

# 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, 2003 - Tous droits réservés

**Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique**

INRP - Paris  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05  
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon  
Centre Léon-Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex  
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan  
Tél. : 02 32 82 95 95

**[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)**

## ARTICLES

**Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe**

- (dossier coordonné par Agnès Van Zanten) p. 5
- Agnès van Zanten* – Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe : présentation p. 5
- Marie Verhoeven* – Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : regards croisés Angleterre-Communauté française de Belgique p. 9
- Maroussia Raveaud* – Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école p. 19
- Elena Roussier-Fusco* – Le modèle français d'intégration et les dynamiques inter-ethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne p. 29
- Robert Maier, Mariëtte de Haan* – Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises p. 39
- Jaume Carbonell, Núria Simó, Antoni Tort* – Scolarisation, immigration et politiques éducatives locales. Le cas de Vic (Catalogne, Espagne) p. 49

## Varia

- Estelle Brisard, Régis Malet* – La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation p. 57
- Gérard Sensevy, Jean-Pierre Rivenc* – Un enseignement de l'histoire au C.M. Questions didactiques p. 69
- Sylvia Faure, Marie-Carmen Garcia* – Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique p. 85
- Isabelle Harlé* – L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique p. 95

## NOTE DE SYNTHÈSE

- Maria Drosile Vasconcellos* – L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi p. 105

## NOTES CRITIQUES

- S. J. Ball, M. Maguire, S. Macrae* – Choice, pathways and transitions post-16. New youth, new economics in the global city (M. Tondellier) p. 131
- S. Ertul (dir.)* – L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (V. Troger) p. 133
- M. Guigue (dir.)* – Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire (A. Jellab) p. 134
- J. Houssaye* – Professeurs et élèves : les bons et les mauvais (G. Genevois) p. 137
- G. Klein* – Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (M. Attali) p. 138
- P. Laderrière et F. Vaniscotte (dir.)* – L'éducation comparée : un outil pour l'Europe (R.-F. Gauthier) p. 139
- B. Mabilon-Bonfils, L. Saadoun* – Sociologie politique de l'école (R. Normand) p. 141

<i>S. Moscovici, F. Buschini</i> – Les méthodes en sciences humaines (M. Duru-Bellat)	p. 143
<i>A. Pierrot</i> – Grammaire française de l'intégration. Jeux de langage et mythologie (A.-M. Chartier)	p. 144
<i>A. Rauch</i> – Le premier sexe. Mutations et crise de l'identité masculine (R. Huesca)	p. 146
<b>LA REVUE A REÇU...</b>	p. 149
<b>SUMMARIES</b>	p. 151

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

[jacquet@inrp.fr](mailto:jacquet@inrp.fr)

*rédacteur en chef*

[jy.rochex@inrp.fr](mailto:jy.rochex@inrp.fr)

*rédacteur en chef*

[eteve@inrp.fr](mailto:eteve@inrp.fr)

*responsable des notes critiques*

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

# Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe

## Présentation

*Agnès van Zanten*

La *Revue française de pédagogie* a accordé de longue date un grand intérêt aux dynamiques multiculturelles en éducation. Deux numéros ont notamment abordé cette question à partir d'une perspective sociologique et anthropologique : « Anthropologie de l'éducation. Études ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés » (n° 101, 1992) et « L'école et la question de l'immigration » (n° 117, 1996). Ces numéros datent cependant un peu et n'ont pas exploré systématiquement la question qui nous intéresse ici, à savoir à quel degré et sous quelles formes l'existence de modèles nationaux d'intégration exerce-t-elle un effet sur les processus multiculturels observés par les chercheurs dans les classes et les établissements scolaires ? Or la prise en compte de cette dimension est indispensable pour comprendre les évolutions des systèmes éducatifs et les convergences ou les divergences qui s'amorcent ou s'estompent à l'intérieur d'une Communauté européenne dont l'immigration est une composante essentielle.

Pour comparer les modèles nationaux, il est utile de partir des grands *idéal types* nationaux en matière d'intégration. On peut ainsi opposer un modèle français rationaliste et universaliste qui met au centre l'égalité des citoyens vis-à-vis de l'État et un modèle anglais qui met l'accent sur l'égalité des chances des sujets économiques sur le marché et la reconnaissance de « communautés ». On peut alors s'interro-

ger sur la façon dont ces grands principes ont pu se décliner dans les politiques d'accueil en direction des populations d'origine immigrée et, plus particulièrement, dans les politiques et les dispositifs mis en œuvre dans le domaine de la scolarisation. Il faut pourtant se garder d'assimiler les politiques aux discours qui accompagnent leur genèse et leur formulation. Outre le fait que les idées et les valeurs ne servent pas seulement à effectuer des choix rationnels et justes, mais à soutenir la mobilisation des acteurs impliqués et à légitimer l'action politique auprès de l'opinion publique, des décalages importants apparaissent souvent entre les intentions initiales, les traductions nationales et locales et les conséquences finales auprès des ressortissants et de l'ensemble de la population (Duran, 1999).

Par ailleurs, ces modèles nationaux ne peuvent faire l'objet d'analyses totalement décontextualisées. Pour comprendre leur émergence et leur évolution, il est nécessaire d'examiner les caractéristiques nationales du phénomène migratoire en tenant compte des facteurs économiques, sociaux et politiques qui ont favorisé l'immigration et qui ont influé sur la temporalité des vagues migratoires et sur la répartition géographique des communautés immigrées. Les caractéristiques de cette population doivent elles aussi faire l'objet d'une étude attentive car l'application concrète des modèles nationaux peut fortement varier en fonction de la nationalité, de l'orientation

religieuse ou politique, de l'origine sociale ou du niveau d'instruction des membres des différentes communautés. Par ailleurs, il est nécessaire de tenir compte des éléments objectifs et subjectifs qui dans chaque pays influent sur la perception des immigrés par la population « de souche » et sur leur intégration locale et nationale.

Les analyses comparatives internationales favorisent par ailleurs la construction de modèles macrosociaux plus complexes des orientations et des modalités de construction et de mise en œuvre des politiques éducatives dans différents domaines dont ceux qui concernent directement les élèves issus de l'immigration. Elles permettent notamment d'analyser l'interdépendance dynamique des dimensions constitutives de chaque société et d'étudier l'influence et les limites du phénomène de globalisation (Buechtemann et Verdier, 1998). Ces analyses au niveau macrosocial gagnent néanmoins en profondeur quand elles s'articulent à des analyses menées au niveau microsocial à l'intérieur des établissements d'enseignement. En effet, l'articulation des contextes de formulation et de production de politiques et des contextes de leur mise en pratique n'est pas automatique car les acteurs locaux se livrent continuellement à un travail de réinterprétation, d'adaptation et de transformation des politiques (Ball et van Zanten, 2000). À l'inverse, les analyses microsociologiques gagnent en capacité de généralisation quand elles cherchent à montrer comment les faits observés s'inscrivent dans des dynamiques sociales plus larges, autrement dit comment les propriétés « situationnelles » s'articulent aux propriétés « structurelles » (Schwartz, 1993).

Chacun des articles de ce numéro tente d'analyser l'articulation entre les discours et les modèles nationaux d'intégration et les logiques à l'œuvre à l'intérieur des écoles et des classes. Dans cette optique, les auteurs examinent l'organisation des établissements d'enseignement et les dispositifs mis en œuvre en direction des élèves d'origine immigrée (classes, dispositifs d'aide et de soutien, cours de langue étrangère...). Ils s'intéressent à la vision qu'ont les professionnels de l'éducation, notamment les enseignants, des élèves d'origine immigrée et des problèmes que pose leur intégration dans les établissements d'enseignement et dans la société globale. Ils étudient également les interactions entre les enseignants et les élèves et entre les élèves eux-mêmes, tant du point de vue de la transmission et de l'acquisition des connaissances que de la socialisation au sens large. Les représentations qu'ont les élèves

d'origine immigrée eux-mêmes de leurs contextes de scolarisation, des pratiques enseignantes, des dispositifs et des politiques développés à leur intention sont aussi examinées dans certains textes.

Chaque contribution adopte néanmoins un point de vue légèrement différent. Celle de Marie Verhoeven, qui s'intéresse aux processus à l'œuvre dans les établissements secondaires anglais et belges (Communauté française), part de l'hypothèse que pour comprendre le fonctionnement des établissements multiculturels il est utile de tenir compte non seulement des modèles nationaux d'intégration, mais également des modèles nationaux de régulation du système éducatif. Et elle montre en effet que si le modèle « différentialiste » anglais favorise l'expression d'identités « ethniques » de façon plus importante que le modèle « universaliste » belge, dans les deux pays, ce sont surtout les jeunes en position scolaire défavorable (en échec et scolarisés dans des établissements et des filières stigmatisés) qui expriment des demandes de reconnaissance sur une base ethnique.

Comparant à son tour des écoles primaires et maternelles anglaises et françaises, Maroussia Raveaud met quant à elle en évidence que les formes institutionnelles contrastées de construction de la différence entre les deux pays, qu'il est possible de repérer dans l'orientation des politiques éducatives et dans les modalités de catégorisation de la population immigrée, trouvent un relais dans les pratiques enseignantes dans la classe. Dans les deux pays, les jeunes élèves d'origine étrangère doivent composer avec un univers dominé par les représentations et les codes de communication des classes dominantes blanches. Toutefois, alors que l'écolier anglais voit son identité ethnique officiellement valorisée dans le cadre d'un modèle éducatif qui encourage l'élève à s'engager en tant que personne, avec ses appartenances culturelles et religieuses, la socialisation de l'écolier français le conduit à limiter fortement l'expression de ces mêmes appartenances.

Les comparaisons entre pays, même quand elles se fondent sur des études de cas qualitatives, conduisent logiquement à insister sur une relative homogénéité nationale. Néanmoins, à l'intérieur d'un même pays, y compris dans le cadre d'un système éducatif encore officiellement centralisé comme celui de la France, on observe des différences importantes entre les établissements et entre les enseignants. La contribution d'Elena Roussier-Fusco montre ainsi comment, à la suite d'une adaptation globale — mais plus

implicite qu'explicite — du modèle français d'intégration, les écoles de banlieue tendent à adopter des éléments du « code intégré » décrit par le sociologue anglais Basil Bernstein. Cette évolution est néanmoins plus ou moins marquée selon les enseignants dont le style a un impact important sur les relations interethniques dans la classe.

Ces processus d'adaptation sont à l'œuvre dans beaucoup de pays et répondent, de fait, à la concentration importante d'élèves issus de l'immigration dans un certain nombre d'établissements, pour la plupart urbains. L'article de Robert Maier et Mariette de Haan analyse leur impact aux Pays-Bas où la ségrégation ethnique entre écoles, qui est due à leur localisation, mais également à la liberté de choix de l'établissement par les parents, est très importante. Les auteurs montrent que si les résultats des élèves d'origine immigrée ont connu une progression très significative depuis quelques années, celle-ci est variable selon les établissements dont les adaptations au niveau du management, de la pédagogie et des contenus d'enseignement s'avèrent plus ou moins appropriées par rapport aux tentatives d'adaptation des populations migrantes elles-mêmes.

Faut-il néanmoins prendre acte de la forte concentration des populations scolaires d'origine immigrée et élaborer des politiques et des pratiques spécifiques à leur intention dans un nombre limité d'établissements, ou tenter de la réduire et développer des politiques globales de prise en compte de la diversité ? La réponse à cette question n'est pas simple et met en tension les modèles politiques, les souhaits des populations autochtones et immigrées et les résultats de la recherche en éducation (van Zanten, 2000). L'expérience catalane récente que présentent Jaume Carbonell, Núria Simó et Antoni Tort, même si elle n'est pas directement transposable à d'autres contextes locaux et nationaux, montre l'intérêt, à l'échelle d'une ville et avec l'appui des différents acteurs locaux concernés par cette question, d'opérer une répartition plus « équilibrée » des élèves issus de l'immigration entre les établissements, et notamment entre les établissements publics et privés. Les auteurs notent en effet que cette procédure peut encourager des processus d'innovation éducative et d'adaptation aux besoins spécifiques des élèves d'origine étrangère dans l'ensemble des établissements.

