonctionnaires d'État. En contrepartie ils vivaient leur entrée à l'EN avec le sentiment de faire partie de l'élite de l'institutorat. Ce qui n'est plus le cas des PE aujourd'hui. La résistance de ce modèle aux transformations institutionnelles tient, selon F. Charles et J.-P. Clément, au profil des formateurs qui ont en charge la quasi totalité de l'encadrement des PE. Ils appartiennent pour la plupart au corps professionnel des enseignants du secondaire, dont une fraction a exercé à l'EN, et incarnent tout ce qui tient de la rupture symbolique entre les deux ordres d'enseignement, notamment le maintien dans un état de domination culturelle de celui du primaire. F. Charles et J.-P. Clément en mesurent les conséquences sur la construction des identités professionnelles des PE. « moins structurée et moins forte » (p. 149). La disposition favorable à l'égard du métier d'enseignant, mise en évidence par les auteurs, caractéristique du public de l'IUFM ne semble pas être éminemment entretenue par la formation initiale. Les PE en ont une perception

nourrie d'un sentiment d'insatisfaction prononcée dont les auteurs cherchent les causes dans les contenus proposés. Tout laisse à penser qu'ils prétendent à la dimension aristocratique de l'enseignement secondaire, à valeur d'art, dont la compétence est davantage associée à l'improvisation et l'invention d'une manière de faire qui a toujours caractérisé le bon enseignant du secondaire – archétype de l'ancien CPR dont les stigmates se repèrent toujours dans la formation des PLC – qu'aux techniques pédagogiques efficaces caractéristiques de la formation des enseignants du primaire. Ces aspirations pourraient contenir la revendication d'une légitimation culturelle que leurs diplômes universitaires exigés promettent.

Ce rapport critique d'une fraction du public de l'IUFM à sa formation fait partie des apports originaux de l'étude de F. Charles et J.-P. Clément. Il conviendrait cependant de l'interpréter comme le symptôme d'une volonté de rompre avec l'ordre primaire à laquelle les travaux de Laprevote donnent tout le sens. En effet la culture normalienne qui a longtemps entretenu le mythe d'une « seconde naissance » visait autant l'instruction que la transformation du sujet par un contenu pensé selon les principes de complétude, d'utilité, de soumission et de division sexuelle des apprentissages. Cette formation bannissait l'érudition, entretenait un rapport d'allégeance à la culture légitime et faisait intérioriser le caractère limité de la culture primaire. Ce parcours normalien à dominante morale, plutôt kantienne, la scolarisation totale de la socialisation de l'élève-maître, la reconnaissance révérencieuse qu'il vouait à l'école en faisait un agent efficace. L'élite des classes populaires et des strates inférieures des couches moyennes qui a composé le public idéal de l'École normale de la belle époque était forgée à ces principes et valeurs qui ne trahissaient pas ceux de leur milieu d'origine et entretenaient un rapport de proximité distante, selon les termes de F. Muel-Dreyfus, avec leurs élèves dont l'ambition scolaire était majoritairement cantonnée à l'école primaire. Un état de crise chronique installé depuis l'élévation du niveau de recrutement, exigeant le baccalauréat dès 1941 et dans les années 1980 un cursus universitaire toujours plus long, a gangrené l'EN en tant qu'institution de reproduction de la profession. La dilution de la frontière avec l'enseignement secondaire demeurée longtemps hermétique, l'arrivée de publics recrutés toujours plus haut dans la hiérarchie sociale, la rénovation pédagogique amorcée dans les années 1970 consécutive aux nouvelles attentes des formés, ont très largement participé à cette nécrose. L'EN a lentement et inexorablement perdu sa capacité intégratrice. En faisant fond sur ces travaux, F. Charles et J.-P. Clément auraient rendu plus explicite le rapport conflictuel des PE à leur formation.

Les étudiants de l'IUFM sortis unanimement des rangs de l'université se distinguent radicalement de leurs anciens collègues normaliens, en particulier les PE, moins par le crédit qu'accordent les auteurs à l'élévation de leur niveau scolaire et social que par le respect et la fascination exercés par l'inaccessible culture dominante, entretenus par l'intériorisation d'une destinée d'enseignant de l'école primaire et que leur familiarisation récente avec la sphère universitaire a contribué à faire disparaître. Cette approche socio-historique et les raisons du déclin progressif de l'EN dégagees par Laprévotte, dont les signes manifestes de « *misère* » se repèrent déjà en 1955, prend tout son sens rapportée à ce qui en a fait sa « *splendeur* ». Pour rendre pleinement intelligible la deuxième partie de leur ouvrage, la plus dense, qui découvre une représentation désenchantée de la formation, ce regard tourné vers la période de l'autarcie du monde primaire est inévitable. F. Charles et J.-P. Clément auraient ainsi enrichi les trente premières pages de leur livre qu'ils ont réduites au rappel des dates importantes de la transformation morphologique du corps des instituteurs.

Des travaux de J.-M. Chapoulic les auteurs ne retiennent que deux moments importants de l'histoire des enseignants du second degré ; il s'agit d'une part de la crise du recrutement des années 1955/1965, consécutive à l'augmentation du nombre des postes au CAPES et aux effets d'un contexte économique de croissance qui encourage des carrières professionnelles hors enseignement. D'autre part, si le nombre des candidatures au professorat devient suffisant entre 1965 et 1980, la sélection au CAPES s'accroît, favorisant la multiplicité des statuts dans le second degré. Ce n'est cependant là que le résultat d'effets conjoncturels consécutifs aux bouleversements qui agitent le système scolaire depuis la fin des années 1950 et auxquels les enseignants de collèges et de lycées ont été longtemps plus exposés que leurs collègues instituteurs. Une perspective temporelle plus large aurait mieux permis de comprendre que la rivalité séculaire qui oppose les deux ordres d'enseignement relève davantage d'une dimension symbolique que des stigmates de la frontière qui les a longtemps fait s'ignorer, même si la généralisation de l'instruction a procédé au déclin irrémédiable du prestige de la fonction professorale. Sa représentation sociale s'est construite en opposition forte à toute professionnalisation, sur fond de prestige inhérent au caractère intellectuel et créateur qui a toujours défini cette fonction. La distance culturelle entretenue avec les instituteurs prend racine dans la nature du savoir primaire reconnu comme utilitaire, polyvalent, limité, pédagogique. Une culture légitime, désintéressée, de spécialiste, élitaire, artistique a toujours distingué le professeur de l'instituteur et dissocié le premier d'un amalgame

corporatiste, dont il s'est longtemps défendu, mais qui reste cher aux promoteurs de l'IUFM et consacré par la formule générique « formation initiale des enseignants ».

Cet ouvrage, riche d'une démarche méthodologique rigoureuse, assorti d'une mine de références bibliographiques, interpelle parce qu'il bouscule quelque peu le sens commun concernant le miracle opéré par les IUFM pour hisser l'univers des primaires au rang de professeur. L'analyse du modèle britannique de la formation des maîtres à l'Université d'Oxford, où « *l'étudiant est un apprenti-actif* » engagé dans une relation dialectique avec ses formateurs et dans un questionnement quant au sens de l'enseignement, devrait ébranler le modèle « *théorico-pratique* » (p. 186) référence des experts de l'IUFM. Étudiants comme formateurs trouveront dans cette lecture des données pour analyser leurs choix et relativiser leurs certitudes.

Noëlle Monin
UPMF Grenoble, IUT Le Havre

CHAUVEAU (Gérard). – **Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture.** – Paris : Retz, 1997. – 192 p.

Gérard Chauveau et ses collaboratrices dans l'écriture de ce nouvel ouvrage que la collection Retz Pédagogie consacre à la lecture – Éliane Rogovas Chauveau et Margarida Alves Martins, sont des figures familières du « tout petit monde français (et portugais pour la seconde) de la lecture ». Au cours de ces trente dernières années on les a vu guerroyer sur le front de l'échec scolaire, au sein du CRESAS d'abord puis volant de leurs propres ailes, se battre au cœur des banlieues, construire le dispositif Coup de pouce, ou encore proposer aux enseignants de CP un matériel pour l'apprentissage de la lecture. Infatigables et convaincus. Avec ce nouvel ouvrage, c'est à la psychologie de la lecture qu'ils consacrent leur réflexion, ardents défenseurs d'une perspective qu'ils qualifient tout à fait justement de « cognitive » et « culturelle ».

La première partie de ce livre est consacrée à situer la question de la lecture, telle qu'elle se pose aujourd'hui, dans ses fondements historiques. L'histoire de l'écriture et celle de l'enseignement de la lecture à l'école font donc l'objet de chapitres qui, bien informés et sans pédantisme, permettent de mettre en évidence l'inscription sociale de la langue écrite et de son enseignement, objets qui ne sont généralement pas perçus sous l'angle des sciences sociales, mais dont le recul historique permet précisément de bien mettre en lumière l'intérêt qu'il y a à les penser ainsi. D'emblée donc le ton est donné.

La question posée ensuite est de savoir comment procéder pour étudier au mieux l'enfant apprenti lecteur. Les auteurs présentent alors, pour les mettre en cause, les positions centrées sur l'adulte ou sur l'enfant et indiquent leur préférence pour une position qu'ils situent dans le prolongement de Piaget, Vygotski, Wallon, Bruner, et que l'on peut dès lors qualifier de constructiviste ou de socioconstructiviste. Les positions « analytique » et « réductrice » des chercheurs expérimentalistes et les positions « synerétiques » de l'AFL sont ainsi tour à tour vigoureusement critiquées, au bénéfice d'une « analyse de l'activité » renvoyant à l'École russe (Vygotski, Luria, Leontiev). En fait, et tout au long de l'ouvrage, les courants ainsi caractérisés constitueront la *toile de fond théorique* à laquelle il conviendra de se référer sans cesse pour comprendre les différentes façons d'appréhender les questions étudiées.

Les processus de la lecture, qui font l'objet d'une troisième partie, permettent aux auteurs de développer une conception de l'écrit qui prend en considération ses différents aspects, sans en privilégier aucun, et donc de discuter les conceptions de ceux qui fondent leur conception sur un seul aspect, qu'il s'agisse de l'aspect périphérique, associé à « la conception perceptivo-motrice », de l'aspect sémantique, associé à la conception « idéographique », ou de l'aspect phonique auquel correspond la « conception phonocentriste ». L'examen de la capacité de lecture permet aux auteurs de faire connaître leurs propres thèses, notamment sur l'acte de lire (trois actions), le savoir-lire de base (huit opérations cognitives), les compétences de base, la relation entre comprendre et décoder. L'importance des compétences « méta » est ensuite soulignée, en distinguant finement compétences métalinguistiques, conceptuelles, culturelles. Les connaissances qu'ont les enfants de la lecture, conclusions de travaux faits par les auteurs, sont enfin rapportées.

La dernière partie, consacrée à l'entrée dans la lecture et l'écriture, traite de la façon dont les enfants abordent les situations de lecture et d'écriture, qu'il s'agisse de jeunes enfants ou d'enfants en difficulté. De nombreux exemples de réponses d'enfants rendent cette partie particulièrement vivante.

Au total donc, la question de l'acquisition de la langue écrite est abordée dans cet ouvrage sous des angles différents, nombre d'entre eux ayant fait l'objet de débats au cours des deux dernières décennies. Les auteurs connaissent bien ces débats et le premier mérite de cet ouvrage est sans doute de présenter au lecteur intéressé les différentes positions en présence, sous une forme toujours claire et agréable à lire, puis d'expliciter celle que privilégient les auteurs. Il s'agit donc d'un livre engagé ou, mieux encore, d'un livre irrité, irrité par des positions

jugées insatisfaisantes et qui sont alors sévèrement critiquées, pour ne pas dire ébréchées. Il y faut un certain courage mais les auteurs n'en manquent pas. Toutefois la critique n'est pas la polémique et ce livre est un livre de réflexion et non pas un pamphlet, comme les lignes qui précèdent pourraient le laisser croire.

Il ne faut donc pas chercher dans ce livre ce qu'on ne saurait y trouver. Ce n'est pas un livre de recherche, au sens où il serait une présentation de recherches avec hypothèses ou questions, méthodologie, analyse des résultats, puis conclusions précises et nuancées. Ce n'est pas davantage un livre de recherche au sens où y serait présenté l'état des connaissances sur un certain nombre de questions, après lecture exhaustive et critique des recherches effectuées. Ce n'est pas non plus un témoignage pédagogique et encore moins un livre de pédagogie ayant pour finalité d'apporter une aide directe aux praticiens. C'est un livre de réflexion.

La question est alors de savoir à qui ce livre est destiné. Il est destiné en fait à tous ceux qui ont envie d'appréhender les fondements des débats sur la lecture : identifier les protagonistes, connaître leurs postulats théoriques. C'est donc un livre utile pour la formation initiale ou continue des maîtres, pour les formateurs, pour les décideurs et, de manière générale, pour tous ceux qui acceptent l'idée que la lecture n'est pas seulement un problème technique. C'est aussi un livre pour ceux qui ont envie de disposer d'une vue d'ensemble sur une conception de la lecture qui ne soit ni celle qui privilégie le code, ni celle qui privilégie le sens, mais qui s'efforce d'intégrer l'un et l'autre et de dépasser cette opposition en inscrivant la lecture dans la vie sociale et la culture.

Un tel livre arrive à point nommé pour répondre aux demandes de clarification théorique de tous ceux que la multiplicité des discours tenus sur la lecture rend demandeurs d'une mise au point théorique. Ils apprécieront sans doute le sentiment de la complexité qui anime les auteurs, c'est-à-dire leur refus de tout réductionnisme, de toute simplification, selon leur volonté explicitement affichée (p. 130-131). Les lecteurs pour qui apprendre à lire c'est entrer dans la culture écrite apprécieront particulièrement les première et quatrième parties consacrées respectivement à l'histoire et à l'entrée dans l'écrit. Ce sont sans doute les parties les plus neuves par rapport aux discours antérieurs puisqu'y sont développées les idées qui dépassent l'opposition classique entre ceux qui croyaient au code et ceux qui n'y croyaient pas, ou entre ceux qui croyaient au sens et ceux qui n'y croyaient pas. À égale distance du scientisme et du militantisme, ce livre illustre donc, dans un langage volontairement accessible à tous, ce que peut être une autre façon de concevoir la lecture.

Le livre de Gérard Chauveau et de ses collaboratrices apporte donc un souffle nouveau dans un débat devenu un peu asphyxiant. Il vient, sous cet angle, s'ajouter aux trop rares livres — notamment celui de Jacques Bernardin dans la même collection — qui ouvrent une *fenêtre pour dépasser le débat* entre les « ennemis de trente ans ». Il permet aussi de mesurer les risques que font courir les menaces actuelles d'une « pensée unique » de la lecture. Il ne s'agit pourtant que d'un souffle nouveau et pas encore d'un vent puissant, car si l'argumentation est séduisante, elle occupe souvent une place que l'on préférerait voir occupée par la démonstration empirique : bien souvent les recherches sont à venir et une position théorique, si séduisante soit-elle, ne saurait se passer des faits objectifs qui la fondent. On pourra aussi se demander si, du point de vue même qui est adopté, il n'est pas quelque peu injuste de renvoyer dos à dos partisans du sens et du code car aux premiers revient le mérite d'avoir réveillé la lecture de son sommeil dogmatique, réveil sans lequel ce livre même n'aurait sans doute jamais été écrit. Dans l'état actuel des savoirs disponibles, ce livre est donc à lire comme une promesse. Sans doute est-il un livre charnière entre les conceptions d'hier et celles qui s'amorcent aujourd'hui. De ce point de vue aussi, on peut le situer à la charnière d'une conception constructiviste qui a déjà produit de beaux fruits et d'une conception socioconstructiviste en train de naître. Peut-on, en particulier, d'un point de vue socioconstructiviste, continuer à penser « l'apprentissage » comme un processus universel, qui ne différerait pas dans sa structure en fonction des langues et des didactiques ? N'y a-t-il pas là comme une frontière entre une pensée constructiviste et socioconstructiviste ? En d'autres termes, à tant se centrer sur la langue écrite et sur l'enfant, ne court-on pas le risque de présenter de la lecture une image désincarnée parce que déscolarisée ? Peut-on parler de « l'apprentissage » en général, sans voir dans les réponses observées ce qui revient aux conditions sociales dans lesquelles il se déroule ? L'enfant certes, mais l'écolier ? Apprendre à lire, mais dans quelle école ? Avec quelle didactique de la lecture et avec quels effets ? On le voit, le chantier est immense et bien des questions sont à explorer. Il revient à Gérard Chauveau et à ses collaboratrices d'avoir montré que la conception que l'on peut se faire de la lecture ne se limite pas aux conceptions qui dominent le débat franco-français actuel et d'avoir indiqué suivant quelles perspectives il est possible d'attendre un renouvellement, des idées certes, mais aussi des recherches à effectuer.