Agnès van Zanten  
CNRS/OSC

## BIBLIOGRAPHIE

BUECHTEMANN C. et VERDIER E. (1998). – Education and Training Regimes : Macro-Institutional Evidence. **Revue d'économie politique**, vol. 3, n° 108, p. 292-319.

DURAN P.- (1999). – **Penser l'action publique**. Paris : LGDJ.

SCHWARTZ O. (1993).– L'empirisme irréductible / post-face de N. Anderson. **Le Hobo. Sociologie du sans-abri** (traduit de l'américain par A. Brigant). Paris : Nathan.

VAN ZANTEN A. (2000). – De la diversité à la ségrégation scolaire ? » *In* P.A. Dupuis, E. Prairat (dir.), **L'école en devenir, l'école en débat**. Paris : L'Harmattan.

VAN ZANTEN A., BALL S. (2000). – Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales. **Revue de l'Institut de Sociologie**, n° 1 (4), p. 113-131.



# Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels

Regards croisés Angleterre –  
Communauté française de Belgique

Marie Verhoeven

---

*Comprendre les dynamiques institutionnelles et les stratégies des acteurs scolaires qui se déploient dans des contextes nationaux et locaux contrastés face au multiculturalisme, exige de passer par une analyse multidimensionnelle prenant en compte au moins deux axes d'analyse : l'impact des modèles d'intégration nationaux, et celui des modes de régulation des systèmes éducatifs. Cette hypothèse traverse les trois parties de cet article, à savoir : 1) une mise en perspective des politiques éducatives en vigueur en Angleterre et en Communauté française de Belgique, 2) l'analyse des dynamiques observées au niveau d'établissements secondaires pour répondre à la présence d'une population multiculturelle, et 3) les stratégies identitaires des élèves. L'article se clôture sur un double bilan, théorique (portant sur l'influence respective des dynamiques scolaires et des modèles culturels sur les formes de traitement de la différence culturelle et sur les processus identitaires) et méthodologique (revenant sur les apports et limites d'une approche comparative qualitative).*

---

**Mots-clés** : différence culturelle, dynamiques d'établissements, processus identitaires, quasi-marché scolaire, approche comparative qualitative.

## INTRODUCTION

La question du traitement scolaire des différences culturelles, longtemps occultée, en Communauté française de Belgique comme en France, par une éthique de « l'indifférence aux différences » (van Zanten, 2001), fait depuis quelques années un retour sur l'avant-scène. Le côté « médiatique » du thème de l'ethnicité et son association fréquente aux zones urbaines défavorisées ne doit pas faire oublier le rôle spécifique des dynamiques scolaires dans la construction de ces questions. Pour étayer cette affirmation, la comparaison internationale entre systèmes éducatifs s'avère

féconde, permettant de mettre à l'épreuve l'influence respective des logiques culturelles et des logiques scolaires (dynamiques institutionnelles et formes de traitement scolaire de la diversité).

C'est dans cette perspective que cet article présente certains résultats de travaux de recherche comparatifs menés à Bruxelles et à Birmingham, dans des établissements secondaires « multiculturels ». Nous présenterons des réflexions à trois échelles d'analyse : (a) le lien entre modèles d'intégration et politiques éducatives, (b) les dynamiques d'établissement, et (c) les processus de construction identitaire chez les élèves.

## SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET HÉRITAGES NATIONAUX

### Les modèles d'intégration nationaux : du mythe à l'histoire

On dépeint habituellement le modèle d'intégration anglais comme le prototype d'une approche différentialiste et multiculturaliste, où des « minorités ethniques » organisées revendiquent des droits culturels, sociaux et politiques dans l'espace public (Vermeulen, 1995). Un examen de la réalité historique (Grosvenor, 1997) amène à nuancer ce portrait, montrant combien le thème de l'intégration des minorités a fait l'objet de violentes luttes politiques (opposant, *grosso modo*, une aile droite fermée et assimilationniste à une aile gauche anti-raciste pro-multiculturalisme). Il semble plus judicieux de considérer le modèle anglais comme hybride, articulant des composantes assimilationniste et multiculturelle. Par ailleurs, l'existence d'une logique de reconnaissance culturelle n'a pas empêché le développement de politiques « compensatoires » axées sur des critères socio-économiques (zones urbaines prioritaires, etc.). Une approche multiculturaliste et anti-raciste a cependant profondément marqué l'intégration des communautés « ethniques » en Grande-Bretagne, notamment à travers la création, dès la fin des années soixante, d'institutions garantes des droits des minorités (« Race Relation Acts », Commission for Racial Equality, Racial Equality Councils...) mettant la lutte contre la discrimination à l'ordre du jour dans de nombreux champs institutionnels.

En Communauté française de Belgique, la période allant de l'après-guerre aux années 1970 est caractérisée par une alternance entre des politiques d'ouverture et de fermeture des frontières, au rythme des impératifs économiques et démographiques guidant les mouvements migratoires. On distingue habituellement plusieurs phases dans les évolutions du modèle d'intégration de ces populations (Coenen et Lewin, 1997 ; Hullebroek, 1992) : 1) avant les années soixante, un modèle « d'exclusion » basé sur le postulat du retour au pays ; 2) ensuite, à travers l'implication forte des populations immigrées dans les luttes sociales et économiques ouvrières, l'émergence d'un discours concevant l'intégration essentiellement sous un angle socioéconomique ; 3) enfin, depuis la fin des années 80, le développement de la réflexion politique autour d'une acception plus large de la notion d'intégration, mais où la reconnaissance des différences culturelles reste subordonnée au respect des caractéristiques dominantes de la société moderne. Cette approche

sera institutionnalisée par le « Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme », au début des années 90, à travers la définition officielle de l'intégration en tant qu'« *assimilation*, là où l'ordre public le demande ; *promotion d'une insertion optimale*, en accord avec les principes fondamentaux de notre pays (*respect des droits de l'individu, séparation des sphères publique et privée*) ; *respect de la diversité culturelle* dans les autres domaines. »

S'il faut donc se garder de figer ces modèles d'intégration nationale et en reconnaître le caractère complexe et changeant, il n'en reste pas moins que des traditions historiques spécifiques ont marqué chaque côté de la Manche. Ces modèles ont fait l'objet de traductions politiques diversifiées, tout en façonnant l'espace des possibles dans lequel les institutions éducatives ont pu œuvrer.

### Régulation et organisation des systèmes éducatifs

Tous deux considérés comme « décentralisés et pluralistes » (Van Haecht, 1996), ces deux systèmes éducatifs diffèrent dans leurs modalités d'organisation et de régulation.

Du côté anglais, l'autonomie des LEA (*Local Education Authorities*, autorités éducatives municipales), d'abord renforcée dans la foulée de la mise en place du projet d'école « *comprehensive* » (projet démocratique d'école unique rassemblant tous les élèves dans un tronc commun jusqu'à 16 ans), a été fortement réduite sous les gouvernements Thatcher (notamment à travers l'*Education Reform Act* de 1988) à travers l'imposition d'un curriculum national commun et l'introduction de modalités d'évaluation standardisées et centralisées (incarnées par l'OFSTED) (Craft & Tomlinson, 1995). Cette centralisation pédagogique s'est accompagnée de l'introduction de mécanismes de régulation « quasi-marchande » (choix de l'école par les parents, octroi des subsides en fonction du nombre d'élèves, compétition entre établissements pour les élèves « à valeur ajoutée forte » (Ball et Bowe, 1992 ; Woods et Jeffrey, 1998)). Cette double tendance a *grosso modo* été maintenue par le « *New labour* », à quelques nuances près (Hatcher, 1997).

En Communauté française de Belgique, le système éducatif est de tradition décentralisée et pluraliste. Le projet d'une école « unique et démocratique » porté par la Rénovation de l'enseignement à partir de 1979 s'est heurté à des logiques de différenciation interne

du système. En 1997, le Décret Missions promu par la ministre socialiste Onckelinx tente une centralisation des contenus pédagogiques (socles de compétences) et des profils de compétences. Les mécanismes de « quasi-marché » sont également présents dans ce contexte, même si c'est à travers des modalités différentes (Dupriez et Zachary, 1998).

### **Politiques éducatives et intégration des minorités**

Les politiques éducatives en matière d'intégration des populations immigrées se déploient dans l'espace des possibles ouvert à la fois par les modèles d'intégration nationaux et par le cadre institutionnel des systèmes éducatifs.

Du côté britannique, les politiques en matière d'intégration des « minorités ethniques » sont passées d'approches dites « assimilationnistes » et « compensatoires » (centres de réception, « bussing »...) dans les années soixante, à des mesures prônant une intégration multiculturelle des minorités (*multicultural educational policies*), puis à des mesures plus radicalement « antiracistes » et « anti-discriminatoires », culminant dans les années quatre-vingt. Le contexte politique lié à l'arrivée des Conservateurs au pouvoir en 1979, va reléguer au second plan ces politiques sous la pression des impératifs liés à la centralisation pédagogique et à l'introduction de logiques marchandes (Ball, Van Zanten, 1998 ; Ball, 1993). Aujourd'hui, les politiques éducatives « multiculturelles et anti-racistes » ne sont plus à l'ordre du jour, si ce n'est comme variables sur lesquelles agir en vue d'une plus grande « valeur ajoutée », d'une meilleure « school effectiveness » (Gillborn, D., Gipps, C., 1996).

En Communauté française, avant 1989, les mesures visant directement les enfants issus de l'immigration sont restées marginales. Elles visaient l'assimilation via l'acquisition de la langue française, ou encore, dans une perspective de « retour au pays », l'alphabétisation dans les langues d'origine. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 80 que certaines initiatives ponctuelles d'éducation interculturelle ont été lancées, sous l'impulsion du Centre pour l'Égalité des Chances (Ouali, 1998). Parallèlement, la persistance des inégalités scolaires a conduit à la mise en place de politiques « compensatoires » telles que les « ZEP », maniant essentiellement des critères socio-économiques. En 1991, le gouvernement met sur pied le FIPI (Fond Fédéral d'Impulsion à la Politique des Immigrés), dont la mission sera de coordonner les

mesures éparses dans le domaine de l'éducation, à partir d'une action sur les dynamiques locales. C'est dans ce cadre que sera mis en place un « Dispositif Accrochage Scolaire » visant à coordonner les actions de lutte contre la violence et le décrochage scolaire ainsi qu'à renforcer l'axe famille-école. En 1997, le Décret Missions redéfinit les critères des mesures de « discrimination positive » octroyées aux écoles. Ces évolutions politiques ne déboucheront cependant pas sur le développement d'initiatives à caractère « proprement culturel » (la promotion de la langue d'origine, les cours de religion et de culture d'origine restant en marge du curriculum officiel) (Martiniello, Manço, 1993).

Deux axes d'analyse ont jusqu'ici été mobilisés pour éclairer les politiques éducatives en matière d'intégration des minorités : l'influence des modèles d'intégration nationaux et les modes de régulation et d'organisation scolaire. Les deux parties qui suivent abordent la problématique à partir de deux autres échelles d'observation et d'analyse : celle de la dynamique des établissements, telle qu'elle est perçue par les enseignants, et celle de l'expérience scolaire et identitaire des élèves. Elles se basent sur des entretiens semi-directifs réalisés à Bruxelles et à Birmingham, dans des établissements secondaires « multiculturels », contrastés en termes de position au sein du système scolaire (voir annexe).