Jacques Fijałkow
Université Toulouse-Le Mirail

DAVID (Jacques), PLANE (Sylvie). — **L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège.** — Paris : PUF, 1996. — 227 p. (L'Éducateur)

Cet ouvrage se présente comme un ensemble composé de trois parties bien distinctes qui, comme le proposent les auteurs, peuvent se lire de manière autonome, mais qui, à la lecture attentive, se font écho et s'interrogent mutuellement. Aussi, à la lecture première proposée par les auteurs, il pourra être fructueux d'en ajouter une seconde, portant sur les interrelations et les convergences entre ces parties.

Ces trois parties procèdent de trois démarches distinctes : la première propose des analyses théoriques dont sont issues des propositions pour une didactique de l'écriture ; la seconde résulte d'une démarche inverse ; il s'agit de regards réflexifs de praticiens et de didacticiens de terrain sur des pratiques didactiques au collège ; la troisième procède d'une démarche historique qui permet de dresser un bilan et une prospective en matière de recherches sur l'écriture à l'école élémentaire.

La première partie, à dominante théorique donc, est intitulée : « l'écriture au croisement des disciplines ». Sous ce titre sont proposées trois contributions : celle de M. Fayol envisage les difficultés psychocognitives auxquelles doit faire face le producteur de texte et rappelle le modèle de Hayes et Flower ; celle de S. Plane tire d'une analyse des obstacles à la révision et à la réécriture une argumentation en faveur du traitement de texte comme instrument didactique ; enfin J. David, abordant la question de l'enseignement de l'orthographe, plaide pour une révision de la délimitation entre l'étude de la langue et la mise en texte. Il faut avoir le courage dit-il, de la remettre en cause, si elle s'avère n'être qu'un artefact scolaire et ne pas correspondre à une réalité dans la genèse de l'écriture. Le « croisement » des disciplines envisagé dans cette partie est donc restreint à la psychologie cognitive, la psycholinguistique et la didactique. On pourra regretter que les auteurs, qui pourtant à plusieurs reprises insistent sur la complexité de l'écriture, n'aient pu intégrer des analyses à orientation sociologique ou sociolinguistique. Ceci aurait pu enrichir le débat. Pour ne prendre qu'un exemple : lorsque M. Fayol rappelle le décalage fréquemment observé chez des enfants entre le récit oral et le récit écrit des mêmes événements, il indique clairement l'impossibilité d'expliquer ce phénomène par un modèle cognitif. Un tel modèle, précise-t-il, ne permet pas d'invoquer une « incapacité conceptuelle », qui ne se manifesterait qu'à l'écrit et pas à l'oral. M. Fayol suggère que l'explication est à rechercher du côté de la situation d'écriture. C'est sur ce point que des contri-

butions sur les processus sociocognitifs, ou d'autres sur la spécificité de « l'ordre scriptural » (pour reprendre l'expression de M. Dabène, ou de la « culture de l'écrit » (selon l'expression de B. Lahire) auraient été les bienvenues pour suggérer des pistes d'analyse des caractéristiques des situations, susceptibles de poser problème aux enfants.

La seconde partie de l'ouvrage comporte également trois contributions, qui abordent l'écriture au collège sous trois angles très précis : la justification, l'articulation lecture-écriture, et la construction du sujet écrivant à travers la réécriture. Ces trois contributions présentent le grand intérêt de proposer des outils ou grilles d'analyse des pratiques didactiques étudiées pour les deux premières, des productions d'élèves pour la troisième. Ces grilles d'analyse sont clairement exposées et constituent donc des outils de réflexion précieux et utilisables par les enseignants ou les formateurs.

Claudine Garcia-Deban traite l'importante question de la justification. Pour cela, elle distingue très clairement les trois actes de parole que sont la justification, l'explication et l'argumentation. Les différences sont linguistiques, dit-elle, mais également liées au positionnement différent du sujet dans ces trois formes langagières. Elle plaide pour une continuité, ou tout au moins une *cohérence entre l'école et le collège quant à l'enseignement de la justification*, et fournit pour cela des pistes didactiques. Son point de vue est celui de l'enseignant de français, mais les analyses qu'elle propose pourraient largement nourrir la réflexion des enseignants d'autres disciplines sur la nature des tâches d'écriture qu'ils demandent aux élèves.

Erik Louis centre son analyse des pratiques pédagogiques sur la question des relations établies entre les activités de lecture et celles d'écriture. Il propose une grille de lecture des activités d'écriture qui va de la relation nulle ou de la simple relation thématique entre la lecture et la tâche d'écriture demandée aux élèves, à des relations plus complexes qu'il qualifie de métatextuelles et hypertextuelles. Ces deux dernières sont peu développées au collège, mais elles mériteraient de l'être plus. En particulier, les écritures hypertextuelles que sont par exemple le résumé, l'expansion d'un texte ou sa transformation ont le grand avantage de permettre aux enseignants de construire des séquences didactiques globalisées, dans lesquelles les objectifs peuvent être clairement explicités aux élèves, ce qui permet d'envisager une évaluation formative réellement intégrée au processus d'apprentissage. De telles séquences didactiques permettent de rester le plus près possible des difficultés rencontrées par les élèves. Il est essentiel, insiste

Erik Louis, que les enseignants centrent leur regard sur les élèves aux prises avec la tâche demandée, et pas seulement sur les objectifs.

Cet intérêt pour le sujet écrivant est également la préoccupation centrale de la contribution de Dominique Bucheton. Elle montre, analyse de corpus à l'appui, comment des situations didactiques adaptées incluant des réécritures successives d'un texte permettent la construction du « sujet écrivant », ce qui se traduit par ce qu'elle appelle et illustre très précisément un « épaissement du texte ». Cet épaissement du texte qu'elle nous donne à voir à travers deux corpus d'élèves de 5^e et de 3^e correspond à un travail de ces élèves, travail sur leur propre écriture lié à un travail sur leurs pensées, leurs savoirs, leur rapport aux autres et au monde. Ce que montre Dominique Bucheton, c'est le lien intime entre le développement du texte, son évolution, l'apparition de compétences linguistiques et de pensées nouvelles. La maturation permet l'émergence d'outils linguistiques jusque-là non mis en œuvre de « compétences enfouies », nous dit – et nous montre – Dominique Bucheton.

La troisième partie de l'ouvrage, rédigée par Hélène Romian, est consacrée à un historique des recherches menées à l'INRP sur la *production d'écrits à l'école élémentaire*. On peut se demander pourquoi les auteurs ont placé cette partie en fin d'ouvrage. En effet, la revue des recherches que propose Hélène Romian se présente comme un bilan des acquis dans les différents domaines explorés par les quatre groupes de recherche INRP : variation des normes langagières, fonctionnement des messages pluricodés, évaluation des écrits et écriture comme résolution de problèmes. Au terme de ce bilan, Hélène Romian conclut que les avancées les plus importantes se situent du côté des produits, l'activité de production elle-même constituant un chantier tout juste entrepris. Ce bilan prospectif constitue une toile de fond qui éclaire et permet de mieux comprendre les préoccupations des trois auteurs des contributions relatives au collège et qui, chacun à leur manière, tentent de placer le sujet au centre de l'écriture. Ceci constitue une raison de plus pour faire de ce livre un outil de travail et de réflexion grâce aux questionnements mutuels qu'il favorise entre ses différentes parties : théorie, pratiques au collège, pratiques à l'école élémentaire.

Christine Barré-De Miniac
INRP

DEROUE (Jean-Louis), DUTERCQ (Yves). — **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.** — Paris : ESF ; INRP, 1997. — 192 p.

Face à l'abandon d'une réforme de l'Éducation nationale par le haut, la tentation est grande de faire reposer sur les établissements scolaires tous les changements sans poser au préalable la question de la réalité de l'établissement comme organisation sociale. Or, font remarquer Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq, l'établissement scolaire n'existe pas nécessairement comme unité sociale. Au contraire, il « se présente comme un lieu de désordre » dans lequel le consensus sur les orientations à donner à l'action pédagogique est à construire mais ne préexiste pas. Le local n'a pas pris spontanément le relais du niveau national. Il convient donc de s'interroger sur la réalité de l'établissement et sur sa capacité à se construire comme espace politique.

Jean-Louis Derouet, avec Yves Dutercq, poursuit donc ses investigations sur l'établissement scolaire en se demandant comment passer du désordre à la cohérence. Les auteurs réfutent l'idée d'un modèle unique, au contraire ils mettent en avant la diversité des situations, car, disent-ils, il n'y a pas une manière d'être efficace, et différents types d'efficacité peuvent cohabiter dans un même établissement. La recherche, menée tout au long des années 80 dans plusieurs collèges et lycées, s'attache à représenter la dynamique des établissements. L'objectif, en s'appuyant sur le discours des acteurs, est de faire l'inventaire des diversités, puis de s'interroger sur la possibilité de construire de l'action collective à partir de la coordination des différents points de référence. Critiquant les travaux à la recherche de l'évaluation de l'efficacité des établissements, Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq rappellent qu'il faut au préalable poser la question de la cohérence et de la réalité de l'établissement.

Reprenant les catégories de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot, les auteurs, en s'appuyant sur divers textes qui ont alimenté les débats autour de l'école ces dernières années, définissent quatre modèles de justice qui servent de point de référence pour définir ce que doit être l'école et quelles doivent être ses orientations. Le modèle civique, qui fut la référence hégémonique par le passé, est affaibli aujourd'hui. Il incarne le garant de l'intérêt général, car la justice ici correspond au plus haut niveau de généralité. La référence civique défend le principe d'une norme nationale et conduit à une uniformisation des établissements. Dans le modèle communautaire, ce qui est juste, c'est ce qui valorise la proximité entre les personnes et la chaleur des relations. La recherche de la communion entre les personnes entraîne l'exclusion des déviants et une homogénéisation des éta-

blissements. Le modèle industriel, quant à lui, s'appuie sur le principe de l'efficacité. Dénonçant la bureaucratie du système éducatif, le modèle industriel cherche à améliorer l'école en travaillant par objectif et en mettant en place des indicateurs lui permettant d'évaluer ses actions. Enfin, le modèle marchand repose sur la liberté de choix. Ce qui est juste, c'est de pouvoir choisir son établissement. Alors qu'avec la logique industrielle la justice s'appuie sur une définition objective de la qualité des produits, dans la logique marchande c'est le client qui définit la qualité du produit. L'image, la réputation et parfois la rumeur jouent ici un rôle important. Pour Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq, aujourd'hui aucun de ces modèles n'est prédominant et ne s'impose naturellement. Dans les établissements, en fonction de l'histoire des acteurs et du passé des collèges et des lycées, différents modèles peuvent être invoqués sans qu'il existe de cohérence entre les différents principes de justice. La question est donc de savoir si les établissements ont la capacité d'organiser des compromis afin, localement, de redéfinir le bien commun. C'est l'objet de la deuxième partie de l'ouvrage.

Cinq cas sont présentés. Ils illustrent les différentes modalités qui existent dans les établissements, allant de la quête du compromis à l'évitement et parfois au conflit. À travers ces exemples qui tiennent compte de l'histoire récente des établissements, donc des renversements possibles de situation, les auteurs montrent à quel point l'équilibre est fragile et l'accord autour d'une définition du bien commun improbable. L'idée d'un projet d'établissement est illusoire, ajoutent-ils, car la recherche d'un accord suppose un débat qu'il est toujours difficile de clore. Ce qui signifie que, s'il n'y a plus d'accord sur un principe commun au niveau national, il est tout aussi difficile d'y parvenir au niveau local. Mais, précisent les auteurs, l'absence d'accord ne signifie pas nécessairement le conflit.

Cette conclusion rompt en partie avec les analyses antérieures de Jean-Louis Derouet. En effet, alors que dans *École et Justice* (Éd. A.M. Métailié, 1992) la recherche d'un compromis prévalait, dorénavant le doute est de mise. Néanmoins, les acteurs restent toujours plus définis par les principes auxquels ils se réfèrent que par leur capacité d'action. Or, et à de nombreux moments les exemples cités le laissent entrevoir, les principes de justice ne reflètent qu'imparfaitement les logiques d'action. Pour véritablement saisir ce qui se fait dans les établissements, il est nécessaire de tenir compte des intérêts des acteurs et des stratégies qu'ils élaborent. Par ailleurs la référence à un principe de justice ne tient pas compte du jeu de pouvoir qui existe entre les différents acteurs, notamment entre les ensei-

gnants et l'équipe de direction. Autant d'éléments qui aident à comprendre comment les établissements se construisent et que les auteurs reprennent mais dont ils ne font pas un axe central de leur analyse. C'est ainsi que le rôle du chef d'établissement est souvent évoqué sans qu'il soit possible de saisir quelle est véritablement sa place. Souvent présenté comme un chef d'orchestre, à l'origine des changements importants, sa fonction dans l'établissement semble plus dépendre de ses traits de caractère et de son charisme, ou du hasard, que de sa marge d'action dans l'établissement en fonction de la position des acteurs au sein de l'établissement.

Par ailleurs, alors que dans la première partie deux principes sont exposés, celui se référant à la communauté et celui se référant à la logique marchande, ils tendent à disparaître dans la présentation des établissements, car les acteurs centraux qui les portent ne sont jamais invoqués, à savoir les élèves et les parents d'élèves. Or, pour saisir les orientations des établissements, il faut tenir compte du jeu des interactions entre ces acteurs et le personnel de l'Éducation nationale. Selon les établissements, les élèves et les parents d'élèves deviennent des contraintes ou des ressources capables d'élaborer des stratégies et ayant leurs intérêts propres. L'établissement est un ensemble complexe, un construit d'action collective qui est le produit de la rencontre entre différents acteurs ayant la possibilité d'agir et d'interférer sur la situation.

Enfin, si les auteurs ont raison de mettre en garde le lecteur contre la quête de l'évaluation avant même de poser la question de l'existence de l'établissement, il n'empêche que cette question ne peut être évacuée. Si, comme les cas présentés le soulignent, l'absence de compromis ne signifie pas nécessairement l'implosion de l'établissement, il est néanmoins intéressant de comprendre quelles peuvent en être les conséquences, aussi bien du point de vue de la sélectivité de l'établissement, des performances des élèves, que de leur socialisation. D'autant que bien souvent c'est autour de l'évaluation que se font ou se défont les compromis locaux lorsque l'établissement tire un bilan de son expérience.

Olivier Cousin
CADIS/CNRS
Université Victor Segalen Bordeaux 2

FELOUZIS (Georges). – **L'efficacité des enseignants.** – Paris : PUF, 1997. – 194 p. – (Pédagogie d'aujourd'hui)

L'ouvrage de G. Felouzis a pour objet, comme son titre l'indique, l'efficacité des enseignants, plus précisément de professeurs de mathématiques et de français en

classe de seconde. Il présente les résultats d'une recherche empirique qui a porté, en mathématiques, sur 5 lycées et 36 classes (soit 927 élèves) et, en français, sur 5 (autres) lycées et 25 classes (soit 685 élèves). Le livre comprend six chapitres et un appendice qui reprend pour partie un article antérieur de l'auteur.

Il s'agit de traiter de l'effet-enseignant, mais à un niveau scolaire jusqu'alors peu étudié (si ce n'est par Isambert-Jamati et Grosiron) : celui du lycée. Par ailleurs, si les recherches sur l'effet-enseignant se développent depuis quelque temps en France, on a encore beaucoup de choses à apprendre sur les processus qui génèrent les différences d'efficacité entre les enseignants. Cet ouvrage est donc bienvenu.

Après un premier chapitre où l'auteur rappelle les résultats des travaux antérieurs sur le sujet, les cinq chapitres suivants sont consacrés à l'analyse des données empiriques recueillies : notons, parmi les pièces essentielles, l'évaluation des acquis des élèves par des épreuves standardisées à l'entrée et en fin de seconde en français ou en mathématiques, le recueil des notes des élèves dans ces mêmes disciplines et des entretiens réalisés auprès des professeurs.