### **DES DYNAMIQUES D'ÉTABLISSEMENTS CONTRASTÉES : LA PERSPECTIVE DES ENSEIGNANTS**

Comment les enseignants de ces écoles conçoivent-ils la question de l'intégration d'élèves d'origine étrangère à l'école ? L'analyse met en évidence deux dimensions analytiques : d'une part, l'influence des modèles d'intégration, et d'autre part, les effets différentiels de la position des établissements sur le « quasi-marché » scolaire.

Dans les écoles anglaises, la place accordée à l'expression des appartenances culturelles est certaine et n'est pas problématisée comme en Communauté française de Belgique. On peut y voir l'influence du modèle « différentialiste » d'intégration, légitimant l'expression des appartenances culturelles dans cet espace « semi-public, semi-privé » que constitue l'école (Rex, 1999). La tradition d'éducation multiculturelle et anti-raciste continue à marquer les pro-

grammes et les méthodes, malgré le changement idéologique des quinze dernières années. L'école anglaise semble ainsi plus ouverte à l'enseignement des langues « d'origine », officiellement insérées dans le Curriculum national. Enfin, nous avons relevé l'existence de dispositifs de remédiation destinés spécifiquement à certains groupes ethniques ayant au préalable été identifiés comme peu performants dans une ou plusieurs matières.

En Communauté française de Belgique, si les observations se distinguent globalement de celles réalisées à Birmingham, il faut souligner l'influence de philosophies de l'intégration propres aux réseaux : les écoles du réseau officiel se réfèrent plus volontiers à une philosophie laïque prônant l'émancipation du sujet individuel grâce à l'ouverture critique à des savoirs universels. De leur côté, les propos des enseignants du réseau catholique renvoient à un modèle « personneliste » basé sur la reconnaissance des différences culturelles et personnelles comme base de la construction des apprentissages.

Cependant, une analyse en termes d'impact de modèles d'intégration différents est insuffisante, car elle néglige les mécanismes proprement scolaires en jeu. Un second axe vient croiser le premier : la position des établissements dans des systèmes scolaires extrêmement différenciés et hiérarchisés. De tels mécanismes, liés au fonctionnement des « quasi-marchés » scolaires, opèrent des deux côtés de la Manche, même s'ils s'expriment à travers des modalités différenciées. Ainsi, dans les deux pays, certains établissements – qu'on qualifiera d'« *oversubscribed* (1) » en Grande-Bretagne –, occupent une position de force en termes de recrutement scolaire, disposant ainsi d'une marge de manœuvre pour « réguler » leur population en fonction de leurs intérêts, ce qui leur permet de répondre efficacement aux standards d'évaluation nationaux. À l'opposé, d'autres établissements, moins bien positionnés sur le quasi-marché (1), accueillent un public d'élèves fragilisés (exclus d'établissements mieux placés ou enfants des « nouveaux arrivants » – réfugiés politiques, etc.).

À Birmingham, les entretiens menés dans des établissements en position de force mettent en évidence une mobilisation massive autour de la performance aux tests nationaux, associée à une rhétorique individualiste et égalitariste (« *We must treat them equally* »), dévalorisant les approches « différentialiste » et permettant aux enseignants de concentrer tous leurs efforts à l'amélioration des résultats individuels. Si l'on y trouve encore certains résidus de la tradition d'édu-

cation « multiculturelle et antiraciste », ceux-ci semblent avoir changé de cadrage idéologique : leur objectif central n'est plus la reconnaissance de la diversité, mais la promotion d'un « droit égal pour tous à la réussite via l'accès au Curriculum National ». Quant aux établissements en position faible, ils sont pris en tension entre d'une part la pression à la conformation au Curriculum National et l'amélioration des résultats aux tests nationaux, comme condition de leur survie, et d'autre part le sentiment que cette dynamique est difficilement compatible avec des approches pédagogiques adaptées à leur population.

Dans le même ordre d'idées, du côté bruxellois, nous avons pu identifier une diversité de « compromis » entre les modèles d'intégration (laïque-universaliste VS personneliste) et les contraintes associées à la position sur le quasi-marché. Ainsi, par exemple, les enseignants d'une école libre porteuse d'un modèle personneliste, mais cherchant à maintenir ou à consolider sa position sur le quasi-marché, semblent régulièrement en train de tenter de définir le « seuil » jusqu'où l'on peut reconnaître la diversité des cultures sans nuire à l'image de l'établissement ; inversement, telle école du réseau officiel mais en déclin introduit (de façon pragmatique, « par le bas », et non sans frictions avec le discours officiel) des pratiques pédagogiques basées sur une logique de la reconnaissance des différences.

L'influence de la position de l'école sur le quasi-marché se reflète également dans le « degré d'ethnicisation » de l'espace et des dynamiques scolaires : plus les établissements sont en position défavorable, plus l'espace scolaire semble coloré par des « marqueurs » ethniques (looks, sociabilité entre élèves,...) – les établissements en position favorable laissant moins de place à ces dimensions. Ce constat est vrai même du côté anglais et donc malgré la prégnance d'un modèle différentialiste, puisque, dans les établissements sélectifs de Birmingham, l'expression des marqueurs ethniques apparaît comme pâlie, « tamisée » par le poids de la forme scolaire. De même, dans les deux contextes nationaux, plus l'établissement est en position forte, moins ses enseignants utilisent une catégorisation « ethnique » pour rendre compte de la sociabilité ou du « bullying (2) » entre élèves.

## **PERSPECTIVES D'ÉLÈVES : EXPÉRIENCES SCOLAIRES, ATTENTES NORMATIVES ET STRATÉGIES IDENTITAIRES CONTRASTÉES**

Comment, dans ces contextes différenciés, les élèves issus de minorités « ethniques » ou « immi-

grées » construisent-ils leur expérience scolaire et leur identité ? Le matériau recueilli nous pousse à souligner l'influence de la **position scolaire** des élèves – à savoir, le *contexte* scolaire dans lequel ils sont scolarisés (établissement et filière) et la *trajectoire* scolaire préalable – sur ces dimensions. Cette influence n'éclipse pas totalement le rôle des modèles d'intégration nationaux, qui ouvrent un espace différentiel d'expression possible de la différence. Ce jeu d'influences croisées sera illustré ici à travers trois thèmes qui traversent notre matériau : 1) l'expérience pédagogique, 2) l'ethnisation de l'espace scolaire et de la sociabilité entre pairs, et enfin 3) les stratégies de construction identitaire.

### L'expérience pédagogique

#### *Face au curriculum : intégration et reconnaissance*

Les élèves en position scolaire défavorable semblent les plus sensibles aux approches d'éducation multiculturelle. À Birmingham, ils se disent « ennuyés » par un programme vécu comme « britanno-centrique » et formulent des demandes d'adaptation des contenus de cours à leur propre « origine » culturelle. Nombre d'entre eux souhaiteraient qu'une place plus significative soit accordée aux dynamiques religieuses dans l'enceinte et les programmes scolaires : « *religion should come first* ». À Bruxelles, les élèves en position scolaire peu favorable semblent ouverts à des programmes d'éducation interculturelle, même si un certain nombre d'entre eux préfèrent reporter ces apprentissages en des lieux qu'ils sentent plus propices – famille, associations communautaires –, actant ainsi la séparation vie privée – vie publique propre au modèle d'intégration dominant.

Quant aux élèves en position scolaire plus favorable, les opinions concernant le contenu des programmes sont peu marquées par des demandes de reconnaissance. À Birmingham, les « bons » élèves se déclarent peu favorables à un curriculum multiculturel, et insistent sur l'importance d'être formés, « comme n'importe qui d'autre », au curriculum officiel – celui qui leur ouvrira les portes d'une réussite scolaire légitime et d'une intégration dans la société. Si certains se déclarent intéressés par un programme multiculturel, c'est à une triple condition : 1) la reconnaissance officielle de ces contenus par le système scolaire, en termes certificatifs ; 2) leur efficacité à produire des apprentissages performants ; 3) leur caractère « cosmopolite et universalisant ». Du côté

des écoles bruxelloises, les élèves semblent partager ces attentes.

#### *Face aux enseignants : équité ou efficacité ?*

Pour les élèves en position scolaire peu favorable, le bon enseignant se définit avant tout en termes de relation et de reconnaissance. Du côté anglais, les élèves valorisent l'image d'un enseignant à l'écoute, manifestant désir de compréhension et « respect » de l'élève, y compris dans ses facettes culturelles. Du côté bruxellois, si l'on observe aussi des demandes de relation personnalisée et de reconnaissance, certains élèves expriment une certaine méfiance par rapport aux risques potentiels de stigmatisation ou de discrimination que représente l'évocation de leur culture sur la scène scolaire.

Quant aux élèves en position scolaire favorable, à Bruxelles comme à Birmingham, ils mettent l'accent sur la capacité de l'enseignant à transmettre efficacement sa matière. Loin d'attendre de l'enseignant une reconnaissance culturelle, ils semblent établir une frontière nette entre sphère scolaire, lieu de transmission des connaissances, et sphères privées. Certains se montrent même très réactifs à toute allusion de leurs professeurs à leur « origine ». Des expressions récurrentes, telles que « *being treated the same* », témoignent d'un refus que l'appartenance culturelle ne constitue le pivot de la relation pédagogique.

Bref, là où les élèves en position faible exprimaient des demandes de reconnaissance, de relation et de traitement différentiel (équité), ces élèves en position forte exigent plutôt efficacité et traitement individualiste et « universaliste ».

### **Ethnisation des espaces et de la sociabilité scolaires**

La question de l'expression légitime ou non de « marqueurs ethniques » au sein de l'espace scolaire et les logiques régissant la sociabilité entre pairs constituent deux indicateurs intéressants des dynamiques multiculturelles à l'œuvre.

Pour les élèves en position peu valorisée à Birmingham, il semble légitime d'exprimer des « signes d'appartenance » dans l'enceinte scolaire. Ils revendiquent une prise en compte des rythmes et des festivals religieux par l'école, l'inverse étant perçu comme un outrage à leurs droits les plus fondamentaux. À Bruxelles, les élèves en position scolaire défavorable défendent des points de vue légèrement différents,

réservant l'expression de leur identité culturelle ou de leur religion pour des espaces privés.

Par contre, les élèves en position plus favorable semblent réticents quant à l'expression de ces « marqueurs ethniques » au sein de l'espace scolaire. Tout se passe comme si ces élèves à l'histoire scolaire « gagnante » avaient assimilé qu'une intégration réussie passait par l'adoption des codes dominants de la société d'accueil.

La sociabilité entre élèves semble traversée par un clivage analogue. Les élèves en position scolaire défavorable utilisent souvent les catégories ethniques pour rendre compte des relations (d'affinités ou de conflits) entre élèves, et justifient ces « solidarités ethniques » à travers une rhétorique essentialiste (évoquant le « langage » ou le « vécu communautaire » comme terreau « naturel » des relations entre individus). Par contre, pour les élèves en position scolaire favorable, ce sont les affinités électives, transversales aux groupes ethniques, qui sont évoquées pour décrire la sociabilité juvénile.

### **Les stratégies de construction identitaire**

Enfin, quelles stratégies identitaires développent les élèves rencontrés ?

Des deux côtés de la Manche, les élèves occupant une position scolaire défavorable tendent à développer des discours essentialistes autour de leur identité culturelle. « *You belong to your culture* », nous disent-ils, affirmant ainsi la prégnance de l'identité « héritée » sur l'identité « acquise ». Ces élèves tendent à vivre les transformations identitaires et culturelles qui s'opèrent au contact d'autres cultures comme essentiellement négatives, entraînant perte de repères, déracinement, souffrance, conflits.

Les élèves en position scolaire forte développent des stratégies fort différentes :

D'une part, des *stratégies identitaires « assimilationnistes »* : ces stratégies sont portées par des élèves qui ont dû négocier, tout au long de leur carrière scolaire, une image « d'assimilé » ; ces élèves se déclarent par exemple « totalement belges », s'offusquant parfois que nous les renvoyions, dans nos questions, à une prétendue « origine » dont ils refusent qu'elle structure leur identité.

D'autres élèves développent des stratégies « non assimilationnistes » ; celles-ci peuvent relever soit d'une logique de « *métissage culturel* » (combinaison

de différents héritages, par réappropriation personnelle de certains aspects de la tradition et adoption de traits de la société d'accueil recomposés par l'individu (Wieviorka, 2001), soit d'une logique de *séparation des sphères* (distinction des espaces de vie et adoption stratégique de codes culturels en fonction de ceux-ci).

Notons que ces stratégies « non assimilationnistes » apparaissent plus fréquemment du côté britannique. L'influence d'un modèle d'intégration basé sur la reconnaissance des différences dans l'espace public faciliterait donc l'essor de ces nouvelles modalités d'intégration.

### **CONCLUSION : LES LEÇONS D'UNE COMPARAISON**

Les résultats commentés ici ouvrent sur un certain nombre d'enjeux théoriques essentiels, à l'intersection des questions de production des inégalités scolaires et de construction des identités contemporaines. Par ailleurs, la démarche d'enquête adoptée, reposant sur une comparaison « multi-niveaux » et qualitative (3), soulève une série de questions méthodologiques importantes à raisonner si l'on souhaite poursuivre dans la voie de la recherche comparative en éducation. C'est sur ce double bilan, théorique et méthodologique, que nous aimerions clôturer notre propos.

#### **Des modèles d'intégration nationaux aux dynamiques locales : tensions et appropriations**

Si l'on observe bien, du côté des dynamiques d'établissements multiculturels, l'influence des modèles d'intégration nationaux et des philosophies portées par les réseaux d'enseignement, celle-ci est largement contrebalancée, des deux côtés de la Manche, par des dynamiques liées au positionnement des établissements sur le « quasi-marché » scolaire : plus cette position est solide, plus les logiques de performance et de conformation aux standards d'évaluation, explicites ou implicites, semblent l'emporter sur les questions de reconnaissance culturelle. Un discours normatif individualiste, égalitariste et méritocratique sous-tend ce type de dynamique. À l'inverse, c'est une sémantique différentialiste, basée sur des notions de reconnaissance et d'équité, qui structure le propos des enseignants d'établissements

scolaires en position plus faible, et sous-tend des pratiques moins orientées par les standards d'évaluation centraux.

Les perspectives des élèves reflètent largement ces dynamiques : c'est surtout chez les jeunes en position scolaire défavorable que s'expriment des demandes de reconnaissance – les élèves en position scolaire favorable formulant plutôt des revendications d'efficacité des apprentissages et refusant que l'appartenance ne sur-détermine leur rapport au monde scolaire. L'hypothèse d'une « ethnicisation » des catégories de la vie scolaire dans les contextes défavorisés (Debarbieux et Tichit, 1997 ; Barrère et Martuccelli, 1997) trouve sans doute ici une de ses expressions. Plus fondamentalement, ces résultats invitent à insister sur le rôle joué par l'institution scolaire elle-même – plus précisément par ses dynamiques de ségrégation – dans la construction des catégories identitaires des élèves – un rôle mis en évidence par A. van Zanten concernant la production scolaire des conduites déviantes (van Zanten, 2001).

Pendant, il faut tout de même noter l'influence des modèles d'intégration sur les stratégies identitaires des élèves. Ainsi, la moindre force des demandes de reconnaissance en Communauté française de Belgique, ou encore l'observation plus massive à Birmingham des stratégies « non assimilationnistes » ou de métissage, nous amènent à faire l'hypothèse que des formes d'ethnicité plus positives et assumées semblent davantage possibles dans le cadre d'un modèle d'intégration différentialiste ; à l'inverse, un système scolaire prônant une philosophie universaliste et égalitariste tendrait à légitimer l'équivalence entre réussite scolaire et stratégie identitaire assimilationniste – rejetant alors l'ethnicité vers des zones « secondaires », de « second plan ».

## **Bilan méthodologique : leçons et limites d'une approche qualitative comparative**

Dans le cadre d'un schéma de recherche tel que nous l'avons construit, explorant de multiples niveaux en parallèle (national, établissement, filières, individus...), la clé d'une démarche méthodologique féconde réside à notre sens dans la capacité de circuler, de manière souple et ouverte, entre les différentes échelles d'observation et d'analyse. Une telle démarche n'est pas sans difficultés : non seulement elle implique de jongler avec la complexité, mais elle suppose également d'opérationnaliser les dimensions de la recherche de façon pertinente et d'identifier des « équivalents fonctionnels » (Ragin, 1991) selon ces contextes. Ceci relève plus du « bricolage » et de l'invention méthodologique que de la programmation déductive.

Au-delà de ce bilan, de nombreux points restent à éclaircir. Comment, par exemple, construire des indicateurs plus précis de ce que nous avons appelé les modèles d'intégration nationale ? Comment mieux articuler leurs effets avec les dynamiques socio-historiques propres aux systèmes éducatifs ? Comment prendre en compte la diversité sociale et culturelle des multiples communautés immigrées présentes ? Enfin, il semble urgent de spécifier les transformations à l'œuvre sur le plan des modes de régulation des systèmes éducatifs, et notamment du traitement scolaire de l'hétérogénéité sous ses différentes facettes – au-delà du constat, sans doute simplificateur, de l'introduction de « mécanismes de marché ».

Marie Verhoeven

Université Catholique de Louvain

## **NOTES**

- (1) Si les acteurs scolaires et politiques britanniques utilisent volontiers cette classification entre « oversubscribed » et « undersubscribed » schools, en Communauté française, il n'existe pas de terminologie analogue ; les acteurs évoquent, dans le langage quotidien, des « écoles élitistes », par opposition aux écoles dites « poubelles » ou « de relégation » ; quant aux chercheurs, ils parleront d'écoles « en position de force ou de faiblesse » sur le quasi-marché scolaire.
- (2) Ce concept, assez central dans certaines branches de la littérature anglo-saxonne (l'ethnographie scolaire en particulier), n'a pas d'équivalent exact en Français ; il désigne l'ensemble des maltraitements symboliques et physiques que les élèves peuvent s'imposer dans les groupes de pairs au sein de l'école.

- (3) Pour plus de détails sur la méthodologie utilisée, voir Verhoeven M. (2003). Notons simplement ici que cette recherche est basée sur des études de cas réalisées dans des établissements secondaires multiculturels et contrastés en termes de position sur le quasi-marché scolaire. Des entretiens semi-directifs ont été menés avec des élèves âgés de 16 à 18 ans et leurs enseignants. La démarche adoptée a été de nature qualitative et semi-inductive, tentant de mener une réflexion « multi-niveaux » (analyse croisée des contextes nationaux, des types d'enseignements, des types d'établissements et des filières).

## BIBLIOGRAPHIE

- BALL S. (1993). – Education markets, choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14/1, p. 3-19.
- BALL S., VAN ZANTEN A. (1998). – Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1/1, p. 47-72.
- BALL S., BOWE R. (with Anne Gold) (1992). – **Reforming Education and Changing schools, case studies in policy sociology**. London & New York : Routledge.
- BARRÈRE A., MARTUCCELLI D. (1997). – L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 57, p. 51-58
- BARTH F. (1969). – **Ethnic groups and boundaries**. Boston : Little, Brown and Company, (introduction p. 9-39)
- COENEN M.-T., LEWIN R. (1997). – **La Belgique et ses immigrés. Les politiques manquées**. Paris, Bruxelles : De Boeck, Larcier.
- CRAFT M., TOMLINSON S. (ed) (1995). – **Ethnic relations and Schooling, Policy and practice in the 1990s**. London : The Athlone Press.
- DEBARBIEUX E., TICHIT L. (1997). – Le construit ethnique de la violence. *In* B. Charlot, J.-C. Emin (ed.) (1997), **Violences à l'école : état des savoirs**. Paris : Armand Colin, p. 155-177.
- DUPRIEZ V., ZACHARY M.-D. (1998). – Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. *Courrier Hebdomadaire*, CRISP, n° 1611-112.
- GILLBORN D., GIPPS C. (1996). – **Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils**. London : Institute of Education, University of London.
- GROSVENOR I. (1997). – **Assimilating identities. Racism and Educational Policy in Post 1945 Britain**. London : Lawrence & Wishart.
- HATCHER R. (1997). – New Labour, school improvement and racial equality. *Multicultural Teaching*, vol. 15/3, p. 7-13.
- HULLEBROEK P. (1992). – La politique générale d'immigration et la législation sur les étrangers. *In* A. Morelli (ed.), **Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique, de la préhistoire à nos jours**. Bruxelles : Vie ouvrière, CBAI, p. 119-129.
- HILL M. (1997). – **Understanding social policy** (fifth edition). Oxford : Blackwell Publishers, Chapter 8, p. 166-183.
- JANOSKI T. (1991). – Synthetic strategies in comparative sociological research : methods and problems of internal and external analysis. *In* C. Ragin (ed.), **Issues and Alternatives in Comparative Research**. New York : Brill, Leiden.
- MARTINIELLO M., MANÇO A. (1993). – Intercultural Education in French Speaking Belgium : an overview of ideology, legislation and practice. *European Journal of Intercultural Studies*, 4/2, p. 19-27.
- OUALI N. (1998). – Les discriminations positives en Communauté Française. *Éduquer*, décembre, p. 23-26.
- RAGIN C. (1991). – Introduction : the problem of balancing discourse on cases and variables in comparative social science, p. 1-9. *In* C. Ragin (ed.), **Issues and Alternatives in Comparative Research**. New York : Brill, Leiden.
- REX J. (1999). – Multiculturalism and political integration in European cities. *In* Walby et alii., **European societies fusion or fission ?** London : Routledge.
- VAN HAECHE A. (1996). – **Partage des responsabilités aux niveaux national, régional et local dans les systèmes éducatifs de 23 pays européens**. Rapport au conseil de l'Europe, Études et Travaux, n° 44.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF (coll. « Le lien social »).
- VERHOEVEN M. (2003). – Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration : une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux, chapitre 4. *In* L. Paquay (éd.), **Les critères de qualité des méthodes qualitatives en éducation. Ouvrage en hommage à Michaël Huberman**. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement) (à paraître).
- VERMEULEN H. (ed) (1995). – **Immigration policy for a multicultural society. A comparative study**. London : Lawrence & Wishart.
- WIEVIORKA M. (2001). – **La différence**. Paris : Balland (Voix et regard).
- WOODS P., JEFFREY B. (1998). – Choosing positions : living the contradictions of OFSTED. *British Journal of Sociology*, 19/4, p. 547-570.

## **Annexe : présentation des établissements investigués**

### **À Birmingham :**

**Ecole 1 : « M-O » School :** école d'« inner city », M-O accueille majoritairement des élèves issus de minorités ethniques peu favorisées au plan socioéconomique (Pakistanais et Bengalis (69 %), Jamaïcains (15 %) ) et n'accueille que 5 % d'« Anglais de souche ». Caractéristiques scolaires : mauvais résultats aux évaluations standards centrales ; « undersubscribed » ; grande instabilité de la population. Existence de dispositifs spécifiques (classes d'accueil, classes de langue anglaise accélérée).