Les chapitres 2 et 3 reposent sur l'analyse statistique des scores aux épreuves standardisées et des notes. Les résultats sont conformes à ceux produits aux niveaux du collège et de l'école primaire : toutes choses égales par ailleurs, l'établissement fréquenté explique 1,7 % de la variance des acquis en français et 5,2 % de la variance des acquis en mathématiques, tandis que la classe a un pouvoir explicatif nettement plus fort puisqu'il est respectivement de 12,7 % et 14,7 %. Après avoir vérifié que cet effet-classe n'était pas dû à des effets de composition, l'auteur conclut justement à des différences d'efficacité entre les enseignants. On ne saurait toutefois être d'accord avec lui quand il avance que les « professeurs non efficaces [...] représentent environ un tiers de la population de l'enquête » (p. 149), puisque ce découpage est bien évidemment obtenu par construction.

L'auteur se propose ensuite d'expliquer les différences d'efficacité entre professeurs. Il s'oriente vers ce qu'il appelle une « sociologie de la relation pédagogique », dont le but sera de mettre en évidence la relation qui existe entre les conceptions que se font les enseignants de leur métier et leurs pratiques pédagogiques (et *in fine* leur efficacité). En se basant essentiellement sur les travaux de Rosenthal et Jacobson concernant l'effet Pygmalion ainsi que sur ceux de Good et Brophy sur les effets d'attente en milieu scolaire, l'auteur énonce une hypothèse qui orientera l'ensemble du

travail : « le principe explicatif de l'efficacité des enseignants réside dans les attentes qu'ils expriment et mettent en œuvre dans leur classe » (p. 36).

L'auteur postule que l'évaluation pratiquée par les enseignants exprime leurs attentes envers les élèves et il choisit de prendre les notes scolaires comme mesure objective de ces attentes. Les notes n'exprimeraient donc pas seulement un niveau scolaire, mais également « un processus de perception dans lequel interviennent des éléments autres que scolaires » (p. 72). Les résultats montrent que la corrélation entre les notes accordées par les enseignants et les scores aux épreuves standardisées est faible. Il existe donc un décalage entre les mesures « subjectives » (les notes) et les mesures « objectives » (les scores standardisés), décalage qui, selon l'auteur, laisse la place à l'expression des attentes. De plus, l'auteur montre que, au niveau individuel, plus les notes d'un élève sont indulgentes, plus celui-ci aura tendance à progresser au cours de l'année scolaire.

Par ailleurs, les notes varient d'une classe à l'autre ; même pour des élèves comparables, certains enseignants sont globalement plus indulgents que d'autres. Afin de vérifier si, conformément à son hypothèse, les attentes expliquent l'efficacité, l'auteur étudie la relation agrégée (au niveau des classes) entre la sévérité/indulgence des enseignants et leur efficacité. Il constate bien une relation mais les « situations sont plus variées que prévu » : certains enseignants efficaces notent sévèrement et, inversement, certains non-efficaces notent de manière indulgente. La situation apparaît paradoxale à l'auteur et elle est pour lui le signe qu'on ne peut réduire les attentes au type de notation mise en œuvre.

Il me semble toutefois utile de s'arrêter quelque peu sur la façon dont sont produits ces résultats. En premier lieu, l'auteur conduit séparément l'analyse de la relation individuelle et celle de la relation agrégée entre les scores et la sévérité/indulgence, ce qui entraîne qu'on ne peut démêler, dans les modèles présentés, ce qui provient d'une relation individuelle *intra-classes* (l'effet d'être noté de façon sévère/indulgent par rapport aux élèves de sa propre classe) de ce qui provient d'une relation agrégée *inter-classes* (l'effet d'appartenir à une classe où la notation est en moyenne sévère/indulgente). C'est d'ailleurs ce qui explique la faible corrélation scores/notes enregistrée au niveau individuel *global* (i.e., *inter et intra-classes*). En second lieu, la variable sévérité/indulgence est construite comme la différence entre la note et le score. Elle ne tient donc pas compte de l'effet de régression qui caractérise leur relation (il est particulièrement fort en français : coefficient de régression de 0,24). On est ainsi condamné à trouver qu'en moyenne les élèves faibles sont plutôt notés de

façon indulgente et, par voie de conséquence, que les enseignants les plus indulgents sont en moyenne ceux qui ont des classes faibles. C'est bien ce que trouve l'auteur puisqu'il avance qu'en général, les classes les plus favorisées sont aussi les plus sévères. Or, ce phénomène, connu dans la littérature sous le nom d'effet Posthumus, ne traduit en rien des effets d'attente, mais l'expression d'une norme sociale qui veut que la moyenne d'une classe soit assez proche de 10/20. De ce fait, les différences inter-classes sont minimisées : les notes des élèves qui se trouvent dans des classes faibles sont en moyenne surestimées tandis qu'elles sont sous-estimées dans une classe forte. Les écarts de sévérité/indulgence d'une classe à l'autre, tels que mesurés par l'auteur, traduisent donc aussi (surtout ?) l'ajustement des exigences des enseignants à des contraintes sociales (comment justifier d'une moyenne de classe de 6/20 par exemple), et non pas seulement une liberté de notation où s'exprimeraient des attentes différenciées. Par ailleurs, l'auteur remarque lui-même la stabilité des notes moyennes par classe, autour de 10/20, entre le début et la fin de l'année, alors que les élèves ont effectivement progressé. Expliquer cette stabilité par une « évolution des attentes » (ils seraient moins sévères en début qu'en fin d'année) semble très discutable alors que le phénomène s'explique très bien si l'on prend en compte la dimension sociale de la note.

Dans les trois derniers chapitres, l'auteur se propose, au moyen d'entretiens conduits avec les enseignants, d'apporter des éléments plus subjectifs afin de mieux déterminer les attentes des enseignants et le rapport aux élèves qu'elles sous-tendent.

On y apprend que l'exercice du métier d'enseignant est essentiellement solitaire, sans véritable coopération avec les autres enseignants. L'un des intérêts de ce travail consiste à essayer de mettre en relation le rapport des enseignants aux élèves avec l'évolution du système éducatif. Certains enseignants restent attachés à un état antérieur du système éducatif et font montre de ce que l'auteur appelle un « ritualisme académique » : ceux-ci ont un discours très centré sur leur discipline et se révèlent plutôt nostalgiques d'un temps ancien où les lycées n'accueillaient qu'une frange favorisée de la population. D'autres enseignants font montre d'un « pragmatisme pédagogique » : leur discours se centre davantage sur les élèves que sur la discipline et il est beaucoup moins nostalgique. En somme, ils seraient plus proches des lycéens « tels qu'ils sont aujourd'hui » et refuseraient de s'arc-bouter sur un passé glorieux concernant le niveau des élèves.

Ces deux grandes attitudes, nous dit l'auteur, sont liées aux pratiques de notation ainsi qu'à l'efficacité des enseignants (sans doute d'ailleurs cette typologie aurait-elle

mérité d'être introduite dans les modèles). Ceux qui font montre d'un « *ritualisme académique* » sont les plus sévères dans leur notation, mais ils sont aussi les moins efficaces. Au contraire, ceux qui font montre d'un « *pragmatisme pédagogique* » sont plus indulgents dans leur notation et sont les plus efficaces. Les premiers conservent à la note son rôle strict de mesure (affirmant une objectivité largement mise à mal par les analyses statistiques présentées dans le chapitre 3). Au contraire, les derniers relativisent la note et s'en servent comme d'un outil pédagogique, pour récompenser les efforts accomplis par exemple. Il y aurait donc, chez les pragmatiques, une « *indulgence calculée* », qui ne serait en rien l'expression d'un quelconque laxisme (ceux-ci se définissant d'ailleurs plutôt comme des enseignants exigeants), mais bien une véritable stratégie de la note, considérée comme moyen d'information pour l'élève, voire d'incitation à le pousser à mieux faire. En ce sens, l'auteur affirme que ce n'est pas la note en elle-même mais le rapport aux élèves qu'elle induit qui est finalement primordial.

L'ouvrage de G. Felouzis présente donc un travail empirique d'ampleur, qui manquait à ce niveau de la scolarité. C'est bien la première fois, à ma connaissance, que l'ampleur de l'effet-enseignant et de l'effet-établissement est estimée au niveau du lycée (les travaux de la DEP ne mesurent pas réellement cela). La relation entre l'efficacité et la notation nécessiterait toutefois, à mon avis, une analyse complémentaire et une meilleure définition de la sévérité/indulgence de la note. Les résultats invitent maintenant à d'autres recherches : on aimerait ainsi observer en classe quels sont les processus à l'œuvre dans ce « rapport aux élèves » dont parle l'auteur. Somme toute, un ouvrage stimulant pour quiconque s'intéresse à l'efficacité des enseignants et qui tend à confirmer que, décidément, il est bien difficile de mettre Pygmalion à la porte de la classe.

Pascal Bressoux
Université Pierre Mendès France, Grenoble

FORQUIN (Jean-Claude). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes.** – Paris ; Bruxelles : INRP ; De Boeck Université, 1997. – 390 p.

Notre Rédacteur en chef est considéré depuis le début des années 80 comme le meilleur connaisseur français de la sociologie de l'éducation britannique : des articles qui ont fait date, des documents s'adressant aux chercheurs, un ouvrage chez le même éditeur que celui-ci en 1989, de

nombreux contacts avec des équipes du Royaume-Uni lui valent cette réputation. Cette fois-ci il élargit son champ d'investigation aux sociologues américains, et son livre répond à une formule nouvelle.

En effet l'ouvrage que voici est en quelque sorte double : tout d'abord une très longue introduction reprenant la manière des publications précédentes, puisque Jean-Claude Forquin y mène une très complète revue de question : il présente, analyse et classe selon leur théorie de référence les écrits du domaine avec à l'appui une bibliographie de plus de 700 titres parus entre les années 30 et le milieu des années 90. Après ce travail analytique et synthétique, l'auteur présente un choix de quatorze textes traduits, dont six anglais et huit américains, avec un appareil de notes ajoutées à celles de la publication d'origine lorsque connaître le contexte national est nécessaire à la compréhension. Cette entreprise s'adresse sans doute aux sociologues de langue française, y compris à ceux qui ne sont pas spécialisés dans l'éducation, mais elle a comme public-cible, de même que les autres livres de cette collection, les étudiants d'Université : elle leur fournit une sorte de text-book.

L'introduction fait beaucoup plus que mettre en perspective les quelques textes traduits. Elle rappelle que dans ces deux pays anglophones la sociologie de l'éducation a connu, dès la fin des années 50, une véritable explosion, accompagnée de l'organisation de nombreuses infrastructures : des départements universitaires propres, des associations et donc des colloques, des revues et des collections. Le plan adopté, qui met l'accent sur les options théoriques, est en même temps grosso modo chronologique, dans la mesure où pour une grande part ces options, dans les deux pays, se sont succédé, non sans recouvrements cependant.

Les travaux les plus anciens sont définis comme répondant à une orientation théorique *fonctionnaliste* : de diverses façons leurs auteurs se demandent comment les institutions éducatives contribuent, ou ne contribuent pas alors qu'elles devraient le faire, à l'intégration des jeunes dans les vastes groupements « auxquels ils sont destinés », pour reprendre une formulation de Durkheim, et en outre dans quelle mesure elles contribuent ou ne contribuent pas à les munir des capacités professionnelles nécessaires dans une société donnée, à une époque donnée. À cette double question, rappelle l'auteur, Parsons répondait en 1959 de façon optimiste quant aux sociétés occidentales de l'époque, légitimant les processus de sélection scolaire par la nécessité d'allouer d'une façon universellement acceptable les places sociales différenciées ; pour employer des termes typiquement structuro-fonctionnalistes, on peut dire qu'aux yeux de

Parsons les classements scolaires offrent une « solution » à la nécessaire « situation » de la structure sociale, avec son inégalité du pouvoir et des ressources. Dans la même ligne, et à la même date, Turner, dont un article célèbre est traduit dans la suite de l'ouvrage en question, insiste sur l'ouverture et finalement la justice du système américain dans lequel l'accès aux places sociales enviées est obtenu par une longue succession de mérites scolaires, alors que dans les pays plus anciens on accède le plus souvent à ces places par « parrainage ».

Mais peu de temps après ces écrits, qui se félicitaient du fonctionnement de l'école et de la société, furent pratiquées, rappelle l'auteur, de vastes études empiriques « d'arithmétique sociale », posant le problème de l'égalité des chances de scolarisation et concluant à une sélection scolaire très différenciée selon l'origine des élèves. La réalisation de ces enquêtes est apparue d'abord au Royaume-Uni (données de Crowther, de Plowden, analysées par Floud et Halsey), puis aux États-Unis (Clark et surtout Coleman, suivis par bien d'autres). Si ces auteurs critiquent l'action effective du système scolaire de leur pays, s'éloignant ainsi du conservatisme de Parsons, c'est pourtant encore, montre l'auteur, en fonction de normes fonctionnelles, notamment au nom de la déperdition de talents que constitue la fréquentation des très bons établissements trop liée à l'origine sociale ; au nom aussi de l'élévation des compétences nécessitée par les techniques modernes en usage dans le monde du travail.

Toujours sous cette vaste classe de l'étude des fonctions sociales de la scolarisation figurent enfin les travaux visant à expliquer les écarts de performances scolaires soit par la qualité inférieure des écoles s'adressant aux publics défavorisés, soit le plus souvent par les écarts culturels entre les milieux familiaux d'appartenance : certaines familles encouragent beaucoup plus que d'autres le travail scolaire et les sophistications intellectuelles productives dans la carrière scolaire. Il est inutile de rappeler combien les écrits de ce type sont nombreux. Ils ne sont évidemment pas « fonctionnalistes » au sens où l'était Parsons. J'ai même tendance à douter qu'ils portent sur « les fonctions sociales de la scolarisation », sauf ceux d'entre eux qui, tirant le marxisme dans un sens très dogmatique, font appel à une véritable « théorie de la conspiration », pratiquant donc un hyper-fonctionnalisme radical.

Une deuxième vaste catégorie d'écrits est identifiée par J.-C. Forquin comme *d'orientation critique*. Elle voit le jour au milieu des années 60, est favorisée par les mouvements de 68, et va en 1969 se traduire pratiquement par la création, au Royaume-Uni, de l'Open University. Elle est critique en ce sens qu'elle ne se contente pas de

constater, ou d'essayer d'expliquer, que certains élèves n'assimilent pas les programmes scolaires tels qu'ils sont, mais elle met en question, et propose de « déconstruire » pour les mieux interpréter ces programmes mêmes. C'est la « Nouvelle Sociologie de l'Éducation » dont un des principaux initiateurs est le Britannique Michaël Young. Un des thèmes majeurs de ce dernier consiste à établir un parallèle entre la hiérarchie des savoirs enseignés avec leur distribution différentielle aux différents élèves, et la hiérarchie en vigueur dans la société. Autrement dit il ne s'agit plus de savoir qui assimile ou non ce qui est prescrit par l'école, mais de savoir pourquoi tel contenu est prescrit dans telle école, et tel autre ne l'est pas. D'autres sociologues liés à la N.S.E., comme Bowles et Gintis aux États-Unis, ou Miliband au Royaume-Uni se réfèrent plus directement au marxisme, sans la rigidité que j'évoquais plus haut : ils parlent d'une homologie, d'une correspondance entre l'école, avec sa spécialisation plus ou moins précoce des savoirs enseignés, et la division du travail dans la société économique. Enfin, toujours dans la lignée d'une sociologie résolument critique, l'auteur rend compte des thèses des Américains Apple, King, Giroux, et bien d'autres, et du très prolifique Britannique Willis : les élèves de milieu populaire, ou du moins certains d'entre eux, mènent une véritable résistance contre ce qu'on prétend leur inculquer à l'école ; ils développent une vision du monde anti-intellectualiste et anti-bourgeoise qu'on peut qualifier de contre-culture, proche de ce que Willis décrit encore dans les années 80 comme la « culture ouvrière ».

Le troisième ensemble de références théoriques que dégage J.-C. Forquin est de type *qualitatif*, et a recours à l'observation de terrains limités. Les chercheurs se veulent proches des acteurs sociaux ; parce qu'ils construisent, dans des groupes restreints ou de petites organisations, des situations et des significations, ces acteurs sont l'objet de leur intérêt, sans recours à la structure de plus vastes groupements et sans accent mis, le plus souvent, sur « les inégalités ». La perspective n'est pas nouvelle, puisqu'aux États-Unis elle fut, pour une grande part, celle de Waller (élève de Park et Burgess) dès 1932, puis celle d'Howard Becker en 1951, l'un et l'autre à propos des enseignants dans la classe ou dans l'établissement. Mais elle a connu un grand développement à partir de 1965-1970 aux États-Unis, et peu d'années plus tard au Royaume-Uni. Depuis lors elle constitue, bien entendu avec des variantes, une partie importante de la production sociologique dans notre domaine, d'autant plus, remarquerai-je quant à moi, qu'elle correspond assez bien à une sociologie qui se dégage tendanciellement des choix politiques. L'interactionnisme symbolique en est une des formes, y compris avec l'insistance sur le rôle de « l'éti-

quetage » dans les échecs scolaires. Mais on voit surtout apparaître à propos de l'éducation de nombreux travaux dénommés « anthropologiques » aux États-Unis et « ethnologiques » au Royaume-Uni. L'attention portée aux interactions amène les uns et les autres à voir la scène scolaire comme un terrain de négociation permanente pour que chacun s'en tire, dans l'immédiat, au mieux.

Une dernière partie de cette savante introduction pose le problème du devenir, en cette fin de siècle et au début du prochain, des écoles sociologiques analysées. On a vu assez récemment apparaître, comme dans d'autres domaines, le traitement de problèmes nouveaux : ainsi de nombreuses recherches étudient la façon dont jouent le genre ou l'origine ethnique sur la place occupée dans le système éducatif, ou encore comment ces deux caractéristiques sont présentées dans les contenus scolaires. Ces questions sont, dans les sociétés modernes, si importantes que c'est plutôt sur leur faiblesse dans les recherches antérieures qu'il faudrait s'interroger...

Les thèmes peuvent se modifier, écrit Forquin, mais la tradition de la sociologie de l'éducation est tout au long de la période et reste aujourd'hui « étayée en profondeur sur le partage, à l'échelle de toute une aire linguistique, d'une même conception, à la fois exigeante et ouverte, du travail scientifique et de la communication des idées ».

Enfin ce texte introductif se termine par le souhait de voir apparaître à l'avenir des études plus systématiquement comparatives entre les travaux et théories des sociologues de langue française et ceux de langue anglaise présentés ici. Nul ne serait mieux qualifié que J.-C. Forquin pour le faire lui-même sur une grande échelle, et on espère lire un tel ouvrage sous sa signature d'ici quelques années.

Dans la *deuxième partie* de ce livre, à savoir dans ce qui est présenté comme sa partie essentielle, on trouve donc une série de traductions de textes américains ou britanniques. Ils sont tout d'abord, cela mérite d'être noté et loué, remarquablement traduits par Forquin lui-même et par Jean-Marie de Ricollis : pour ceux que je connais en anglais, je puis dire que ces textes en français ne sont, bien qu'élégants, jamais trop éloignés de la langue d'origine, et rendent parfaitement compte des nuances introduites par leur auteur.

Il n'est pas possible de rendre compte ici de tous les textes retenus, mais j'ai pensé nécessaire de ne pas m'en tenir à l'introduction. J'ai choisi, par pure convention, de rendre compte seulement de deux textes. J'ai donné la préférence à des articles présentant directement les résultats de recherches de leurs auteurs plutôt qu'à des articles-bilans, dont mon analyse aurait risqué de se distinguer insuffisamment de celle que j'ai présentée à propos de

l'état de la question réalisé par Forquin. En outre je me suis attachée à des articles dont la première parution a moins de vingt ans. Ils se trouvent l'un et l'autre dans le sous-ensemble intitulé « *Curriculum et Pédagogie* », ce qui, de ma part, n'est sans doute pas un hasard.

L'article de Barry Cooper (p. 201 à 224) est extrait du *British Journal of Sociology of Education*, n° 3, 1983, et s'intitule « Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires ? ». Dans une forme malheureusement peu habile (la traduction n'étant pas en cause), il présente un cas type d'analyse d'un curriculum, et l'on va voir que son argumentation est résolument sociologique. L'étude porte sur une époque relativement récente : il s'agit de la redéfinition de l'enseignement des mathématiques dans les « établissements secondaires sélectifs » britanniques, et notamment de l'introduction dans les *grammar schools*, à la fin des années 50, des « mathématiques modernes ». L'auteur se propose d'expliquer cette transformation par les relations qu'entretenaient alors les subcultures des divers groupes concernés par les mathématiques. Il rend compte à cette occasion de la longue crise qui a secoué le milieu des professeurs de mathématiques lors de ces changements, plus particulièrement devant la transformation des manuels. Touchant ainsi la sociologie de la science, et plus spécialement des « révolutions scientifiques », Cooper se réfère bien entendu aux travaux de Kuhn, d'autant plus que son étude des professeurs du secondaire l'amène bien des fois à remonter jusqu'à l'enseignement supérieur qu'ils ont reçu. Mais à la différence de Kuhn il note avec insistance que les mathématiques n'ont pas le même rôle dans les divers segments du Second Degré parce qu'elles n'ont pas le même rôle dans les diverses activités professionnelles sur lesquelles ceux-ci débouchent. En effet, écrit Cooper, « nous devons inclure dans notre modèle une prise en considération explicite des différenciations, verticales et horizontales, des disciplines ». Or même au niveau des études universitaires, il existe des filières de mathématiques pures, à titre de connaissance gratuite, et des filières de mathématiques appliquées ; les enseignants de ces filières constituent des réseaux relativement étanches les uns par rapport aux autres, ne partageant pas les mêmes normes cognitives. Cependant le clivage entre les tenants des mathématiques modernes et les autres ne recoupe pas, contrairement à ce qu'on pourrait attendre, celui des filières. Il n'en reste pas moins qu'une des sources du changement des programmes du Secondaire a été la pression des plus prestigieux parmi les professeurs d'Université, qui interviennent sur le recrutement des étudiants à la sortie du Secondaire, et désirent avoir des auditeurs sortis à comprendre les cadres de pensée qui sont les leurs.

À côté de ces exigences internes au système d'enseignement s'exercent des influences de l'extérieur. L'auteur a pu en effet mettre en lumière des cas d'« alliance » entre certains universitaires et certains représentants de grandes entreprises, qui, tout simplement, peuvent subventionner des recherches de telle ou telle sorte, et par là jouer sur l'engagement réformatrice des enseignants-chercheurs.

Il reste à saisir pourquoi, au sein du Secondaire, certains enseignants et certaines écoles ont été plus favorables au renouvellement de la conception des mathématiques que d'autres, et comment s'est résolu le problème de leurs divergences. Les meilleurs établissements privés tout d'abord, ont eu à cœur, selon leur habitude, de bien préparer leurs élèves à *Oxbridge*, et à cette fin n'ont pas tardé à enseigner les mathématiques modernes. Mais dans les autres segments le choix de la novation ou de la conservation a été très lié à la qualification des professeurs. Une enquête de Cooper dans des « écoles compréhensives » l'a nettement fait ressortir : les plus jeunes et les plus diplômés ont volontiers adopté les nouveaux programmes et les nouveaux manuels ; chez les nombreux professeurs plus âgés et assez peu diplômés, en revanche, la réticence a été sensible ; elle a d'ailleurs souvent trouvé une légitimation dans un type de public : d'une part des élèves très moyens ou même faibles « ne pouvaient pas », selon eux, accéder aux raisonnements mathématiques « nouveaux », et d'autre part ces raisonnements ne leur seraient d'aucune utilité pour le genre de vie professionnelle qui les attendait. De sorte qu'assez rapidement des classes de niveaux différents ont été attribuées à tels ou tels professeurs selon leur réceptivité aux mathématiques modernes, et nul n'a trouvé à s'en plaindre.

C'est ainsi, conclut Cooper, qu'une approche structurale et une approche interactionnelle peuvent être articulées pour comprendre la redéfinition d'une discipline scolaire.

Le texte américain publié par Jean Anyon en 1980 dans le *Journal of Education* porte, lui, sur : « L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires » (p. 225 à 253). Anyon se réclame d'un travail empirique de type « ethnographique » : observations répétées de cinq classes (toutes de 5^e années du Primaire), entretiens avec les enseignants, les autres éducateurs et les élèves, examen du matériel pédagogique. Les classes ont été choisies pour que chacune reçoive un public scolaire bien différencié, l'auteur tenant à désigner ce public en termes de classe sociale, après avoir soigneusement précisé sa définition des classes sociales. La question va être celle de la correspondance entre les méthodes employées, le genre de tra-

vail demandé aux élèves, la façon de leur présenter les connaissances, et le type de public. Il ne s'agit donc pas des contenus stricto sensu mais du style pédagogique, qui constitue une sorte de *curriculum caché*. Une des références majeures de ce texte est évidemment la « pédagogie invisible » de Bernstein.

Les résultats sont presque trop parfaitement ceux qu'attendaient l'auteur et, aujourd'hui, ses lecteurs ; mais cette correspondance n'était pas évidente parmi les chercheurs américains et leur public en 1980. Lorsqu'une école est fréquentée de façon très homogène par des enfants de la *classe ouvrière*, observe Anyon, les procédures de travail mises en œuvre par le maître sont mécaniques : l'activité qu'il demande aux enfants consiste à reproduire ce qu'il a dit ou écrit ; il compte sur la répétition, et ne fournit ni n'attend aucune explication. Lorsqu'il s'agit de manier l'anglais, tout le travail se passe par questions et réponses simples, y compris par écrit. Dans une école de *classe moyenne* (cols blancs, policiers, quelques ouvriers très qualifiés, techniciens), le degré de réflexion attendu est un peu plus grand : il ne s'agit plus de répéter, mais de « trouver la bonne réponse ». On reste très près des manuels, et la bonne performance consiste à trouver au bon endroit de ces manuels les éléments de compréhension d'une question moyennement complexe. Lorsque les parents d'élèves appartiennent aux *professions libérales*, l'enseignement est beaucoup plus centré sur l'expression, sur la réflexion, et l'on apprécie chez chacun la capacité de penser de façon originale. Le travail à accomplir, et la manière de l'accomplir sont très fréquemment objets de négociation. Enfin dans une école s'adressant à des élèves issus de *l'élite des affaires*, l'enseignant leur demande constamment de résoudre des problèmes grâce à des règles qu'ils ont eux-mêmes conceptualisées, après mûre réflexion. En revanche, il ne les fait pas manipuler, car ce serait du temps perdu. Tout est présenté comme comportant une série de « décisions », y compris la résolution d'une division à deux chiffres... Quant à l'expression personnelle, à l'originalité, elles sont là aussi encouragées, mais ce qui importe c'est que chacun, autant que possible, « excelle » en tout.

Que les résultats reposent pour chaque type de public sur une classe, ou tout au plus deux, rend évidemment la généralisation très risquée, d'autant plus que la correspondance, je l'écrivais plus haut, est presque trop parfaite. Mais l'intention de ce travail, et la finesse de nombreuses observations de l'auteur lui donnent un intérêt certain et ont incité plusieurs chercheurs, à l'époque, à aller plus loin dans l'étude du *curriculum caché*.

Faut-il conclure sur l'ensemble de ce recueil ? Forquin n'a que peu explicité, à vrai dire, les raisons qui l'ont

poussé à traduire tels ou tels textes plutôt que bien d'autres. Certes ils sont tous de très bonne qualité, mais il m'a semblé que peut-être un trop grand nombre parmi eux sont déjà des revues de question, alors que l'introduction s'était fort bien acquittée de cette tâche pour les diverses orientations présentes dans le champ. Il est vrai que l'avantage de tels textes est aussi d'être souvent plus clairs que d'autres en matière théorique. J'ai pour ma part, on l'a vu, donné la préférence, dans ce qui avait été choisi par notre auteur, à des études empiriques, non dénuées de références théoriques claires pour autant. D'une façon générale, je suis convaincue que cet ouvrage sera d'une grande utilité aux chercheurs et aux étudiants, et qu'il favorisera la communication entre les communautés scientifiques de langue anglaise et de langue française. Je me réjouis que J.-C. Forquin nous l'ait offert.

Viviane Isambert-Jamati

GRELLIER (Yves). – **Profession, chef d'établissement.**
– Paris : ESF, 1997. – 128 p.

Yves Grellier est un fort bon connaisseur du système éducatif : comme acteur, puisqu'il a été successivement professeur agrégé de sciences économiques et sociales, chef d'établissement et directeur de centre régional de documentation pédagogique ; comme observateur, puisqu'il est également l'auteur d'une thèse remarquée, dirigée par Bernard Charlot, qui a fourni le substrat d'un ouvrage qui vaut bien plus que son titre. *Profession, chef d'établissement* n'est en effet ni un manuel ni un vademecum ni un témoignage, mais un véritable essai de sociologie d'une profession mal définie. L'entreprise est donc bien inédite : porter un regard scientifique sur le travail du chef d'établissement et, plus encore, sur les personnes qui s'y consacrent.

Pour ce faire, Yves Grellier a divisé son ouvrage en trois parties inégales : la première essaie de situer le chef d'établissement dans la collection d'individus que constituent « les acteurs de l'établissement » ; la seconde est la plus importante et vise à dresser un portrait sociologique des chefs d'établissement ; la troisième synthétise et s'interroge sur leur champ de responsabilité.

L'établissement scolaire comme bureaucratie professionnelle

Nous passerons rapidement sur la première partie, bien qu'elle ne soit pas sans intérêt car elle cherche à situer le

chef d'établissement. L'auteur rappelle, à juste titre, la singularité originelle du fonctionnement de nos lycées sur lequel a été calqué celui des établissements du second degré : « Il y a donc, dès l'origine des lycées, dichotomie claire entre l'administratif et le pédagogique, entre la logique d'organisation et celle de la profession enseignante ». Pour analyser ce fonctionnement et les logiques d'action de ceux que l'établissement met en relation, Yves Grellier fait appel à Mintzberg : il est vrai que le modèle qu'il développe, notamment dans *Structure et dynamique des organisations*, est particulièrement opérationnel pour analyser un établissement scolaire... même français (Mintzberg, 1982). Pour Mintzberg, le système éducatif et ses composantes appartiennent au modèle des « bureaucraties professionnelles », dont la particularité est d'être centrées sur des spécialistes qui ont une grande autonomie dans leur travail et peu de comptes à rendre, se réfèrent plus à leur profession qu'à l'organisation au sein de laquelle ils exercent. On comprendra que, dans une telle configuration, les tâches de gestion et d'administration soient particulièrement délicates à accomplir. Dans le cas de l'établissement scolaire, devant s'affirmer face aux enseignants, qui sont les principaux spécialistes ou professionnels, le chef d'établissement se trouve encore, sur le terrain de la gestion, en concurrence avec un autre spécialiste à la compétence affirmée, l'intendant : ne lui resterait donc que le rôle de « marginal-sécant ». Et encore doit-il en user avec prudence, car c'est de leur propre mouvement seulement que les enseignants peuvent changer : « Les évolutions, les adaptations des bureaucraties professionnelles ne peuvent venir que des professionnels eux-mêmes ». Ainsi la force d'inertie ne serait-elle pas propre au monde de l'éducation mais commune à toutes les bureaucraties professionnelles. Doit-on considérer cela comme une excuse ou comme une relativisation ou, pire, comme une justification à la redoutable résistance au changement de nos établissements scolaires ? En tout état de cause, les études faites depuis dix ans sur le fonctionnement des établissements montrent que certains sont bien plus aptes au changement et à la remise en question que d'autres et que, dans cette aptitude, les chefs d'établissement ne sont pas pour rien (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989 ; Ballion, 1993 ; Derouet, Dutercq, 1997).

Trajectoires professionnelles et trajectoires personnelles

La seconde partie s'appuie d'abord sur les enquêtes du ministère pour rappeler quelques caractéristiques du corps des chefs d'établissement, caractéristiques sans surprise, il faut le dire : ce sont des personnels plutôt âgés

(plus de 50 ans), de sexe masculin aux trois quarts et expérimentés. Mais qu'est-ce qui amène à postuler ? Certes pas la rémunération, sauf exception médiocre eu égard aux contraintes, particulièrement pour les principaux de collèges. C'est là que l'ouvrage d'Yves Grellier prend tout son intérêt : le texte des nombreux entretiens qu'il a menés auprès d'un échantillon extrêmement varié ajouté à la finesse de l'analyse, nourrie par une connaissance intime, mais non complaisante, du métier lui permettent d'apporter un éclairage parfois inattendu sur leurs parcours professionnel et personnel et d'en faire ressortir les liens étroits. Il ne s'agit nullement d'un cursus rectiligne, mais de l'aboutissement d'une réflexion longue et difficile, où les hésitations et les hasards ont eu souvent leur part. Si, pour les ex-personnels d'éducation (conseillers principaux d'éducation), la fonction de direction est dans une continuité logique, pour les ex-enseignants, elle est une rupture et correspond parfois à un véritable déchirement. Le bouleversement que représente la décision de « sauter le pas » est confirmé par le constat d'une concomitance fréquente avec un changement familial ou conjugal, ainsi que le précise un chef d'établissement interrogé : « Il y a beaucoup de chefs d'établissement qui ont refait leur vie ou qui se sont séparés à un moment donné. Peut-être ça correspond à une plus grande disponibilité. À un moment de sa vie, on a voulu faire autre chose ».