**Ecole 2 : H-H School :** école d'Inner City située dans un des quartiers « chauds » de la ville, sa bonne réputation la rend attractive pour une population asiatique ou Jamaïcaine de classe moyenne ou en trajectoire ascendante. Nationalités présentes : Indiens (56 %), Jamaïcains (12 %), Pakistanais (17 %), Anglais (12 %) ... HH est en amélioration constante dans les tests nationaux grâce à une forte mobilisation de l'équipe autour des performances. Constamment « oversubscribed », elle maintient une stabilité de sa population.

**Ecole 3 : HW Grammar School :** Cette « grammar school » (école sélective) située dans un quartier multiculturel s'étant « dégradé » en 20 ans, accueille un public scolaire nouveau constitué d'élèves issus de familles en « ascension sociale ». Nationalités présentes : Indiens (31 %), « Afro-Carrabeen » (Jamaïcains) (9 %), Pakistanais (9 %), Anglais. Son niveau socioéconomique moyen est plus élevé que dans les écoles précédentes, et son niveau scolaire plutôt bon.

**Ecole 4 : GD :** école d'inner city, située dans un quartier fortement défavorisé, elle fait l'objet depuis 30 ans de politiques publiques « compensatoires ». Son public est majoritairement composé d'élèves en échec, exclus des autres écoles, et se caractérise par une extrême instabilité et un éclatement des nationalités présentes (notam-

ment parce qu'elle dispose de classes d'accueil pour « récemment arrivés » ou demandeurs d'asile). École en grande difficulté sur le plan scolaire, elle est largement « undersubscribed » et régulièrement menacée de fermeture (\*).

### **À Bruxelles :**

**Ecole 1 : Collège R :** école Libre offrant des filières technique, professionnelle et générale située dans la partie la mieux cotée de Schaerbeek, un quartier à « concentration immigrée ». Nationalités présentes : Marocains, Turcs, Arméniens, Italiens, Espagnols. Caractérisation scolaire : école présentée comme accueillant le « haut du panier » d'un quartier plutôt mixte, elle maintient un bon niveau scolaire et attire même des « bons » élèves d'origine immigrée venant de quartiers plus éloignés.

**Ecole 2 : Athénée G :** cette école du réseau Officiel (Ville de Bxl) située au Centre ville offre des filières générale et technique. Nationalités présentes : Marocains, Turcs, Africains (Zaïrois, autres), Italiens, Espagnols, Belges (8 %). Caractérisation scolaire : malgré une assez mauvaise réputation en termes disciplinaires, l'Athénée maintient un certain niveau scolaire (maintient de « bonnes filières » en maths-sciences et possibilité de « renvoi » d'élèves vers des établissements réputés moins exigeants, notamment offrant des filières de qualification).

**Ecole 3 : Athénée D. :** cette école du réseau de la Communauté Française (réseau officiel) à la réputation très élitiste, a depuis quelques années seulement ouvert ses portes à une très petite minorité de jeunes issus de familles maghrébines en ascension sociale rapide et optant pour ce type de stratégies scolaires.

**Ecole 4 : Collège U,** du réseau catholique, situé dans un des quartiers les plus pauvres du centre, offrant uniquement des filières professionnelles et à la réputation d'être l'école « poubelle » accueillant essentiellement un public en relégation (\*).

(\*) Les deux dernières écoles de chaque ville ont uniquement fait l'objet d'entretiens ponctuels et ciblés, en fonction de certaines des hypothèses construites dans les deux autres établissements.



# Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école

Maroussia Raveaud

---

*La scolarisation des enfants issus de l'immigration renvoie à des questions dépassant l'univers scolaire pour toucher aux modèles nationaux d'intégration et de construction identitaire. Cet article compare la situation en Angleterre et en France, deux pays aux modèles d'intégration très distincts : le modèle multiculturel et le modèle républicain. L'étude des classifications officielles de la population, des politiques éducatives et des pratiques des enseignants montre comment les modèles subissent des distorsions, tout en restant clairement identifiables en pratique, marquant l'expérience scolaire des enfants d'immigrés.*

---

**Mots-clés** : Angleterre, France, citoyenneté, comparaison, immigration, politiques éducatives, socialisation scolaire.

## INTRODUCTION

L'Angleterre et la France ont vu souvent leurs destins liés. Leurs identités nationales se sont construites dans le conflit, la rivalité et l'émulation. « Je crois, écrit Voltaire, qu'un Anglais qui a bien vu la France, et un Français qui a bien vu l'Angleterre, en valent mieux l'un et l'autre ». Cette observation mutuelle se retrouve en matière d'intégration des populations issues de l'immigration, domaine dans lequel l'opposition entre deux modèles nationaux ressort avec force. Au modèle *multiculturel* anglo-saxon fondant l'intégration sur la reconnaissance des appartenances communautaires répond le modèle *républicain* français qui dissocie les sphères publique et privée, pour

fonder l'identité nationale sur des principes universels (van Zanten, 1997). Ces modèles exercent des effets puissants sur les politiques éducatives aussi bien que sur les pratiques. Malgré les médiations et les redéfinitions que les enseignants apportent aux objectifs officiels, les modèles nationaux restent bien identifiables sur le terrain, et rythment la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

## IMMIGRÉS ET « MINORITÉS ETHNIQUES »

Diviser et classer la population revient à distinguer l'autre de soi et met en jeu une représentation de l'ap-

partenance nationale. Les recensements britannique (1) et français aboutissent à des cartographies distinctes de la population du fait des critères retenus : « ethnicité » en Grande-Bretagne, nationalité en France.

### **Le recensement : ethnicité et nationalité**

Les catégories des recensements évoluent avec les objectifs qui leur sont assignés. Les premières classifications reflétaient un souci eugénique de pureté de la race (Noiriel, 1988 ; MacKenzie, 1998). Aujourd'hui le maître mot est l'égalité des chances. Mais cet objectif partagé n'impose pas de critère unique de classification. De fait, la typologie britannique repose sur la notion d'*ethnicité*, au nom de la reconnaissance des identités culturelles, tandis que le modèle républicain français n'admet que le critère administratif et juridique de *nationalité*.

La classification ethnique employée outre-Manche combine une dimension géographique et la couleur de peau (2). La question ethnique est relativement récente dans le recensement puisqu'elle date de 1991 (Bonnett et Carrington, 2000). Elle y a trouvé sa place à une époque où la lutte contre les inégalités s'est traduite par une politique de discrimination positive : pour Simpson (2002), la collecte de données sur l'ethnicité est perçue comme un outil de lutte pour l'égalité raciale.

Au contraire, l'expression « minorité ethnique » rencontre en France de fortes résistances. Le concept d'ethnie ou de race est invalidé par la science, et sa légitimité politique a disparu suite aux atrocités nazies perpétrées en son nom. D'autre part, la République ne reconnaît pas de « majorités » ou de « minorités », seulement des citoyens (Afiouni, 1999). La constitution affirme « l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances » (1968, article 2). Au nom de cet article il a longtemps été considéré comme illégitime, voire illégal, d'identifier les Français d'origine étrangère. Le modèle républicain conçoit traditionnellement l'intégration – celle des immigrés ou des groupes régionaux à l'époque de la Révolution – comme une assimilation devant à terme faire disparaître de la vie publique leurs caractéristiques spécifiques. L'intégration, fondée sur des principes universalistes et rationalistes, relègue à la sphère privée tout particularisme (Schnapper, 1991).

Les typologies ainsi retenues correspondent à deux constructions sociales de la réalité qui divergent partiellement. Un Britannique en France ressortira

comme « étranger », tandis qu'un Français vivant outre-Manche ne sera pas intégré dans le décompte des « minorités ethniques » (3). À l'inverse, les enfants de la « seconde génération » disparaissent des statistiques françaises dès lors qu'ils obtiennent la nationalité française, même si ceci n'est plus automatique. En revanche, quel que soit le nombre de générations nées sur le sol britannique, toute personne n'étant pas blanche de peau est censée s'identifier au groupe correspondant à ses origines.

Ces typologies sont contestées dans les deux pays. En Grande-Bretagne les critiques portent principalement sur le manque de finesse des catégories, plus que sur le principe même de leur existence (Bonnett et Carrington, 2000 ; Simpson, 2002). En France, la tradition de « nationalisme républicain » des sciences sociales (Lorcerie, 1994) et la « non-construction statistique de la différence » qui en résulte (Payet, 1996) rencontre de plus en plus d'oppositions (Tribalat, 1995). Pour autant, il est remarquable de constater l'emprise des modèles républicain et multiculturel sur les analyses de la réussite scolaire des populations issues de l'immigration.

### **La recherche en éducation : voir ou croire**

La population issue de l'immigration se caractérise, en Angleterre comme en France, par une réussite scolaire inférieure à la moyenne. Cela tient-il à la migration, ou au fait d'appartenir aux catégories socioprofessionnelles moins favorisées ? Les réponses apportées par la recherche française et anglaise divergent.

Pour les auteurs d'une revue de la littérature récente conduite en Angleterre :

Les données suggèrent qu'à classe sociale égale il demeure des écarts de performance entre les différents groupes ethniques. [...] Les inégalités ethniques persistent même lorsque les différences de classe sociale sont prises en compte. (Gillborn et Mirza 2000 : 20-21)

Pour ces chercheurs britanniques, la classe sociale n'explique qu'une part des écarts éducatifs. Le reste tient à l'appartenance « ethnique » (la causalité étant attribuée à des facteurs institutionnels et non aux caractéristiques intrinsèques des différents groupes).

En France, les recherches du ministère de l'Éducation aboutissent à des conclusions opposées (Vallet et Caille, 1995). Les chercheurs s'intéressent à un ensemble de facteurs tels que la langue parlée à la maison, le pays de naissance ou le nombre d'années

de scolarisation hors de France. En isolant chacun de ces facteurs, ils obtiennent des résultats scolaires proches quel que soit le pays d'origine. Tout en reconnaissant que la sous-performance des enfants issus de l'immigration est statistiquement avérée, ils considèrent qu'elle n'est pas liée à l'origine nationale :

Cette moindre réussite de la carrière scolaire au collège n'est pas due en propre au fait d'être étranger ou issu de l'immigration. Elle disparaît en effet lorsque l'analyse contrôle l'influence des différences de caractéristiques sociales et familiales (p. 5).

Ces résultats ne font pas l'unanimité (van Zanten, 1997), mais il existe en France une longue tradition renvoyant les difficultés rencontrées par les enfants issus de l'immigration à des facteurs socio-économiques (Noiriel, 1988 ; Payet, 1996).

Il est bien sûr possible que la relation entre pays d'origine et réussite scolaire soit de nature distincte des deux côtés de la Manche, notamment du fait des dispositifs institutionnels qui existent dans chaque pays. Cependant, on peut s'interroger au sujet de l'influence qu'exercent les modèles nationaux d'intégration sur l'approche développée par les chercheurs. En effet, les résultats français tendent à éloigner le débat concernant le pays d'origine, au point de faire « disparaître » cette donnée. À l'inverse, les différences ethniques sont réifiées par la recherche en Angleterre. Là-bas, la Commission pour l'Égalité Raciale considère la « race » comme un facteur tout aussi « réel » que les différences biologiques : « L'origine raciale, comme le sexe, est un état de fait » (CRE, 2000). La recherche conforte le modèle multiculturel dans sa *construction* de l'ethnicité, tandis que les traditions républicaines en France tendent à *déconstruire* ce qui est considéré comme un artefact social politiquement dangereux.

## LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

La relation entre politiques éducatives et modèles nationaux d'intégration est partiellement circulaire : la politique repose sur une conception donnée de la société, et l'école contribue à la transmission de ce modèle. Nous nous penchons ici sur les deux leviers principaux auxquels ont recours les politiques éducatives françaises et anglaises pour favoriser l'intégration : les dispositifs spécifiques en direction des élèves d'origine immigrée, et les programmes d'enseignement.