Un autre trait remarquable dans l'analyse des trajectoires est qu'elles tendent naturellement et de manière continue à se construire de façon ascendante : c'est la loi du milieu que cette aspiration vers le haut, cette course aux honneurs, via les mutations en des postes de plus en plus prestigieux. Et c'est ce qui oppose fondamentalement les chefs d'établissement aux purs enseignants : les seconds se réalisent plutôt dans l'intériorité, la classe, la discipline, la relation aux élèves et ne changent d'établissement que pour trouver de meilleures conditions de mise en œuvre de cette intériorité, alors que les premiers trouvent dans l'extériorité la condition et la raison de la réalisation de leurs aspirations. Il leur faut la reconnaissance extérieure de compétences, indispensable à l'accomplissement d'un cursus honorum qui est une donnée fondamentale de la profession : un enseignant remarquable peut n'avoir exercé en tout et pour tout que dans deux établissements dans sa carrière, sans que quiconque y trouve à redire, un chef d'établissement remarquable ne peut faire autre chose que de muter régulièrement, s'il ne veut pas éveiller le soupçon. Du reste, changer d'établissement ne procure dans la plupart des cas aucun avantage financier à l'enseignant, alors que pour les personnels de direction les établissements sont classés en catégories qui correspondent à des barèmes de rémunération précis.

De la difficulté à exercer un *leadership* pédagogique

En même temps, de manière à la fois contradictoire et révélatrice, les chefs d'établissement restent enseignants dans l'âme. Une illustration en est fournie dans le rapport entretenu à la hiérarchie : individualisme et incapacité à prendre en compte le point de vue de l'échelon supérieur produisent le même discours à l'égard des directives de l'inspecteur d'académie ou du recteur que celui des enseignants à l'égard de leurs propres initiatives. De manière plus générale, des quatre domaines d'activité entre lesquels ils se partagent, la gestion, la vie scolaire, l'extérieur et le pédagogique, c'est évidemment ce dernier auquel ils sont *a priori* le plus attachés et où, en même temps, leur autorité est le moins reconnue. Yves Grellier remarque très justement : « Le discours pédagogique est un discours sur les enseignants. Sur ce chapitre, les personnels de direction sont intarissables ». Effectivement, et l'auteur renvoie là au modèle de la bureaucratie professionnelle décrit par Mintzberg, si la spécificité de l'établissement scolaire réside dans le pédagogique, c'est un champ autonome sur lequel il est difficile de peser. Pourtant, par intérêt et par nécessité, c'est bien là que la plupart des chefs d'établissement souhaiteraient faire jouer leur influence mais ce ne sont que les plus habiles qui y parviennent. L'un d'entre eux explique qu'il s'appuie sur une difficulté exprimée par un professeur pour faire des suggestions, puis y revenir régulièrement en attendant que, peu à peu, ses enseignants y adhèrent et les fassent leurs inconsciemment pour les transformer en propositions d'action dont ils croient être à l'origine. Un autre remarque, avec le regard de celui qui s'est frotté aux analyses sociologiques de l'établissement : « Si on prend ce qui compte le plus, la pédagogie, finalement on a très peu d'actions, c'est la boîte noire. On a très peu d'accès, sinon par des bouts. D'ailleurs, même si on voulait être très interventionniste là-dessus, je ne crois pas qu'on irait très loin. Donc, on gère ce qui ne va pas ».

Le travail du chef d'établissement reste, dans la plupart des cas, de l'ordre de la mise en cohérence : ce que nous appelons, quant à nous, « coordination de l'action ». Il ne lui est pas facile de franchir la barrière que sa fonction a érigée entre les enseignants et lui-même : beaucoup avouent leur difficulté à aller en salle des professeurs, territoire privilégié dans lequel ils se sentent étrangers. Ne parlons pas de la salle de classe, véritable chasse gardée, à laquelle de moins en moins de chefs d'établissement tenteraient d'accéder. Remarquons que cet interdit pèse tout autant à l'égard des collègues enseignants : l'individualisme de mise chez les professeurs évacue tout ce qui pourrait s'apparenter à de la comparaison ou, pire, à une forme de contrôle entre pairs. De ce point de vue, une

principale de collège rencontrée par Yves Grellier estime que les chefs d'établissement échangent bien plus entre eux sur ce qu'ils font, sur la réalité de leur travail, alors que les discussions de salle des professeurs ne seraient pas d'ordre professionnel. Il est vrai que les interrelations de salle des professeurs sont trop brèves pour pouvoir conduire à un échange professionnel fructueux et qu'elles prennent plus souvent la forme de la plaisanterie ou de la plainte, ainsi que divers travaux ethnographiques l'ont montré (Hargreaves, Woods, 1984 ; Dutercq, 1991). Mais on ne peut limiter à la salle des professeurs les lieux d'échange professionnel : le travail d'équipe, les dispositifs transversaux se construisent souvent hors des établissements, au domicile des uns ou des autres par exemple. Ce qu'on peut en revanche affirmer, c'est que le nombre d'enseignants prêts à donner une dimension collective à leur travail reste minoritaire ou cantonnée à de tout petits groupes militants pédagogiques.

Pour en finir avec cette analyse des difficultés à agir sur le terrain pédagogique, Yves Grellier avance une proposition qui mérite réflexion, « distinguer la matière et la manière, la didactique et la pédagogie », les enseignants se réservant la première, les chefs d'établissement héritant de la seconde. L'idée est intéressante mais revient à ne considérer que les aspects organisationnels de la pédagogie ou encore instrumentaux, l'auteur évoque du reste la notion d'ingénierie éducative. Or, il nous semble bien que la pédagogie est aussi une affaire de rapports interindividuels, ceux qu'entretiennent les adultes de l'établissement avec les élèves en vue de les éduquer, au sens le plus étymologique. De ce point de vue, il est évident que tous les personnels des établissements doivent faire et font, à des titres divers, œuvre de pédagogie.

Les chefs d'établissement à la recherche de terrains d'action spécifiques

Sur les deux autres domaines d'activité internes à l'établissement, le chef d'établissement se trouve également en concurrence avec des « spécialistes » : le conseiller principal d'éducation (CPE) dans celui de la vie scolaire, l'intendant dans celui de la gestion.

Les relations avec le ou les CPE ne posent pas de gros problèmes dans la mesure où la vie scolaire n'est pas le champ d'activité le plus revendiqué et que la fonction de CPE, plus encore peut-être que celle de chef d'établissement, souffre d'une faiblesse de définition. Le chef d'établissement délègue donc volontiers au service de la vie scolaire, sauf pour les cas les plus difficiles. Mais il peut aussi jouer de la grande liberté d'initiative que permet

l'absence d'accord sur un bien commun. Son rôle est alors encore de l'ordre de la coordination et de la mise en cohérence entre des références individuelles respectables, mais souvent divergentes : c'est en définissant des cadres d'action souples mais clairs et en instaurant des règles de vie commune que le chef d'établissement y parvient.

Les relations entre chef d'établissement et intendant posent d'autres problèmes. Ils se trouvent souvent en rivalité car l'intendant possède des compétences indispensables au bon fonctionnement de l'organisation que peut lui envier le chef d'établissement et qui lui donnent un pouvoir certain. Dans nombre de cas, en effet, l'intendant a une double formation, gestionnaire et juridique, qui lui confère un rôle déterminant dans la marche de l'établissement au point qu'il peut être considéré comme un chef d'établissement bis. On sait d'ailleurs que les conseillers d'administration scolaire et universitaire, qui répondent à cette définition, estiment qu'ils sont plus proches de ce dont les établissements ont vraiment besoin, quelque chose qui ressemblerait davantage à un secrétaire général qu'au leader que les plus dynamiques des chefs d'établissement s'essaient à être.

C'est donc finalement dans le domaine des relations extérieures que le chef d'établissement trouve la véritable spécificité de sa fonction et, sans doute, une sorte d'épanouissement. Sur ce terrain, il n'est en concurrence avec personne et n'a nul intérêt à déléguer car, d'une part, c'est lui qui est attendu, en particulier par les collectivités territoriales, et, d'autre part, il y trouve l'expression conjuguée (réconciliée ?) de sa « professionnalité » et de sa personnalité, ce qui permet à Yves Grellier d'écrire : « (...) vis-à-vis des interlocuteurs extérieurs, l'établissement, c'est lui. Il est l'établissement ». Bien entendu, on n'oubliera pas que beaucoup de chefs d'établissement trouvent dans les relations extérieures une satisfaction et une reconnaissance de la part d'autrui qui leur sont parfois refusées à l'intérieur de l'établissement, au point qu'ils peuvent s'y perdre. C'est dans ces contacts noués avec décideurs et notables qu'ils trouvent le plus sûr moyen de se bâtir du pouvoir.

L'ambiguïté est totale : puisque, selon les mots de Yves Grellier, il est l'établissement, en défendant et en promouvant à l'extérieur l'intérêt de l'établissement, c'est aussi son propre intérêt que le chef d'établissement sert. La confusion des intérêts peut être bénéfique à tous, elle est aussi porteuse de dérives, que l'ouvrage ne souligne pas suffisamment : l'établissement qui est ainsi promu est-il celui qui répond le mieux aux attentes des personnels et, surtout, aux besoins des élèves ou bien celui qui est le plus propre à favoriser la visibilité et la renommée dont le chef d'établissement tirera le premier bénéfice ?

Donner aux chefs d'établissement les moyens du plein exercice de leurs responsabilités

Il est vrai aussi que le chef d'établissement croule sous des responsabilités lourdes et fort mal définies, responsabilités d'ordre à la fois juridique et moral. C'est que, comme le souligne Yves Grellier dans la dernière partie de l'ouvrage, il est détenteur, au sein de l'établissement, à la fois du pouvoir législatif, du pouvoir exécutif et du pouvoir judiciaire. Situation qui n'est pas la plus convenable pour diriger sereinement et démocratiquement, d'autant que cette accumulation de responsabilités, qui n'a guère d'équivalent, ne s'accompagne que d'une liberté d'action réduite, puisqu'il n'a le contrôle ni de la majorité des ressources dont il dispose, qu'elles soient matérielles ou humaines, ni, dans la plupart des cas, du recrutement des élèves.

Pour aider le chef d'établissement à assumer la rupture avec le cordon ombilical de l'enseignement, sans que cette rupture conduise, comme c'est le cas actuellement, à ne construire une identité professionnelle qu'en opposition à celle des enseignants, Yves Grellier suggère quelques pistes : intensifier la formation, élargir le vivier de recrutement, grossir l'équipe de pilotage en définissant mieux le rôle et le champ d'action de chacun... Il plaide aussi pour une plus grande autonomie d'action, particulièrement dans l'usage des ressources, mais accompagnée d'une évaluation digne de ce nom, c'est-à-dire fondée sur une lettre de mission et sur des bilans réguliers rapportés aux objectifs fixés.

Profession, chef d'établissement parvient à dresser en 128 pages un état des lieux solide et bien argumenté. Il donne ainsi une idée très juste des difficultés du métier : le livre plaira aux chefs d'établissement qui se sentent, souvent, mal reconnus et, parfois, injustement accusés. La seule réserve que l'on puisse lui faire, c'est l'évidente sympathie qu'Yves Grellier éprouve pour le corps et qui peut influencer ses jugements. Sa sévérité à l'égard des enseignants, sans doute en grande partie fondée, nous a paru cependant parfois excessive ou maladroite. Cela n'enlève rien à la qualité d'ensemble d'un ouvrage qui non seulement dessine un portrait très actuel d'une profession, mais l'assortit encore de véritables propositions d'innovations. Espérons qu'il sera lu par ceux qui ont compétence à faire évoluer le recrutement et la formation des chefs d'établissement dont le livre achève de convaincre de l'impérieuse nécessité.

Yves Dutercq
Groupe d'études sociologiques - INRP

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1993) *Le Lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette.
- DUBET F., COUSIN O., GUILLEMET J.-Ph. (1989) « Réussite scolaire et mobilisation des établissements : le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, XXX-2.
- Mintzberg H. (trad. fr. 1982) *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'organisation.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1997) *L'établissement scolaire, autonomie et service public*, Paris, ESF.
- DUTERCQ Y. (1991) « Thé ou café ? ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement », *Revue française de pédagogie*, n° 95.
- HARGREAVES D., WOODS P. (1984) *Classrooms and Staffrooms*, London, Open University Press.

HAGÈGE (Claude). - *L'enfant aux deux langues*. - Paris : Odile Jacob, 1996. - 298 p.

Voici un livre, paru il y a déjà deux ans, lu et apprécié des étudiants d'IUFM, et qui ne mérite sans doute ni un excès d'éloges ni une critique en règle - un livre séduisant de prime abord, où l'on apprend un certain nombre de choses sur l'histoire de la langue française et sur les expériences de bilinguisme. Cependant, c'est à un titre particulier qu'il doit nous intéresser : c'est en effet ce livre qui a légitimé, voire suscité et inspiré les récentes politiques ministérielles d'introduction des langues vivantes à l'école primaire.

Il n'est pas nécessaire de présenter le linguiste Claude Hagège, étonnant polyglotte, professeur au Collège de France. Dans le livre qui nous intéresse ici, il s'appuie sur ce crédit pour défendre quelques idées qui lui tiennent à cœur en matière d'éducation, et qu'il s'est appliqué, ces dernières années, à faire connaître au plus haut niveau de l'État. L'entreprise est légitime, et même digne d'estime. Reste qu'il y a là un passage, d'une compétence savante dûment reconnue à une expertise d'un autre type : le transfert d'autorité ne doit pas être tenu pour acquis. Voici donc un savant qui se mêle efficacement de vulgarisation de sa discipline : il n'en faut pas plus pour en faire une autorité en matière d'enseignement, dans un pays où toute réforme de l'enseignement se doit d'être parrainée par une sommité académique.

L'introduction généralisée d'un apprentissage de langue étrangère dans l'enseignement primaire est une innovation relativement discrète, suffisamment consensuelle pour ne pas déclencher de débat. L'innovation,

remarquons-le, c'est la volonté de généraliser, par la précocité de l'apprentissage, qui avait fait l'objet de multiples tentatives et expérimentations, d'inspirations diverses, depuis plus de quarante ans : les premiers essais remontent à 1954... La dernière décennie a changé d'échelle : il y a eu, à travers trois équipes gouvernementales, continuité d'une volonté, à défaut d'une continuité de projet, et les langues vivantes sont peu à peu en train d'acquiescer le statut d'une discipline enseignée à l'école primaire.

Mais qu'attend-on de cet enseignement des langues ? Toutes sortes de finalités sont avancées, en vrac et sans cohérence : la construction de l'Europe, le bilinguisme anglais-français, une meilleure pratique de l'oral, l'ouverture à d'autres cultures... Ne peut-on pas ouvrir le débat de façon ouverte et publique, chercher un consensus large sur les finalités, les principes, la stratégie à long terme ? Un tel débat permettrait de poursuivre une politique dans la continuité, au lieu de changer de cap à chaque fois que change le pilote.

Un point de départ possible pour ce débat pourrait être de faire retour sur ce livre et passer par l'examen critique des positions publiques de Claude Hagège.

La plupart des mesures prises en 1995 se sont en effet autorisées de celles-ci, et ce livre, paru en 1996, plus cité que vraiment lu, continue d'être présenté comme une référence justifiant la précocité de l'enseignement des langues. Le savant s'est risqué dans le rôle toujours ambigu de conseiller du Prince, et même s'il n'y a guère de rapport entre la radicalité utopique du savant et la prudente mise en œuvre des ministères successifs, il est de fait que l'une s'est autorisée de l'autre, ce qui ne facilite pas la clarification des enjeux.

Un discours de légitimation à la consistance douteuse

L'enfant aux deux langues plaide pour une politique publique de grande ampleur d'enseignement des langues européennes, qui viserait non pas seulement des performances accrues, mais carrément un bilinguisme généralisé à toute la population scolaire. Une telle ambition, sans commune mesure avec nos efforts actuels, fait retour sur le mode de pédagogie nécessaire – il ne serait en fait plus question d'enseigner les langues étrangères, mais d'enseigner en langue étrangère, et ce dès le plus jeune âge. Non pas d'accroître les horaires consacrés aux langues, mais de les supprimer, en les remplaçant par des heures consacrées aux sciences, à la géographie, etc, ces disciplines étant enseignées par des professeurs étrangers dans leur propre langue. Un tiers de l'enseignement étant assuré par des professeurs étrangers, il n'y aurait

qu'à organiser un vaste système européen d'échange d'enseignants.