### Les dispositifs d'aide : lutter contre quelles inégalités ?

Depuis 1945, la politique éducative anglaise est passée par une phase assimilatrice, suivie d'un idéal multiculturel, avant de faire porter l'accent sur la lutte contre le racisme et la discrimination. À chaque période, des dispositifs spécifiques visent les populations issues de l'immigration, ne serait-ce que pour les disperser (politique du *busing* à la fin des années 1960). À l'heure actuelle, le dispositif principal est le fonds pour la réussite des minorités ethniques (*Ethnic Minority Achievement Grant – EMAG*). Comme son nom l'indique, ce financement est explicitement et exclusivement destiné à l'attention des enfants des minorités ethniques. Il permet d'employer un intervenant qui organise par exemple des activités avec un groupe d'enfants de toutes origines, au sein duquel il veille particulièrement à faire participer les enfants issus des minorités ; il identifie d'éventuels facteurs discriminatoires dans les pratiques et les attentes des enseignants, etc.

Le législateur prévoit que tous les enfants des minorités bénéficient de l'EMAG, *quelle que soit leur réussite scolaire*. Ce financement a été mis sur pied dans un contexte de lutte contre le « racisme institutionnel » que l'école et d'autres grandes institutions (police, système de santé) sont accusées de perpétuer. À l'école, il s'agit de prévenir le racisme involontaire qui se traduit par des attentes réduites à l'égard des enfants des minorités ou une insuffisante reconnaissance de leur culture d'origine. L'objectif officiel assigné à l'EMAG ne se résume donc pas au soutien pour les élèves en difficulté, mais implique un changement de culture au sein de l'école. Ainsi un recensement officiel des meilleures pratiques met en avant les caractéristiques suivantes :

Le personnel et les élèves sont incités à prendre conscience des stéréotypes et de leurs effets, notamment lorsqu'ils conduisent à des fausses attentes et à des niveaux d'exigence faibles. Les enseignants et autres membres du personnel peuvent souvent ne pas être conscients de leurs propres préjugés car ceux-ci reposent sur des représentations stéréotypées véhiculées par les médias (DfEE 2000 : 18).

En France, la conviction que les difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration tiennent à des caractéristiques socio-économiques conforte une politique scolaire qui ne cible pas des *catégories* d'élèves, mais le *type de difficultés* qu'ils rencontrent. Hormis les classes d'initiation destinées aux enfants

non-francophones récemment arrivés en France, il n'existe pas de dispositifs spécifiques pour les enfants étrangers ou d'origine immigrée (4). Seules les zones d'éducation prioritaire (ZEP) correspondent à une logique de discrimination positive en faveur des quartiers les plus défavorisés. Or même ces mesures, minimales par rapport à ce qui se passe outre-Manche, font parfois l'objet de critiques, étant perçues comme contribuant à la constitution de « ghettos » éducatifs.

Il ne s'agit évidemment pas, en France, de refuser de l'aide aux élèves en difficulté, mais d'éviter de créer des catégories stigmatisantes et des dispositifs de relégation au nom de l'égalité de traitement. L'aide n'est pas prévue, comme elle l'est en Angleterre, en fonction de la langue maternelle de l'enfant ou de son pays d'origine, mais de ses besoins scolaires. Ce sont les *difficultés scolaires*, pas des *caractéristiques sociales ou culturelles* telles que le pays d'origine, qui déterminent le droit à l'aide. Si les enfants étrangers sont sur-représentés dans ces dispositifs, le ministère précise que :

ces sur-représentations sont toutefois à tempérer car elles sont liées à d'autres facteurs que la nationalité [...] à catégorie socioprofessionnelle identique, [les élèves de nationalité étrangère] y sont moitié moins présents que ceux de nationalité française (MEN 2000 : 1).

Le ministère anglais impose un suivi statistique des performances des populations susceptibles de subir la discrimination (*ethnic monitoring*) qui rend plus visibles les minorités. Au contraire, la démarche officiellement adoptée en France vise la réduction des inégalités par la résorption de la différence au plan symbolique et politique, et donc par la non-construction institutionnelle et statistique de la différence. Le refus de prendre en compte la différence tient à des raisons idéologiques – le refus « d'une école qui transmue les différences en ségrégation et en exclusion » (van Zanten 1997 : 159). La France revendique ainsi ce que les Anglo-saxons qualifient de politique « daltonienne » (*colour-blind*) en refusant, au nom de l'universalisme, de « voir » les couleurs de peau.

### La diversité dans les programmes

Faut-il refléter la diversité de la population nationale dans les contenus d'enseignement ? Longtemps, la question ne se posait pas au niveau national en Angleterre : en l'absence de programmes nationaux, chaque autorité locale et chaque établissement béné-

ficiaient d'une large autonomie tant pour les contenus que pour les méthodes d'enseignement. Depuis l'introduction du *national curriculum* en 1988, la situation dans les deux pays est devenue plus comparable, et les différences plus visibles.

Le préambule des nouveaux programmes français de l'école primaire renvoie aux idéaux de Jules Ferry :

En ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française (MEN 2002 : 46).

L'accent porte sur *l'intégration* plus que sur la *diversité*. Les instructions qui suivent soulignent ce qui rapproche les Français plus que ce qui les différencie, plaçant la France au centre des enseignements, en particulier en histoire et géographie : « une large place est faite à l'histoire nationale, avec des ouvertures conséquentes sur l'Europe ou sur le monde » (MEN 2002 : 37).

En Angleterre, l'introduction aux programmes affirme que :

les programmes doivent contribuer au développement du sens de l'identité des élèves à travers la connaissance de l'héritage spirituel, moral, social et culturel de la société britannique, et des dimensions locale, nationale, européenne, commonwealth et mondiale de leur vie (DfEE/QCA 1999 : 11).

« L'inclusion » doit être promue par « l'emploi de supports qui reflètent la diversité sociale et culturelle, et qui diffusent des images raciales positives » (p. 32). Les écoles sont légalement tenues « de prévenir la discrimination raciale et de promouvoir l'égalité des chances ainsi que l'harmonie des relations entre races » (CRE, 2002 : 37). Toutefois, au-delà des déclarations de principe, un examen attentif des programmes anglais révèle des tensions. Le recours à des cultures et à des époques différentes est bien présent, notamment dans les programmes de géographie, de musique et d'art. Pour autant, il n'est pas précisé que les sources choisies doivent refléter les cultures des élèves du quartier, ni même celles des principales cultures représentées sur le sol britannique. De fait, de grands débats ont accompagné la rédaction des premiers programmes, opposant les tenants du renforcement de « l'identité nationale » aux partisans du « multiculturalisme ». Pour Margaret Thatcher l'histoire devait promouvoir la culture britannique, par quoi il faut entendre la culture de la

Grande-Bretagne d'avant l'immigration de couleur. Les inspecteurs de sa majesté posent le problème de savoir si l'enseignement de l'histoire a pour objectif de mettre en avant « la » culture nationale ou de mettre en relief ses multiples héritages (DES, 1988). Un membre de la commission chargée des programmes d'histoire raconte comment elle parvient à suivre à la lettre son mandat consistant à centrer les programmes sur l'histoire nationale, sans toutefois renoncer aux problématiques de diversité (Prochaska, 1990). Malgré la rhétorique de valorisation de la diversité culturelle, il s'agit d'un thème sensible sur lequel le consensus est loin d'être établi.

## DES POLITIQUES À LA PRATIQUE

Dans quelle mesure le fonctionnement quotidien des écoles est-il réellement marqué par le poids des modèles nationaux d'intégration ? Un Français visitant une école anglaise risque de trouver que le respect des différentes cultures est parfois poussé à l'excès. Que dire de cette école où *Les trois petits cochons* et tous les autres livres faisant référence à des cochons ont été mis à l'index de peur de froisser les susceptibilités des élèves musulmans (Bhatia, 2003) ? À l'inverse, un visiteur anglais en France risque d'être choqué par ce qu'il pourrait voir comme un manque de prise en compte des origines culturelles et religieuses des élèves.

Ces clichés sont cependant réducteurs : au quotidien, les enseignants des deux pays se rapprochent souvent par leurs pratiques de celles de leurs collègues d'outre-Manche, en s'éloignant de celles prévues par les textes. Des manifestations racistes de la part d'enseignants ont été relevées par des chercheurs des deux pays (Wieviorka, 1992 ; Osler, 1997). Des mécanismes discriminatoires sont également à l'œuvre à plus grande échelle en raison de l'introduction d'une logique de marché, explicite en Angleterre, plus détournée en France (Ball et van Zanten, 1998). Les décalages entre les textes et la pratique peuvent également revêtir des formes plus positives, comme dans les cas où les enseignants français développent une éthique professionnelle leur permettant de valoriser les spécificités de leurs élèves issus de l'immigration (van Zanten, 2000).

Une étude dans les classes tend cependant à faire penser que l'expérience des élèves reste marquée par la persistance des modèles nationaux d'intégra-

tion. La section qui suit s'appuie sur des recherches de terrain menées dans douze classes primaires entre 1998 et 2001 (Raveaud, 2002). L'étude porte sur la socialisation des écoliers en Angleterre et en France au commencement de leur scolarité (de quatre à sept ans) dans des zones socialement défavorisées. Elle repose sur le postulat que l'école, conçue comme une préfiguration de l'espace social, véhicule des modèles d'appartenance et de participation de l'individu à son espace social qui sont propres à chaque société. Des observations de type ethnographique ont été menées pendant deux semaines dans chaque classe. Elles étaient guidées par une grille semi-systématique d'observations et complétées par des entretiens avec les enseignants et directeurs d'établissement. De ces entretiens et observations ressortent des modèles distincts de construction de l'identité sociale selon la façon dont l'école dans chaque pays reconnaît ou ignore certaines caractéristiques des élèves.

### Le principe de réalité et les rapprochements dans les pratiques

Notre étude sur le terrain indique que les enseignants français et anglais sont soumis à des pressions semblables, qui contribuent à faire converger leurs pratiques. C'est le cas de la collecte de données statistiques, où le principe de réalité l'emporte sur les typologies officielles décrites plus haut. Les écoles ré-élaborent en effet les classifications en fonction de leurs besoins. Des écoles anglaises de l'échantillon avaient introduit la distinction entre « blanc britannique » et « autre blanc » avant qu'elle soit incorporée dans le recensement, afin d'identifier les enfants potentiellement non-anglophones. En France, contrairement aux attentes officielles, plusieurs écoles s'intéressaient plus au pays d'origine des élèves qu'à leur nationalité, ce dernier critère n'étant pas jugé pertinent. D'après un directeur d'école maternelle : « Ça ne veut rien dire, ils sont tous français ». En fin de compte, les écoles des deux pays recueillent des données proches, en accordant la priorité aux facteurs susceptibles de jouer sur la réussite scolaire des élèves.

À l'intérieur des classes, c'est le même constat. Une des écoles anglaises emploie un intervenant EMAG (voir plus haut). Mais les enseignants le mobilisent surtout pour faire du soutien scolaire avec des enfants en difficulté, ce qui est en décalage avec son rôle officiel qui consisterait à lutter contre le racisme

institutionnel et à œuvrer pour la valorisation de la diversité culturelle. Le corps d'inspection relève cette tendance à l'échelle nationale (OFSTED, 1999) : au lieu de favoriser l'intégration de tous les enfants des minorités ethniques, les écoles canalisent les ressources vers ceux qui ont les plus grands besoins éducatifs.