Quels sont les arguments de Claude Hagège pour poser un objectif d'une telle ambition ?

D'abord, le bilinguisme est possible, beaucoup plus répandu dans le monde qu'on ne l'imagine, et donc tout à fait accessible à des êtres humains ordinaires. Une bonne partie de l'ouvrage fait la synthèse des connaissances actuelles sur le bilinguisme, qu'il s'agisse du bilinguisme d'enfants nés de parents de langues différentes, ou qu'il s'agisse du bilinguisme de populations entières.

Le bilinguisme est bénéfique, au-delà même de la simple aptitude à la deuxième langue ; l'enfant bilingue gagne une aptitude à distinguer et prononcer une gamme étendue de sons, et donc une plus grande aptitude à apprendre une quantité d'autres langues ; il y gagne de la souplesse cognitive, une ouverture d'esprit sur deux cultures.

Il n'y a pas de contre-indications : il n'y a pas d'interférences si l'apprentissage s'est bien fait, et notamment si l'enfant a été habitué à référer chacune des deux langues spécifiquement à l'un de ses interlocuteurs (par exemple, toujours l'italien avec le père et le français avec la mère).

Claude Hagège insiste sur la précocité de cet apprentissage : tout se jouerait avant 11 ans, avant ce qu'il appelle la « barrière pubertaire » – notion étrange, à laquelle Claude Hagège se réfère comme s'il s'agissait d'une donnée biologique commandée par les hormones. Ainsi s'opposent, de manière particulièrement dramatisée dans ce texte, les immenses potentialités de l'enfant aux incapacités irrémédiables de l'adulte monolingue.

Le livre de Claude Hagège a beaucoup séduit. Ce qui en a été retenu, c'est au fond une idée fort consensuelle, et pas déraisonnable : l'idée qu'il vaut la peine d'habituer les enfants jeunes à s'exprimer en langue étrangère, à utiliser de façon vivante une langue étrangère – on parle d'initiation, de sensibilisation. S'agit-il de simplement jouer avec les sonorités et de balbutier quelques phrases, d'« ouvrir l'oreille », comme il s'est beaucoup répété ? L'insistance sur la dimension proprement phonologique le laisse parfois penser, mais cette réduction est sans doute caricaturale par rapport à l'intention de l'auteur. S'agit-il d'aller plus loin dans la pratique orale, jusqu'à pouvoir comprendre un dialogue de conversation courante, comprendre et s'exprimer, utiliser un vocabulaire de base pour communiquer ? C'est déjà nettement plus ambitieux.

Cela ne peut pas faire de mal. Mais il ne faudrait pas faire croire qu'on peut à sept ans rejouer l'aventure du bilinguisme vrai. Christiane Luc, qui a suivi pour l'INRP trente années d'expérimentations de cet enseignement

précoce a mis en évidence ce point : la période où l'enfant peut s'approprier deux langues comme « maternelles » est bien antérieure à l'âge scolaire, et si l'on voulait tenter ce pari, c'est au niveau de la crèche qu'il faudrait faire porter les efforts ! A l'âge scolaire, il s'agit de tout autre chose, d'un apprentissage de langue étrangère au sens strict, ni plus ni moins naturellement facilité que s'il s'accomplissait à quinze ans... Cet apprentissage vaut pourtant la peine et rencontre une vraie motivation de la part des petits : alors, pourquoi pas ?

Il y a une raison forte, pourtant, qui est esquissée par Claude Hagège, raison qui se fonde dans la découverte même de la linguistique, mais qu'étrangement il recouvre d'autres raisons moins convaincantes, telles la « barrière pubertaire ».

Cet apprentissage précoce intervient dans le temps où les enfants apprennent de façon méthodique à maîtriser leur langue maternelle : or, ils y rencontreront l'idée même de la langue étrangère, de l'étrangeté de la langue étrangère, qui les aidera à comprendre la langue, la leur en particulier, comme un objet qu'on peut tenir à distance. Or, l'on sait que cette capacité à regarder la langue comme un objet qu'on peut manipuler facilite l'entrée dans la culture écrite. C'est pourquoi, en apprenant une langue étrangère, on peut faire des progrès dans la maîtrise de sa langue maternelle. On se découvre soi-même en même temps que l'autre.

Une utopie mal fondée

Mais les thèses de l'auteur vont bien au-delà de l'interprétation modérée qui en a été faite. Bien des critiques peuvent être développées : je me contenterai de pointer un certain nombre de difficultés, dans toutes sortes de directions.

1/ la course à la précocité, l'exploitation des « immenses potentialités enfantines » :

On remarque ici un schème argumentatif typique de notre temps, pour toute rénovation, qu'il s'agisse de sports, de musique, de sciences... Partout l'on nous répète qu'il faudrait commencer tous les apprentissages avant dix ans, parce que les potentialités de l'enfant seraient alors maximales - alors qu'ensuite tout se figerait. Il faudrait apprendre à lire à trois ans, à nager à six mois, à jouer du violon à deux ans. Il faudrait même commencer tous les apprentissages à la mamelle, pour ne rien perdre des aptitudes innées...

Mais est-ce qu'on n'est pas dans le fantasme ? Le fantasme d'un apprentissage qui se confondrait avec un développement génétiquement programmé. Il s'agit pourtant bel et bien d'un apprentissage, avec ce que cela

implique d'efforts et de temps de la part de celui qui apprend comme de celui qui l'aide. Il y a de bons arguments pour introduire un apprentissage précoce des langues, pour faire ce choix de consacrer du temps et de l'argent à cet apprentissage plutôt qu'à un autre, mais on ne devrait pas présenter ce choix autrement que comme un choix. Sinon tous les lobbies font pression sur le mode de l'urgence à ne pas rater une « période critique ». Et après, que fait-on, quand on est plus âgé ?

Pourtant, est-ce qu'une politique d'apprentissage des langues n'aurait pas intérêt à améliorer la formation à tous les niveaux, notamment à l'âge adulte, au lieu de tout miser sur la précocité enfantine ? N'aurait-on pas intérêt à favoriser systématiquement des pratiques de langues dans tous les cursus universitaires, avec lectures d'articles, conversations... C'est un moment important pour la poursuite, l'entretien ou l'abandon des langues apprises au lycée. Si l'on suit les arguments de Claude Hagège, il semblerait que ce qui se perd au cours des années, ce soit la prononciation parfaite. Mais la plupart d'entre nous se contenteraient d'une pratique un peu courante des langues, sans viser un accent parfait. On peut se demander si ce n'est pas la recherche de la prononciation parfaite qui inhibe les Français... Que les gens s'expriment avec un accent marqué n'a aucune importance, d'ailleurs c'est quelque chose d'apprécié à l'étranger !

2/ Claude Hagège évoque presque toujours le bilinguisme des classes supérieures, anglais, allemand. On ne lit presque rien sur les bilingues effectifs en France, sur les enfants issus des diverses immigrations. Le candidat réformateur n'évoque pas le problème des ELCO, la problématique de la langue d'origine. C'est un silence surprenant, car c'était jusqu'ici par cette entrée qu'avait été introduite une certaine pratique de langue étrangère : cet ELCO, Enseignement des Langues et Cultures d'Origine, avait été mis en cause, non sans de bonnes raisons : les enseignants étaient parfois d'une laïcité douteuse, l'enseignement de langue « d'origine » dans le cadre scolaire et sur les horaires de classe pouvait se révéler stigmatisant et gêner l'intégration ; du côté des associations d'immigrés, l'accord ne se faisait pas sur l'opportunité de cet enseignement, et Jacques Berque lui-même avait fait la critique de cette visée de rappel de l'origine, et avait proposé de parler de « langues d'apport ». Assurément, la politique suivie jusqu'alors n'était pas satisfaisante.

Reste qu'il est gênant de lancer une nouvelle politique sans s'être mis au clair avec la précédente, voire les précédentes lorsque coexistent, comme c'est le cas, une pluralité de dispositifs successivement mis en place. Sans vouloir forcément imputer au savant le tout d'une poli-

tique menée en dehors de lui, remarquons que si les cassettes *CEI sans frontières* devaient au départ concerner six langues, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais et arabe, quatre seulement furent d'abord réalisées et diffusées - faut-il dire lesquelles ? Il y a peut-être de bonnes raisons à cela : mais cela s'est fait sans débat, sans arguments, par simple évitement.

Claude Hagège n'a-t-il rien à dire de ces bilingues ? Qu'est-ce que signifie cette visée ambitieuse d'un bilinguisme volontariste, qui ne prend même pas en compte le bilinguisme de fait d'une partie de la population ? Y aurait-il deux sortes de bilingues - les anglophones, et les pauvres ? Quelque chose devrait pourtant nous intriguer : comment se fait-il qu'on nous décrive la souplesse cognitive comme un avantage lié au bilinguisme, alors que le bilinguisme des enfants issus de l'immigration est toujours présenté comme un handicap ?

3/ Le dispositif imaginé par Claude Hagège est impraticable, à bien des égards... Organiser un vaste système d'échange à l'échelle européenne, qui permettrait qu'un tiers de l'enseignement soit assuré par des étrangers : faut-il vraiment expliciter ce que le projet a d'absurde au regard du sens commun ?

Il ne suffit pas de se poser en visionnaire, laissant la « faisabilité » aux esprits patauds.

Quiconque connaît un peu les espoirs, les frustrations, les batailles liés chaque année à ce qu'on appelle « le mouvement » - les affectations et les mutations des enseignants à l'intérieur du territoire français - ne peut que sourire devant un tel déni des réalités. Car dès lors qu'on n'est plus dans le cas de figure quasiment révolu d'un chef de famille suivant une logique professionnelle, avec une épouse dévouée le suivant dans ses diverses affectations, l'articulation entre vie professionnelle et vie privée est une affaire complexe, soumise à des logiques dures, ne serait-ce que celle des cycles de vie.

Que des individus volontaires et fortement motivés passent aujourd'hui même par dessus ces difficultés, tant mieux : on peut, il faudrait encourager ces initiatives, et sans doute de plus en plus de jeunes seront résolus à tenter l'expérience, assurément enrichissante à tous points de vue. Mais le passage à une organisation générale est tout autre chose. Au total, rendre viable ce système d'échange systématique présupposerait une uniformisation des systèmes scolaires européens, et mettrait toutes les considérations d'organisation scolaire dans la dépendance de cet enseignement des langues.

4/ Supposons que ces difficultés ne soient que conjoncturelles et que puisse être convenablement organisée la grande transhumance.

Gageons que les résultats seraient décevants. Pour apprendre une langue avec un interlocuteur étranger, il faut une intention de communiquer, une avidité à comprendre et à parler. On ne s'incorpore pas la langue passivement, par simple imprégnation. Pour qu'un élève apprenne l'allemand tout en suivant un cours de géographie, il faudrait que cet élève éprouve le désir d'apprendre de la géographie, qu'il soit pendu aux lèvres de celui qui enseigne dans une langue à moitié comprise, à moitié devinée, avidement anticipée. Déjà qu'il n'est pas simple de mobiliser les élèves dans leur propre langue et de les intéresser ! À vouloir enseigner la géographie en allemand, on risque fort de couler et l'enseignement de géographie, et celui de l'allemand... L'enseignement en langue étrangère, malgré les apparences, est une vue de l'esprit, dès lors qu'il ne s'appuie pas sur un bilinguisme déjà pratiqué par la population.

5/ Malheureusement, là où le livre est vraiment convaincant, il n'a guère été pris en compte. Deux des meilleures thèses ont été contournées par la politique mise en œuvre. Claude Hagège défend en effet l'idée que la connaissance d'une langue étrangère permet une meilleure compréhension de la sienne propre. Reste que pour tirer pleinement parti de cette proposition, une formation des maîtres et des outils pédagogiques seraient indispensables, or il ne semble pas que les IUFM aient pu organiser la formation de façon à permettre cette élaboration commune, tant la logique utilitaire du baccalauréat et du cloisonnement disciplinaire s'impose à tous, étudiants comme formateurs. Si les maîtres prennent bien sur l'horaire de français le quart d'heure quotidien donné à la langue étrangère, il vaudrait pourtant la peine que cette pratique de langue soit en même temps un enrichissement dans la compréhension de la structure de la langue française : à quoi pourrait aider un travail de didactique.

Ensuite, et surtout, Claude Hagège pose très fermement un principe : c'est la diversité des langues européennes que doit promouvoir une politique d'enseignement - donc il faut résister à la tentation du tout-anglais. L'anglais s'apprendra, certes, mais plus tard ; l'initiation précoce devra au contraire favoriser les autres langues. On ne peut que souscrire à cette exigence de diversité, garante d'une Europe riche de ses nations et de ses particularités, et non pas seulement grand marché de consommation uniformisé.

Et certes, pour ouvrir des horizons aux enfants, mieux vaut une langue autre que l'anglais, lequel de toute façon imbibe le monde contemporain.

Or, bien que les cassettes *CEI sans frontières* aient proposé un choix diversifié, la force des choses, les préjugés, les compétences disponibles, la pression des

parents, tout un ensemble de facteurs non réfléchis et non contrôlés ont poussé à une généralisation de l'anglais précoce. Il ne semble pas que l'actuelle politique organise quelque chose qui serait de l'ordre d'une résistance concertée à cette tendance lourde.

Le livre de Claude Hagège aura donc eu l'effet opposé à celui qu'il préconisait en s'appuyant sur des raisons fort douteuses et des arguments d'un flagrant irréalisme. Admirable exemple de ce qu'on appelle en France un effet pervers, et qui n'est que le déploiement d'une certaine naïveté mal instruite des dossiers.

Sophie Ernst
INRP

MERLE (Pierre). – **Sociologie de l'évaluation scolaire.** – Paris : PUF, 1998. – (Que sais-je ? n° 3278)

Sous ce titre quelque peu trompeur, tant est polysémique le terme d'évaluation, Pierre Merle livre avec ce « Que sais-je » un panorama très documenté de certaines des questions les plus vives qui se posent aujourd'hui à propos de l'école. Loin de se réduire en effet, comme le titre le suggère, à une présentation des travaux concernant les procédures de mesure des compétences académiques des élèves, cet ouvrage d'apparence modeste explore en fait les principaux facteurs scolaires qui participent à la « fabrication » de ces compétences. Une autre originalité du point de vue retenu est de ne pas se limiter à l'analyse des compétences académiques mais de prendre également en compte les processus d'orientation et le contexte de la scolarisation, puisque ce sont des carrières scolaires qui sont *in fine* fabriquées. Enfin, l'ouvrage inclut de manière fort pertinente une mise en perspective historique et comparative de ces évaluations elles-mêmes. De ce parcours très complet dans la sociologie des facteurs scolaires associé à la variété des cursus résulte ce qui constitue de fait un « mini manuel » de sociologie de l'école, sans que l'on voie très bien quelle est la spécificité de cette « sociologie de l'évaluation scolaire ». Mais quand le parcours s'avère agréable et extrêmement instructif, la question des frontières devient seconde !

Une première partie est consacrée à l'étude sociologique de la notation. De fait, c'est la docimologie qui mène le questionnement critique sur la notation, depuis l'entre-deux guerres jusqu'aux années 70. Même si, au départ, les premiers docimologues entendaient bien évaluer « la pertinence de la sélection de l'élite sociale », ils sont restés focalisés sur la quête de la note « vraie », et du même coup sur les aléas de la notation et donc des

concours ; cette perspective relativement « technique » n'a d'ailleurs pas disparu, comme en atteste la synthèse des travaux les plus récents proposée par l'auteur, portant surtout sur le baccalauréat.

Dans un second chapitre sont recensées les différentes pistes explicatives suivies par les chercheurs. L'influence du statut social et scolaire de l'élève fait l'objet d'une attention particulière, dans la mesure où elle introduit au cœur même du processus d'évaluation, à savoir la confrontation entre une performance et l'image que l'évaluateur s'est construite de son auteur, sur la base des expériences passées et/ou des informations disponibles. Si sur ce point, les frontières entre sociologues et psychologues apparaissent peu pertinentes, les premiers ont proposé une interprétation plus globale de ces « biais sociaux » en terme de reproduction sociale, l'institution traduisant des classements sociaux en classements scolaires. Mais P. Merle démontre finement les limites de ce modèle qui laisse notamment inexplicables les « biais sociaux de sexe ». Ces biais s'interprètent tout autant comme la résultante d'interactions, voire de négociation, entre maîtres et élèves. Cela dit, il conviendrait, comme le font certains spécialistes (cf. par exemple Murphy, 1991), de s'interroger davantage sur la notion de biais elle-même : comment les biais sont-ils évalués, et surtout traduisent-ils uniquement des phénomènes de type discrimination, ou parfois, la prise en compte de compétences non explicitées mais que l'on gagnerait à développer chez tous les élèves ? En outre, peut-on parler des évaluations scolaires et de leurs biais éventuels sans évoquer ce qui les fonde, à savoir une définition de l'excellence scolaire et du « métier d'élève » censé la produire ? Toujours est-il que cette transaction, qui préside à la délivrance de la note prend place dans un contexte précis, et très caractéristique des sociologues, est la quête d'effets de contexte, effets établissement et effets classe, analysés eux-mêmes en référence à la tonalité sociale des publics d'élèves, mais aussi au souci récent des établissements de se positionner entre eux dans un contexte de concurrence croissante. Au niveau de la classe, la situation et les normes scolaires (notamment la prégnance de l'évaluation normative) requièrent de « créer » des élèves faibles et des élèves forts, quel que soit leur niveau en terme absolu.

Dans une seconde partie, P. Merle aborde l'orientation des élèves, en mêlant habilement les données « macro » résultant à la fois du fonctionnement des conseils et des stratégies des familles, et les analyses plus « micro » tentant de comprendre comment les acteurs produisent ces régularités, mais aussi vivent le processus de l'intérieur. Mais l'auteur reste peu disert sur les processus d'auto-évaluation des élèves, et les biais sociaux et sexués affé-

rents, ou encore sur les difficultés qu'éprouvent les familles les plus éloignées de l'école à évaluer correctement les compétences et les potentialités scolaires de leur enfant (cf. les récents travaux d'A. Grisay sur le niveau collège). Le chapitre se termine sur une recension des travaux sur le redoublement, démontrant aisément le coût pédagogique, social et économique de cette pratique si française.

Une troisième partie est consacrée aux « analyses macro-sociales » de l'évaluation, en commençant par les travaux cherchant à expliquer les performances scolaires par le contexte pédagogique au sens large. Plusieurs évaluations d'innovations pédagogiques sont présentées (ZEP, nouvelles 6^e...), sans que, on peut le regretter, l'auteur explicite les dispositifs empiriques, en général assez sophistiqués, qui les fondent ; ceci semble pourtant avoir été un des critères de sélection, parmi la masse des « évaluations » existantes, dont il aurait été utile d'expliciter les faiblesses, tant les enjeux sont forts en termes de politique éducative. Toujours est-il que le rapprochement de ces évaluations est en lui-même instructif : les dispositifs visant des publics ciblés en fonction de leur niveau ont tendance à être peu efficaces et à accroître les écarts entre élèves ; à l'inverse, les dispositifs plus globaux (études dirigées ou scolarisation précoce par exemple) ont des effets positifs en termes d'efficacité et/ou d'équité.

La présentation des travaux sur l'« effet maître » et l'« effet établissement », sur les progressions des élèves et les inégalités sociales afférentes (et non plus sur les évaluations elles-mêmes, traitées dans la première partie), est comme précédemment bien informée et remarquablement synthétique, mais peut donner parfois l'impression de redites : on aborde ici les attentes des maîtres, évoquées dans la 1^{re} partie, ou encore les pratiques pédagogiques, dont certaines ont été traitées dans la partie précédente. Et surtout, comme le montrent les analyses récentes de Felouzis, les différences d'efficacité entre maîtres s'articulent avec des différences en matière d'évaluation des élèves. D'ailleurs, parmi les pratiques pédagogiques dont on a pu établir l'efficacité, un certain nombre concerne précisément la façon d'évaluer les progrès des élèves (mettre des annotations personnalisées sur la copie par exemple).

Enfin, un dernier chapitre s'intéresse à l'évaluation globale du niveau des élèves. On ne saurait se contenter d'enregistrer la croissance du nombre de diplômés, car encore faut-il que la valeur desdits parchemins puisse être considérée comme stable. En termes d'insertion, les diplômés sont encore plus nécessaires qu'hier, mais rien n'est dit de l'évolution de leur « rendement social » (quelle est la position qu'ils permettent d'atteindre ?), nettement moins favorable. Quant au niveau de connais-

sances dont attestent les diplômes, il semble globalement stable, avec des nuances récentes utilement rappelées par l'auteur (meilleures performances des bacheliers, dégradation du niveau des plus faibles, etc). Les comparaisons portant sur le plus long terme (dont la médiatique passation, par les élèves de 1995, des épreuves du CEP de 1923-1925) donnent des résultats moins nets, dans la mesure où les exigences de l'école envers les élèves ont pu évoluer.

Ceci vaut d'ailleurs pour les comparaisons internationales, qui restent d'interprétation délicate. Mais les grandes tendances n'en méritent pas moins d'être connues : en particulier, si l'efficacité du système français apparaît plutôt bonne, c'est vrai aussi de son degré d'équité, la France étant l'un des pays où les écarts entre élèves forts et faibles sont parmi les plus ténus, les différences entre établissements étant quant à elles plutôt dans la moyenne.

En conclusion, P. Merle souligne tout d'abord le renouvellement profond des problématiques dans ce champ de l'évaluation, puisqu'on est passé d'une quête de la note appréhendant le plus scientifiquement possible les aptitudes des élèves à l'élucidation des mécanismes scolaires qui participent à la genèse des différenciations de performances. Il serait néanmoins excessif de laisser sous-entendre que les caractéristiques personnelles de l'élève ne jouent sur la réussite que par les biais de notation et d'évaluation qui leur sont associés : la sociologie de l'évaluation ne saurait enlever toute pertinence à une sociologie de la socialisation familiale, notamment. Mais P. Merle entend avant tout démontrer que les carrières scolaires sont loin de résulter des résultats des élèves et a fortiori de refléter leurs compétences, et plus encore mettre en exergue ce qui relève de l'institution scolaire. Il souligne pour finir que cette dernière ignore pourtant bien souvent les conclusions des chercheurs. Parce que les décisions politiques obéissent à d'autres logiques, certes, mais peut-être aussi parce que le politique tout comme le grand public ignore la masse de résultats accumulés aujourd'hui par la recherche en éducation. Dans cette perspective de diffusion et de promotion de la recherche, l'ouvrage de P. Merle est une incontestable réussite.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne-IREDU-CNRS

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

MURPHY P., 1991, « Assessment and Gender », *Cambridge Journal of Education*, n° 21, 203-214.

MONTANDON (Cléopâtre). – **L'éducation du point de vue des enfants** / Françoise Osiek (collab.). – Paris : L'Harmattan, 1997.

L'ouvrage de Cléopâtre Montandon n'est pas un livre de plus sur l'éducation, même si l'ouvrage est riche d'un matériau empirique susceptible de faire mieux connaître les pratiques familiales et scolaires en la matière. Car cette recherche prend place parmi celles — trop peu nombreuses — qui tentent de donner un contenu au programme de développement d'une sociologie de l'enfance. L'enfant est, en effet, comme le souligne l'auteur, un « *laissé pour compte de la sociologie* ». Même dans le monde anglo-saxon, où abondent les travaux de caractère ethnographique sur la vie à l'école, on s'intéresse surtout, à l'exception de recherches comme celles de Woods ou Pollard, aux adolescents. Se pencher sur l'éducation du point de vue des enfants, c'est tenter de rétablir une continuité entre deux positions tout aussi classiques qu'antinomiques, qui estiment soit que les enfants mènent une expérience totalement indépendante de celle des adultes, soit, au contraire, qu'elle s'inscrit tout entière dans la socialisation adulte.

Pour ce faire, il est sans doute nécessaire de s'appuyer sur des concepts et des méthodologies classiques, mais aussi de les retravailler en fonction d'un « objet » qui n'est ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre. Les avancées en ce domaine paraissent ici facilitées par le fait que l'auteur mène sa recherche en mobilisant en fonction des besoins tel ou tel des courants importants de la sociologie contemporaine. Ce n'est en effet qu'en annexe que Cléopâtre Montandon tente une synthèse des emprunts qui ont été les siens. Ils se justifient, selon elle, par la place qu'ils accordent à l'individu et sont convoqués pour esquisser les capacités constructives, longtemps déniées, des enfants. L'inspiration phénoménologique, les modèles interactionnistes, l'approche compréhensive, les paradigmes de l'action ou l'individualisme méthodologique sont mis au service d'une tentative de faire émerger l'expérience que font les enfants des processus éducatifs et le sens qu'ils leur attribuent.

On ne sera pas surpris de trouver au nombre des concepts les plus souvent utilisés pour rendre compte de l'activité des enfants celui d'une « socialisation » dont ils sont les sujets actifs, ou celui d'« expérience ». Ce dernier, emprunté pour l'essentiel à François Dubet (1), est un des cadres principaux de l'analyse qui permet de croiser les logiques du système éducatif (l'orientation dans la société et le monde du travail, la transmission culturelle, l'organisation des contextes éducatifs) et les représentations, émotions et actions, voire les stratégies des enfants en jeu dans leurs interactions avec leurs éducateurs. Une sociologie de l'expérience insistant sur l'écart croissant

entre objectivité du système et subjectivité des acteurs ménage en effet un rapprochement avec une tradition psychologique traditionnellement plus attentive aux spécificités enfantines. L'idée de s'intéresser aux émotions d'un point de vue sociologique paraît particulièrement féconde ; elle reprend une préoccupation générale de l'auteur (2), mais contribue plus précisément à rapprocher le monde enfantin de celui des adultes en essayant de penser une continuité entre affectif et cognitif.

Le recours à des outils théoriques visant tous à rétablir des continuités souvent inaperçues a pour but de saisir comme un seul être l'enfant confronté à l'éducation, qu'elle soit familiale ou scolaire. Il débouche sur un dispositif d'enquête censé faire appréhender l'enfant sous l'élève, mais aussi sous le fils ou la fille. Car il s'agit d'en savoir plus aussi bien sur les tenants et aboutissants du « métier d'élève » (3) que sur les façons de se situer face aux stratégies éducatives des familles (4). Pour cela, 67 enfants entre 11 et 12 ans, filles et garçons, fréquentant quatre classes de sixième primaire publique de l'école genevoise ont été interviewés deux fois : à la maison, puis à l'école. Les entretiens ont abordé des thèmes susceptibles de faire accéder à tous les éléments mobilisés par les enfants dans leur processus de construction identitaire. Le chapitre 6, en particulier, évoque les « *autres scènes de l'éducation* » sur lesquelles elle se produit et s'intéresse aux rôles joués par les pairs, les loisirs et le temps libre, la télévision, voire l'éducation que les enfants se font à eux-mêmes.

La méthodologie mise en œuvre porte la marque de ces intentions. Le parti pris de continuité fait notamment que, outre la tentative de ne pas opposer quantitatif et qualitatif (la fréquence d'apparition des différents éléments dans le discours des enfants est, par exemple, donnée), des outils empruntés à la psychologie, sont utilisés dans une perspective de sociologie de l'expérience enfantine. C'est ainsi que, lors des entretiens, sont introduits des vignettes, des scénarios, des jeux avec images pour rompre la monotonie des échanges verbaux et proposer des situations que les enfants ont effectivement pu connaître (on leur demande par exemple de dire ce que, selon eux, devraient faire leurs parents au cas où la maîtresse leur ferait part d'une tricherie scolaire de leur enfant) et dont l'exploration favorise l'émergence de leurs représentations.

Cette « *démarche de recherche souple* » autorise une approche des croisements des diverses logiques. De celles des enfants, d'une part, qui voient, par exemple, leurs attentes face aux enseignants analysées du triple point de vue des représentations (qu'apprécient-ils le plus et le moins ?), des émotions (colère, peur, timidité, haine, honte et jalousie), des stratégies (« *la maîtresse*

(ou le maître) te fait une remarque désagréable parce que tu bavardes ou tu n'es pas attentif-ve. Comment réagis-tu ? »). De celle des parents d'autre part, puisqu'on leur demande, par exemple, de dire quel genre d'adulte ils aimeraient que leurs enfants deviennent. En contrepoint de ces attentes sont par ailleurs exposées les qualités et compétences que les enfants s'attribuent à eux-mêmes.

Le double traitement des entretiens (par thèmes et par approche « biographique », comme « *Julie la rebelle* » ou « *L'impatience de Manuel* ») débouche sur des typologies qui mettent un certain ordre dans l'univers des expériences dégagées sans éliminer les contingences des trajectoires individuelles. Soucieuse de saisir le plus profondément possible la façon dont les enfants donnent sens aux situations éducatives et contribuent à les construire, Cléopâtre Montandon se livre à un croisement des deux typologies dégagées et recherche les liens possibles entre rapport à la famille et rapport à l'école.

Des résultats empiriques nombreux sont alors au rendez-vous et vont très largement dans le sens d'une réelle consistance de l'expérience enfantine. Les enfants ne se contentent en effet jamais de décrire les fonctions d'inculcation des familles ou des établissements. Ils ont beaucoup d'idées sur l'éducation qu'ils reçoivent, donnent en particulier de précieux renseignements sur les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent au point eux-mêmes, voire sur la façon dont ils socialisent à rebours leurs parents et leurs maîtres. Les copains paraissent jouer un rôle central dans la construction d'aptitudes pour passer d'un univers à l'autre : grâce à eux on aime fréquenter l'école, on connaît d'autres familles, on apprend toutes sortes de savoirs et d'informations qui introduisent en particulier aux loisirs et à la vie du quartier. Les nombreuses et fortes émotions qu'on connaît avec eux paraissent constituer une excellente propédeutique à la prise de conscience de sa place dans les groupes.

Les typologies des rapports à la famille (« *dépendance provisoire* », « *refuge dans le cocon familial* », « *négociation expressive* », « *revendication* ») et à l'école (« *l'utilité* », « *le lien* », « *la curiosité d'esprit* », « *la traversée du désert* ») tiennent les promesses d'une analyse soucieuse de rendre compte des variables sociologiques classiques (origines socio-professionnelles, âge, sexe des enfants) en même temps que des spécificités d'une expérience enfantine. Il paraît tantôt plus déterminant d'être enfant de milieu populaire pour souhaiter un contrôle fort des maîtres, tantôt d'être un garçon ou une fille pour éprouver plutôt fierté, amour et ennui que colère et tristesse. Le croisement des typologies familiale et scolaire autorise l'établissement de correspondances : on voit par exemple comment les parents exerçant des métiers à

caractère éducatif, médical, social ou médiatique ont une éducation convergente avec les nouvelles pédagogies scolaires qui recherchent l'autonomie et l'expressivité. Ces correspondances ne sont cependant que partielles, car l'interaction des différents vécus enfantins est très complexe et ne permet pas de définir une éducation familiale idéale susceptible de produire les bons ou les mauvais élèves.

Cet ouvrage semble donc bien atteindre les deux buts, empirique et théorique, qu'il s'est fixé. Pour le premier, on peut le considérer, entre autres, comme une intéressante contribution au courant qui tente de constituer une sociologie des apprentissages tenant effectivement compte du sens de l'expérience des enfants en ne la réduisant ni à l'héritage familial ni aux comportements à l'intérieur de l'école. Pour le second, on ne peut qu'appréhender avec une grande attention l'idée selon laquelle, « *si on considère tous les différents aspects explorés au sujet de l'éducation, l'ensemble des enfants de notre étude a une vision plutôt homogène* ». L'existence de sous-ensembles qui ne se distinguent pas en fonction du sexe ou du milieu paraît en effet un fort argument pour envisager avec moins de scepticisme la construction sociologique des objets « enfants » et « enfances ». Il faudrait sans doute, pour persévérer dans cette démarche, préciser ce que sont les conditions d'une « expérience enfantine », pas seulement dans son rapport à la famille ou à l'école, mais au monde adulte vers lequel elle est en transit, c'est-à-dire, sans doute, expliciter l'anthropologie de l'enfance sous-jacente. Un complément pertinent de ce genre d'étude désireuse d'arracher l'enfant au statut sociologiquement réducteur de futur adulte, pourrait aussi consister dans un repérage plus précis des types de dispositifs que les enfants instituent (par exemple dans les jeux scolaires) pour éviter d'en rester au niveau de « représentations » dont on peut toujours soupçonner qu'elles ne concernent qu'un monde encore virtuel.