À côté de ces ressemblances, les écoles anglaises se distinguent des écoles françaises par la prédominance qu'elles donnent à la diversité culturelle : les panneaux d'accueil y souhaitent la bienvenue en plusieurs langues ; les fêtes principales de différentes religions font l'objet d'expositions et de décorations ; tous les enfants non-anglophones bénéficient de séances de travail individuel ou en petit groupe avec du personnel spécialisé. Les enseignants anglais se sentent certes contraints par les programmes et les tests nationaux (Osborn *et al.*, 2000). Plusieurs regrettent de ne pas pouvoir davantage développer la dimension multiculturelle dans leur travail. Malgré ces contraintes, ils témoignent d'une réelle volonté de valoriser les cultures des enfants issus de l'immigration. À plusieurs reprises, nous avons pu observer des démarches visant, par exemple, à aider les non-anglophones. Suite à sa séance avec l'intervenante bilingue, une petite Hindoue chante à sa classe une berceuse indienne. L'enseignante veille à ce qu'elle développe sa maîtrise de la langue anglaise mais aussi à ce qu'elle prenne conscience de son bilinguisme et le valorise. Elle établit un lien dans le vécu de l'enfant entre la langue parlée à la maison et l'univers scolaire.

En France, de telles prises en compte de la langue ou de la culture des enfants d'origine étrangère ont un caractère plus contingent. Une brève discussion sur les gros mots en français et en arabe suit ainsi un commentaire d'enfant dans une classe de moyenne section de maternelle. Notons qu'il s'agit là d'un écart aux principes républicains, faisant pénétrer les cultures d'origine des enfants dans l'école. Alors que nous avons trouvé une grande cohérence d'une école à l'autre en Angleterre, les pratiques françaises varient fortement d'un enseignant à l'autre. Lors d'une réunion dans une école de ZEP, une enseignante de CP dit souhaiter connaître la langue parlée à la maison par ses élèves, mais qu'elle n'ose pas poser la question. Elle explique que les enfants ont mal réagi à sa demande que chacun dise « bonjour » dans sa langue maternelle, ne voulant pas être « différents ». Sa collègue de grande section de maternelle hausse les épaules et s'exclame : « mais la première chose que je leur demande au début de

l'année, c'est s'ils mangent des nems, s'ils mangent du couscous ! ».

Ces deux enseignantes françaises ont intégré le modèle républicain à divers degrés. Toutes deux ressentent le besoin de connaître l'origine de leurs élèves, ce qui implique qu'elles ne sont pas indifférentes à la différence. Malgré cela, seule l'une d'entre elles juge légitime de se renseigner à ce sujet. Elle croit fermement à l'égalité des chances, mais considère que le meilleur moyen d'aider les enfants d'origine étrangère consiste à identifier les facteurs susceptibles de les gêner dans les apprentissages. En cela, elle est plus proche de la philosophie anglaise que du modèle républicain. Sa collègue, quant à elle, adopte un point de vue plus limité sur la non-francophonie, qu'elle semble réduire à un handicap scolaire.

### **La persistance des modèles nationaux d'appartenance**

À première vue, l'expérience des élèves anglais et français diffère moins que ne le laisseraient penser les directives officielles. Cependant, la scolarisation en France ou en Angleterre conduit à des modèles de socialisation bien distincts, fortement colorés par les idéaux multiculturel et républicain. Une étude comparative récente (Osborn *et al.*, 2003) montre que les collégiens anglais et français s'accordent pour attendre de leurs enseignants un traitement égalitaire. Mais alors que les élèves anglais répondent à une question ouverte sur l'égalité par des considérations sur le sexe, leurs pairs français pensent plutôt au pays d'origine et au racisme. Pour les auteurs, ce décalage suggère que la reconnaissance culturelle semble mieux acquise aux collégiens anglais que français. Les élèves des deux pays font en effet l'expérience de systèmes éducatifs qui envisagent différemment leurs caractéristiques sociales et personnelles. La détermination des caractéristiques bénéficiant d'une reconnaissance publique est centrale aux modèles d'intégration.

En Angleterre, cette reconnaissance est revendiquée, tant par les groupes dits minoritaires que par l'institution scolaire. Mais le modèle multiculturel contient des éléments de tension interne, particulièrement visibles en matière de lutte contre les discriminations. Dans une discussion entre enfants de sept ans en Angleterre suite à un incident raciste, l'enseignante encourage des commentaires partiellement contradictoires. Pour un élève « on est tous pareil, c'est pas important qui on est et d'où on vient ». Pour un autre, « toutes les religions se valent, il faut toutes

les aimer ». Laquelle doit prédominer, la dimension individuelle ou communautaire de l'identité ? Dans quelle mesure peut-on abstraire l'individu des communautés auxquelles il appartient ?

Les directives officielles ne font rien pour clarifier la question. Dans un rapport du corps d'inspection sur la lutte contre le racisme, les objectifs sont tantôt formulés comme « la lutte contre les stéréotypes négatifs », tantôt comme « le démantèlement des préjugés » (Ofsted, 1999). Mais la problématique diffère suivant la formule retenue : avec la première, il s'agit d'éviter l'association de caractéristiques négatives à certains groupes ; la seconde met en cause tout stéréotype, quel qu'en soit le contenu. Lorsque le rapport fournit des illustrations, c'est la première construction du problème qui domine. Ainsi dans une école qui accueille des gens du voyage :

Il est manifeste que l'école bénéficie de la présence de nos gens du voyage. Leur sens moral et leur propreté ont conduit beaucoup d'autres élèves à revoir leurs propres préjugés ; leur loyauté envers leur famille ou le respect qu'ils témoignent à leurs parents et à la famille étendue constituent un exemple pour leurs pairs ; ils offrent de la diversité culturelle dans une communauté par ailleurs homogène (Ofsted, 1999 : §165).

Ce qui est frappant dans cette citation, c'est l'*acceptation* des stéréotypes, qui ont simplement été renversés : les gens du voyage ne sont pas sales mais propres, pas malhonnêtes mais intègres, etc. Les gens du voyage et les autres se voient assigner des traits de caractère, des valeurs et des croyances sur la base de leur appartenance à une communauté. Il s'agit là, selon nous, d'une tension inhérente à l'idéal multiculturel dans la mesure où il repose sur la reconnaissance d'identités collectives et sur la construction de l'identité individuelle à travers l'appartenance communautaire.

Si l'on retransverse maintenant la Manche, on trouve également des enseignants qui tâtonnent pour savoir quelle place faire aux identités culturelles. Il n'y a pas, dans les classes observées, de mise à distance systématique des spécificités individuelles pour réduire l'enfant à l'élève. Au contraire, la diversité était parfois à l'honneur. Certains auteurs français y voient un dilemme entre l'universalisme républicain qui méprise les différences, et le différencialisme qui mène à la ségrégation (Dubet, 1993). Dans nos recherches, nous avons vu les deux souvent coexister, mais *dans des espaces et des lieux distincts*. Lorsque les

enfants étaient invités à faire part de leur culture d'origine, c'était à des moments bien particuliers, clairement délimités, en dehors des activités normales d'apprentissage. Il s'agissait par exemple de dire quelques mots dans sa langue maternelle lors de l'accueil, en début de journée, ou de faire une dégustation de pâtisseries arabes avec des parents habillés en costume traditionnel à la fête de l'école. Ces occasions sont périphériques à l'enseignement. Ainsi, tout en ménageant des occasions pour faire entrer dans l'école la culture des enfants issus de l'immigration, ces moments semblent être régis par une série de relations parallèles aux relations normales : l'enseignant et l'enfant construisent une relation plus affective et intime qu'à l'accoutumée, permettant à l'enfant de dévoiler des aspects de sa vie qui sont mis de côté pendant le reste de la journée. Les informations dont dispose l'enseignant à la suite de ces moments d'intimité ne sont pas mobilisées ailleurs. Savoir qu'un enfant ne parle pas le français à la maison ne conduit pas à des exercices spécifiques de lecture ou d'écriture ; le fait d'être Turc ne signifie pas qu'on fera appel à cet enfant parce que la Turquie est évoquée dans un texte. La chaleur des échanges personnels reste cloisonnée dans l'espace et dans le temps, les principes égalitaires plus anonymes dominant le reste de la journée et les apprentissages.

Cette mise à distance des caractéristiques individuelles n'est pas limitée aux enfants d'origine étrangère. Bien au contraire, il s'agit d'un élément central du modèle universaliste et rationaliste d'enseignement français, qui le distingue fortement du modèle anglais. Bien que certains enseignants français ménagent un temps pour permettre aux enfants de se dévoiler, les écoliers font l'apprentissage progressif d'une dissociation entre leur personne publique et privée. L'école vise l'intégration d'un *citoyen*, renvoyant à la sphère privée les identités collectives. Dans l'exercice de sa fonction de transmission de connaissances, l'école exige que l'enfant mette à distance ses appartenances communautaires – classe sociale, voisinage, croyances religieuses, origines géographiques, sexe – afin de construire dans la sphère publique un être universel, « libéré » des préjugés, qui œuvre pour le bien commun.

En Angleterre, au contraire, la reconnaissance des identités communautaires se combine aux idéaux pédagogiques centrés sur les besoins de l'enfant pour conduire à une valorisation des différences individuelles. L'intégration qui est recherchée n'est pas celle d'un individu universel, mais d'un individu ancré dans des multiples sphères d'appartenance. En

contrepartie, il n'est pas attendu des individus qu'ils adoptent des comportements distincts selon les rôles qu'ils endossent. Les qualités que l'école attend des enfants ne sont pas spécifiques à l'univers scolaire ou à la sphère publique. L'enfant de « minorité ethnique » en Angleterre apprend idéalement à l'école qu'il a le droit à la reconnaissance et à la valorisation de toutes les facettes de l'identité.

## CONCLUSION

L'expérience de l'école que font les jeunes élèves d'origine étrangère en Angleterre et en France se rejoint sur de nombreux points. Les élèves doivent composer avec un univers dominé par les représentations et les codes de communication des classes dominantes (blanches) (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bernstein, 1971). Certains doivent jongler entre deux langues, entre deux milieux caractérisés par des valeurs et des attentes de comportement différentes. Ils sont susceptibles de rencontrer à l'école de la discrimination, des préjugés et des stéréotypes, en décalage avec l'idéal d'intégration mis en avant dans les modèles nationaux (van Zanten, 2000 ; Osborn *et al.*, 2003).

En même temps, selon nous, les normes nationales d'intégration pèsent fortement sur le fonctionnement quotidien de l'école. Les enfants de part et d'autre de la Manche apprennent des rôles sociaux distincts. Ces rôles varient par la place qu'ils accordent à la diversité individuelle et aux appartenances communautaires. Les enfants issus de l'immigration découvrent ainsi les frontières définissant les aspects de leur vie qu'ils peuvent légitimement faire valoir dans cet espace semi-public qu'est l'école, frontières qui ne découpent pas les sphères publique et privée de la même manière en Angleterre ou en France.

Des représentations distinctes de la citoyenneté en ressortent. L'écolier anglais apprend à engager dans l'univers scolaire tout son être, ses pensées, ses valeurs, son imagination, ses appartenances culturelles et religieuses. Le citoyen est difficile à distinguer du camarade, de l'élève, du fils, du coéquipier. L'écolier français découvre pour sa part une école qui

se veut « société » et non « communauté », régie par les règles de la vie collective, pas par celles de la famille. Il est initié à un modèle de citoyenneté où le citoyen n'engage dans la sphère publique qu'une personne publique – une personne qui n'a ni âge, ni sexe, ni religion, ni couleur de peau, un être universel.

Le cas des enfants d'immigrés offre un exemple de construction sociale de la différence. Dans le contexte historique actuel, l'enjeu est de taille. Au plan national, les revendications des groupes minoritaires imposent aux groupes socialement dominants de repenser leur propre identité, au lieu de voir les personnes issues de l'immigration comme une réalité marginale sans incidence sur le centre. Qu'il s'agisse du foulard islamique ou des revendications linguistiques corses, des musulmans britanniques ou de la frange celtique, le 'centre' ne peut ignorer la 'périphérie', chacun ne prenant son sens que dans le rapport qu'il construit à l'autre (van Zanten, 2000).