Patrick Rayou
Université de Nantes
Groupe d'études sociologiques – INRP

NOTES

- (1) François Dubet, **Sociologie de l'expérience**, Seuil, Paris 1994.
- (2) Cléopâtre Montandon, « La socialisation des émotions, un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », **Revue française de pédagogie**, n° 101, p. 105 à 122, Paris, 1992.
- (3) Philippe Perrenoud, **Métier scolaire et sens du travail scolaire**, ESF, Paris, 1994.
- (4) J. Kellerhals et C. Montandon, avec P.E. Gaberel, H. Mc Cluskey, F. Osiek, M. Sardi, **Les stratégies éducatives des familles**, Delachaux et Niestlé, Paris, 1991.

Comme son titre l'indique, cet ouvrage est consacré à une présentation du système scolaire japonais. De l'enseignement supérieur ne sont donc évoquées que les incidences de ses conditions d'accès sur les étapes qui le précèdent.

C'est un choix qui pourrait aisément se justifier par la précaution de ne pas vouloir aborder un champ trop vaste. Mais pour l'auteur il répond au souci de pouvoir examiner des niveaux d'enseignement caractérisés par la forte unité que leur confèrent des objectifs et des modalités de fonctionnement qui évoluent tout en se complétant.

Les jardins d'enfants qui accueillent 43 % des trois ans, 90 % des quatre et cinq ans, sont centrés sur l'apprentissage de « routines » dans un climat de convivialité et assurent « une préparation plus sociale que scolaire à l'école » (p. 46).

Toutefois ce sont les attitudes inculquées durant la période préscolaire qui permettront aux 6 années d'école primaire d'apporter une éducation à la fois « morale, physique, esthétique et sociale autant qu'intellectuelle » (p. 108) propice à la réduction des inégalités de départ.

Ainsi sera assuré le bagage pour faire face à l'épreuve des trois années de collège où l'acquisition des connaissances devient la priorité mais où la compétition qui s'instaure pour passer dans le cycle suivant aux meilleures conditions n'élimine pas la préoccupation de « donner à tous une éducation équilibrée » (p. 111).

Avec le passage au lycée qui a concerné en 1995 95,8 % des collégiens, les élèves entament des parcours beaucoup plus différenciés dans des établissements qui n'ont plus les mêmes ambitions et qui sont souvent privés alors qu'auparavant le secteur public prédomine largement. Toutefois, grâce notamment à l'importance réservée aux « activités de club, culturelles ou sportives » (p. 152), « l'éducation continue à se vouloir totale : morale et sociale autant qu'intellectuelle et physique » (p. 153).

De cette continuité et de ces nuances, Anne Vercoutter peut rendre compte grâce à une analyse en profondeur des contenus tels qu'ils sont fixés par les programmes officiels et surtout des démarches pédagogiques pratiquées. C'est sans aucun doute l'apport le plus précieux de son étude. Comme présentation successive des différents niveaux d'un système d'enseignement, celle-ci pourrait au premier abord sembler recourir à une formule assez banale dont les exemples abondent. À la lecture elle révèle pourtant vite une toute autre dimension par l'extrême richesse de son information et l'originalité

de ses éclairages. Elle se fonde à la fois sur un important capital d'observations personnelles et sur de nombreuses études japonaises ou étrangères (en fait surtout américaines) dont il est probable que le public français n'aurait pas eu connaissance autrement. Elle met toujours à profit ses propres sources et celles des autres pour dégager des tendances fortes comme les procédés pédagogiques auxquels les enseignants du primaire ont systématiquement recours tels que le choix du concret comme point de départ, la multiplication des questions posées aux élèves ou l'utilisation pédagogique de leurs erreurs.

Dès lors, bien plus que d'une simple présentation, il s'agit d'une réflexion très approfondie sur l'idée à se faire de l'école au Japon et de ses aboutissements sans « verser soit dans l'admiration inconditionnelle, soit dans la critique expéditive » (p. 2). Certes les problèmes ne manquent pas. De longue date bien des raisons incitent à s'interroger sur le sort fait à l'égalité des chances ou à un développement qui soit garant de créativité, tout comme sur les bénéfices à attendre de la sélection opérée à l'entrée des lycées et des universités. Plus récemment les phénomènes de violence, la montée de l'absentéisme attestent des pressions intolérables que le dispositif vaut à certains ou tout au moins de son incapacité à contrecarrer les influences nocives de son environnement politique, social ou culturel.

Mais pour l'auteur, le bilan n'en est pas moins positif. La « solidité de l'instruction fondamentale » (p. 194), confirmée notamment par les bons résultats des élèves japonais dans les enquêtes internationales sur les performances scolaires, a été un facteur déterminant pour le progrès technique et économique du pays. L'éducation à la démocratie et au respect des valeurs a également eu un impact indéniable sur la société où le sens du civisme prévaut. C'est ce qui explique que « la réussite est admise parce qu'elle est conçue, à tort ou à raison, comme le couronnement d'efforts et de longs sacrifices ».

De plus le système n'est pas frappé d'immobilisme. En particulier diverses mesures ont été prises pour atténuer la sévérité de la sélection comme l'autorisation donnée aux lycées de recruter désormais une partie de leurs effectifs sur dossier et non plus par concours. On commencerait donc à ne plus être totalement dans l'« empire du concours » que décrivait François Sabouret en 1985 (1) en se demandant du reste si l'on pourrait « tenir le même discours, poser les mêmes questions dans dix ans ».

Pourtant selon Anne Vercoutter celles-ci n'ont guère changé. Ainsi elle estime peu probable que les entreprises modifient suffisamment leurs procédures de recrutement pour atténuer la compétition qui est au principe du système. On évite alors difficilement de se demander

comment s'expliquent ses appréciations si positives dans l'ensemble. On doit certes la créditer du mérite d'envisager les situations de l'intérieur et d'aboutir pour cette raison à des points de vue mesurés. Mais d'autres démarches similaires, même de la part d'auteurs japonais, conduisent souvent à des évaluations très critiques. Il est en particulier remarquable qu'Anne Vercoutter loue les résultats de l'école japonaise en termes d'acquisition de connaissances ou de contribution à la bonne marche de la société sans apparemment ressentir le besoin de se demander s'ils ne se payent pas d'un prix trop élevé par les jeunes soumis à des formes très contraignantes de socialisation et d'apprentissage. En fait à ses yeux ces contraintes n'ont pas seulement plus d'avantages que d'inconvénients, elles n'interdiraient ni la souplesse ni l'autonomie dans les comportements des élèves ou des enseignants. La meilleure preuve en serait le fonctionnement des jardins d'enfants et des écoles primaires dont il ne serait pas exagéré de dire qu'il est considéré comme exemplaire grâce à la spontanéité et la démocratie qui y prévaudraient.

Le point de vue se justifie à maints égards et il fallait sûrement rendre justice à la qualité des approches dans ces deux secteurs en bousculant bien des clichés reçus. Mais il s'agit précisément de savoir si les étapes ulté-

rieures en retiennent bien l'esprit ou au contraire s'en écartent radicalement.

À vrai dire on est souvent enclin à penser que l'optimisme suscité par les niveaux préscolaire et primaire « déteint » sur les suivants et on s'expliquerait de la sorte que les pages les concernant soient aussi nombreuses que celles consacrées au collège et au lycée (62 contre 60 et de surcroît 19 pour les jardins d'enfants). On a dit souvent que la compétition qui aurait dû être limitée au collège « descend » dans tout le système. On voudrait ici au contraire faire monter la qualité d'avant le collège. Ce serait évidemment le remède à bien des maux mais les chances de pouvoir y recourir ne paraissent pas totales.

C'est toutefois son évocation qui rend cet ouvrage si stimulant par sa volonté de ne pas entériner le poids de certaines réalités ou la force de certains choix. En procédant à des analyses aussi poussées de l'intérieur du système, l'entreprise est aussi un modèle du genre sur le plan méthodologique.

Jean-Michel Leclercq

NOTE

(1) François Sabouret, *L'empire du concours*, Ed. autrement, Paris, 1985.

COLLOQUE INTERNATIONAL

**RECHERCHE SUR L'INTERVENTION
EN EPS ET EN SPORT**

Antibes, 16, 17 et 18 décembre 1998

conjointement organisé par la DREEPS de l'IUFM et l'UFRSTAPS de Nice
avec le soutien de l'Université de Nice-Sophia Antipolis et la municipalité d'Antibes

L'intervention, en tant qu'action finalisée d'un professionnel, dans le champ de la motricité, constitue certainement une entrée théorique heuristique permettant de recenser mais aussi de confronter les points de vue d'origines différentes à la fois à la rigueur des exigences scientifiques et aux attentes des praticiens.

Ce colloque devrait permettre l'identification, le questionnement et la mise en débat des cadres théoriques et des méthodologies relatifs à des thématiques fortes en liaison avec le champ des pratiques d'enseignement et de formation.

C'est ainsi que cette tribune est ouverte à toute communication, quel que soit son champ disciplinaire, dont l'intérêt pour les pratiques d'intervention en Éducation Physique et en Sport sera explicité et argumenté à partir de thèmes généraux comme :

- l'intervenant, sa formation et ses pratiques ;
- la discipline, les savoirs, les objectifs, les démarches ;
- les populations d'âge scolaire.

Secrétariat du colloque :

DREEPS

UFRSTAPS & IUFM

89 avenue Georges V

06046 NICE CEDEX 1

tél. et fax : 04 93 53 75 52 email : euzet@unice.fr

ARTICLES - Sociology of education

André Petitat – Education and social implosion.

Dramatic implosions occurring in various countries justify the reflexion of the sociologists who perceive education as embodied action schemes. Why do steady habitus suddenly lose their efficiency? Apart from the traditional explanation through contingent historical bias, the article suggests the existence of mechanisms related to socialization process, nurturing these revolutions. Socialization means an integration in heterogeneous interacting categories and depends on category mobility, tensions, conflicts. Moreover, internalization implies game, reversibility, each agent may show, simulate and transgress action norms of integration categories, suddenly grasp opportunities for turning beliefs around.

p. 5

François Baluteau – The school guidance in view. The “addition” of the State, the User and the Local.

Guidance inside the school is linked to the secondary school democratization. Since then, the modifications form three interpretations ways. Each of them presents principles, actors, device and shortcomings. Today, school guidance joins those points, so that it’s a composite “assembling”.

p. 13

Frédéric Charles – Entry to primary school teaching in France and England : pre-dispositions for a process of co-optation to a female job.

The major factor affecting the profession of the primary school teacher over the last thirty years has been shown to be a rise in social origin. Analysis today shows that the women taking up these posts have a set of specific predispositions which are found both in England and France. In other words, currently, the processes of reproduction of this profession in both countries, on the one hand, imply individuals whose characteristics, when combined, place them in the field of attraction of the recruiting institutions, and on the other hand, imply a procedure of co-optation which through its modalities tends to advantage individuals who possess these characteristics and who are able to demonstrate them during the selection procedure, especially during the interviews. The first part of this article demonstrates the social characteristics common to primary school teachers of these two countries which structure the access to this profession. The second part indicates the aspects distinguishing the future primary teachers from their English colleagues.

p. 29

Danièle Trancart – Trends in state secondary school disparities.

This article focuses on the conception of a set of indicators which are a tool for describing and measuring disparities between state secondary schools and for evaluating trends between 1979 and 1997. The idea of a uniform institution disappears as we analyse pupils enrolments, educational media and schooling from the first to the fourth grade. The results are observed in the context of works in educational sociology concerning the evolution of unequal schooling opportunities and the emergency of school segregation situations.

p. 43

Daniel Louis-Etxeto – A descriptive social approach to French “lycées”

From 1984 to 1989, the French «lycées» faced a real demographic expansion. Is this current massification accompanied by a democratization of this school system ? The present studies bears on a descriptive approach of the various populations of the “lycées” in one Academy (School Board) with respect to the social origin, nationality, age of the students and proposes a social typology of the institutions. It brings out the important disparities among the “lycées” and sheds light on the mechanisms through which the schooling fields gets organized. The study shows that disparities among the “lycées” have worsen and that the conventional hierarchy of school curricula is coupled with a hierarchy of the institutions. In conclusion, some propositions are put forward concerning school policies : how to combine the treatment of diversity with the pursuit of equal opportunities for all ? How to avoid increasing inequalities among schools and at the same time promote the development of controlled local autonomy ?

p. 55

Slah Eddine Ben Fadhel – Social and family educational context and writing acquisition at elementary school

Our study attempts to assess the influence of the social and family environment on the reading and writing abilities of children at the early elementary school. 134 children from contrasting social backgrounds were set paperwork whereas their parents answered a questionnaire aiming at determining their educational views and practices especially around writing skills learning and the teachers measured both their academic and their extra-curricular capabilities. The results indicate relevant differences among the children’s reading and writing abilities which depend on the parental educational style and also on the sociocultural environment. Actually, the socioeducative background accounts for a proximal variable which determine the school behaviour of the children. This same variable is besides highly influenced by the sociocultural environment as a distal variable. These data suggest to involve the family circle of the children in the educational field through an effective participation of the parents in any institutional step with a particular emphasis on their cultural values and rules. They also advocate for involving reading and writing into a global sociocultural perspective instead of reducing it to a simple technical school knowledge.

p. 69

Eliane Rothier Bautzer – The role of things in educational setting. For a contextualized analysis of school difficulties.

We don’t “learn to learn”, “we learn to learn in a specific context”. It is why the analysis of the diagnosis and solving of school difficulties must take into account the context of compensatory intervention. Thinking about the relation to things in school context and contingent elements, allows the analysis of school difficulties embedding and to find a solution. We are less interested in more cognitive abilities of children than in the scheme organizing their activities. During the remedial courses, children carry strange and contingent things (sheet, basin...). A specific mode of dealing with these disturbing elements is to accept them while paying a minimum

of attention to them. In these conditions, the involvement of children in the remedial educational relation is preserved. This new style of frame is characterized by this special relationship between the elements inside and outside of the frame of activities.

p. 81

Nathalie Roucoux, Gilles Brougère – Leisure and education. Contribution to a new institution : toys library.

The structure of toys library is organized around toys and leisure activities : it's one of the few children institutions devoted to the field of leisure. Keeping distance with the "institutional" educational model, it questions the traditional ways of thinking which usually confer an educational objective to every child activity, considering childhood as different in nature from adulthood.

p. 91

Philippe Gabriel – Teaching and computers for all : what about it ?

This article studies the place of micro-computers in education with regard to the major objective of their use : to develop a culture of computing and to facilitate learning process. The author takes up an empirical viewpoint first relating the limited use presently made of computing in compulsory schooling to the role of experience in computer/man interaction, and secondly exploring and furthering the results of meta-analytic investigations concerning its influence upon success. This innovation requires the support of special measures and problems of equity must be carefully debated.

p. 99

Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet – What does the field of socio-educational intervention teach us ? A study of the field effect.

The field of social and educational interference has changed considerably in the last years. After concepts of social assistance and later of social protection, the limits of which became evident with the growth of unemployment, emerged the method of social development. This approach of "the new social" combines notions of prevention, participation and partnership which gives the preference to «internal» work. Any intervention aims at promoting change. Nevertheless this is not always accepted by the people in the field. Reactions, attitudes of defence and resistance are always present. The field is active and reactive. A good knowledge of its characteristics as well as the application of a serie of fundamental principles are required. We have structured the field of intervention along four axis. To each of them relate three basic principles illustrating the practice of interference, this means in total twelve principles which will provide a better understanding of the field of intervention.

p. 109

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}
Etablissement (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 1998 au 31 juillet 1999

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°s 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

s o m m a i r e

ARTICLES

Sociologie de l'éducation

André Petitat – *Éducation et implosion sociale*

François Baluteau – *L'orientation scolaire en perspective.
« L'empilement » de l'État, de l'utilisateur et du local*

Frédéric Charles – *L'accès à l'enseignement primaire en
France et en Angleterre : dispositions et processus de
cooptation pour occuper un emploi féminin*

Danièle Trancart – *L'évolution des disparités entre
collèges publics*

Daniel Louis-Étxeto – *La hiérarchisation sociale des
lycées*

Slah Eddine Ben Fadhel – *Contexte éducatif socio-
familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire*

Éliane Rothier-Bautzer – *Le rôle des objets dans le
cadre de l'activité pédagogique : pour une analyse
contextualisée de la difficulté scolaire*

Nathalie Roucoux, Gilles Brougère – *Loisir et éducation.
L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque*

Philippe Gabriel – *Enseignement et informatique pour
tous : où en sommes-nous ?*

Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet – *Que nous
enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes
d'une pratique sociale à visée préventive*

NOTE DE SYNTHÈSE

Yves Lenoir, Lucie Sauvé – *De l'interdisciplinarité
scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à
l'enseignement : un état de la question (1^{re} partie)*

NOTES CRITIQUES