Des changements à l'échelle européenne intensifient les débats nationaux. L'Union Européenne s'élargit, et des mouvements de population accrus vont s'ensuivre. Le cas des populations issues de l'immigration en France et en Angleterre témoigne de modèles d'identité nationale qui varient dans leur capacité à prendre en compte les multiples appartenances des individus. Quel impact ces modèles nationaux risquent-ils d'avoir sur la tentative de forger une identité européenne ? Une nouvelle identité n'émerge pas dans un vide, mais s'ajoute aux facettes existantes de l'identité des individus. Les modèles identitaires nationaux influencent la manière dont une identité européenne est susceptible de se connecter et de s'articuler aux couches identitaires préexistantes. Un défi pour la recherche comparative aujourd'hui consiste à mieux intégrer la dimension culturelle. Les pays européens ont beaucoup à apprendre les uns des autres. Mais une condition pour bénéficier de l'expérience des autres consiste à reconnaître que toute pratique, toute politique, prend son ancrage dans un cadre social, politique et culturel plus large, dont elle ne peut être abstraite sans perdre son sens.

Maroussia Raveaud (5)  
Université de Bristol

## NOTES

- (1) Le recensement est commun aux quatre nations qui composent la Grande-Bretagne. En revanche, il est question de la seule Angleterre pour la politique éducative car l'Écosse, l'Irlande du Nord et le Pays de Galles bénéficient d'une autonomie relative en la matière.
- (2) En 2001 les catégories proposées étaient les suivantes : Blanc (Britannique, Irlandais, autre) ; Métis (Blanc et Antillais, Blanc et Africain, Blanc et sous-continent indien, autre) ; Sous-continent indien (Indien, Pakistanais, Bangladeshi, autre) ; Noir (Antillais, Africain, autre) ; Chinois ou autre groupe ethnique.
- (3) Bien que le recensement de 2001 distingue les Blancs Britanniques des étrangers, seules les catégories autres que blanches sont comptées dans le chiffrage des « minorités ethniques ».
- (4) Des cours de « langues et culture du pays d'origine » (LCO) s'adressent aux enfants de migrants depuis 1973. Cependant, la participation à ces cours est volontaire, et ils n'attiraient pas plus de 14 % de la population cible en 1993-94 (Lorcerie 1998).
- (5) Je remercie l'ESRC pour son financement, et Agnès van Zanten pour son soutien constant.

## BIBLIOGRAPHIE

- AFIOUNI N. (1999). – La non-correspondance linguistique des concepts et leur désignation dans l'Union Européenne. Le cas de la France et de la Grande-Bretagne. *In* J.-P. Barbiche (ed.), **Littérature et ordre social**. Paris : L'Harmattan, p. 283-290.
- BALL S. et VAN ZANTEN A. (1998). – Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. **Education et Sociétés**, n°1, p. 47-71.
- BERNSTEIN B. (ed.) (1971). – **Class, Codes and Control**, vol. 1. London : Routledge and Kegan Paul.
- BERQUE J. (1985). – **L'Immigration à l'école de la République**. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale. Paris : CNDP.
- BHATIA S. (5/3/2003). – [http : //www.rediff.com/news/2003/mar/05uk.htm](http://www.rediff.com/news/2003/mar/05uk.htm).
- BONNETT A., CARRINGTON B. (2000). – Fitting into Categories or Falling Between Them ? Rethinking Ethnic Classification. **British Journal of Sociology of Education**, 21 (4), p. 487-500.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La Reproduction. Éléments pour une théorie du système éducatif**. Paris : Éd. de Minuit.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (2000). – **Why Keep Ethnic Records ? Frequently asked questions** ([http : //www.cre.gov.uk/gdpract/em\\_why\\_faq.html](http://www.cre.gov.uk/gdpract/em_why_faq.html), consulté le 15/3/2003).
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (2002). – **A Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality**. London : CRE.
- COSTA-LASCOUX J., WEIL P. (Eds) (1992). – **Logiques d'États et Immigrations**. Paris : Kimé.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT/QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999). – **The National Curriculum : Handbook for primary teachers in England**. London : HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000). – **Removing the Barriers. Raising Achievement Levels for Minority Ethnic Pupils**. London : DfEE.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1988). – **Curriculum Matters 11. History from 5 to 16**. London : HMSO.
- DUBET F. (1993). – Le Racisme et l'école en France. *In* M. Wieworka (ed.), **Racisme et modernité**. Paris : La Découverte, p. 298-306.
- GASPARD F. (1993). – Racisme et nationalité. *In* M. Wieworka (ed.), **Racisme et modernité**. Paris : La Découverte, p. 152-158.
- GILLBORN D., MIRZA H. (2000). – **Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender**. London : OFSTED.
- LAPEYRONNIE D., FRYBES M., avec COUPER K., JOLY D. (1990). – **L'intégration des minorités immigrées. Étude comparative : France-Grande-Bretagne**. Paris : Agence pour le Développement des Relations Interculturelles.
- LORCERIE F. (1994). – Les sciences sociales au service de l'identité nationale : le débat sur l'intégration en France au début des années 1990. *In* D. Martin (ed.), **Cartes d'identité : comment dit-on 'nous' en politique ?** Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, p. 245-281.
- LORCERIE F. (1998). – **La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes** ([http : //www.assnat.qc.ca](http://www.assnat.qc.ca), consulted 06/1998).
- MACKENZIE D. (1998). – Eugenics and the rise of mathematical statistics in Britain. *In* D. Dorling, S. Simpson (eds), **Statistics in Society : the arithmetic of politics**. London : Arnold, p. 55-61.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). – **Note d'Information** 00.03.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). – **Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?** Paris : CNDP/XO.
- NOIRIEL G. (1988). – **Le Creuset français. Histoire de l'immigration XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles**. Paris : Seuil.
- OFSTED (1999). – **Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils : School and LEA Responses**. London : OFSTED.
- OSBORN M., MCNESS E., BROADFOOT P., POLLARD A., TRIGGS P. (2000). – **What Teachers Do**. London : Continuum.

- OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., RAVN B., PLANEL C., TRIGGS P. (2003). – **A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe**. Milton Keynes : Open University Press.
- OSLER A. **Exclusion from School and Racial Equality : research report**. London : Commission for Racial Equality.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Méridiens Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1996). – La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117, p. 89-116.
- PROCHASKA A. (1990). – The History Working Group : Reflections and Diary. **History Workshop Journal**, n° 30.
- RAVEAUD M. (2002). – **L'enfant, l'écolier et le citoyen. Apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France**. Thèse de doctorat, Université Paris 7-Denis Diderot.
- SCHNAPPER D. (1991). – **La France de l'intégration. Sociologie de la nation**. Paris : Gallimard.
- SIMPSON L. (2002). – 'Race' Statistics : Their's and Our's. **Radical Statistics**, 79-80 ([www.radstats.org.uk/no079/simpson.htm](http://www.radstats.org.uk/no079/simpson.htm), consulted 5/3/2003).
- TRIBALAT M. (1995). – **Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants**. Paris : La Découverte.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1995). – Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Education et Formations**, n° 40, p. 5-14.
- VASQUEZ A. (1980). – Le temps social. Enfants étrangers à l'école française, **Enfance**, n° 3, p. 179-191.
- VOLTAIRE (1738). – **Lettre à l'abbé Le Blanc**. In J. Gury (ed.) (1999), **Le Voyage outre-Manche**. Paris : Robert Laffont, p. i.
- WIEVIORKA M. (ed.) (1992). – **La France raciste**. Paris : Seuil.
- VAN ZANTEN A. (1997). – Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française. In N. Marouf, C. Carpentier (eds), **Langue, école, identités**. Paris : L'Harmattan, p. 149-168.
- VAN ZANTEN A. (2000). – **L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.

# Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne

*Elena Roussier-Fusco*

---

*La crise du modèle d'intégration à la française, qui concerne de façon particulièrement aiguë les établissements scolaires de banlieue caractérisés par la présence importante d'enfants issus de l'immigration, donne lieu à des nouvelles pratiques d'adaptation de la part des enseignants, aussi bien dans les domaines de la transmission des connaissances et de la discipline que dans celui des relations maître-élève. En prenant appui sur les apports théoriques du sociologue anglais Basil Bernstein et sur les résultats d'une enquête qualitative dans deux écoles de la périphérie parisienne, cet article distingue trois styles enseignants et analyse leur impact sur les relations interethniques dans la classe.*

---

**Mots-clés** : politiques éducatives, styles d'enseignement, enseignement primaire, écoles de banlieue, relations interethniques

## INTRODUCTION

L'objectif de cet article est d'analyser comment les écoles de banlieue accueillant une majorité d'élèves de différentes origines ethniques font face aux problèmes posés par leur intégration dans le cadre d'un système éducatif et politique caractérisé jusqu'à récemment en France par la prédominance d'une idéologie républicaine visant l'assimilation au travers de « l'indifférence aux différences ». Les orientations et les ressources proposées par les politiques éducatives des trente dernières années ont favorisé des évolutions vers une prise en compte des différences

ethniques, mais c'est dans l'espace de la classe, en raison de l'autonomie des enseignants, que se joue l'essentiel de la relation pédagogique et de la relation sociale entre les enseignants et les élèves issus de l'immigration. Cette autonomie nous semble, sur les dimensions qui nous intéressent ici, plus importante dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire pour au moins deux raisons. La première a trait à l'importance accordée à l'objectif d'intégration tant de la part des enseignants que des parents et au poids plus faible de la sélection à ce niveau, ce qui conduit à mettre l'accent non seulement sur la transmission des connaissances, mais sur le développement de la personnalité et l'éducation

morale et politique de l'enfant (Dubet et Martucelli, 1996 ; van Zanten, 2002). La deuxième a trait au caractère moins constitué et moins fermé des « disciplines » d'enseignement et à la polyvalence des maîtres qui leur permet d'approfondir certains contenus et d'assurer une « éducation civique » de façon globale.

Nous faisons l'hypothèse que cette autonomie favorise également l'émergence de différents styles enseignants, c'est-à-dire des modalités spécifiques d'appréhension des contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques et disciplinaires, ainsi que de relation avec les élèves. Nous nous appuyons, au plan théorique, sur les travaux de Basil Bernstein et notamment sur son modèle de deux codes curriculaires, le code sériel et le code intégré (Bernstein 1975a, 1975b) et au, plan empirique, sur une enquête conduite pendant deux ans dans une circonscription primaire et, plus particulièrement, dans deux écoles élémentaires de la banlieue parisienne. Cette enquête comprend le recueil et l'analyse des projets, des séances de formation et des évaluations réalisés par la circonscription et par les écoles, des observations systématiques de trois classes pendant deux années scolaires successives et des entretiens avec les directrices et avec les enseignants et les élèves des classes observées (1).

## **L'IDÉOLOGIE RÉPUBLICAINE ET SON ADAPTATION À LA SCOLARISATION DES ENFANTS D'IMMIGRÉS**

L'idéologie nationale est la somme des valeurs et des croyances qui exercent une influence dominante sur la pensée et l'action des acteurs et des institutions d'un État-nation à un moment donné de son histoire et qui contribuent au maintien de la cohésion sociale. En France, l'idéologie développée pendant la Troisième République (1870-1944), se caractérisait par l'importance attribuée à la rationalité et aux savoirs comme modes d'accès à une citoyenneté nationale et universelle, à la participation individuelle à la vie politique, à la séparation entre vie publique et vie privée et à la fonction unificatrice des institutions étatiques, en particulier de l'École (Schnapper, 1991 ; van Zanten, 1997). Cette idéologie a été mise au service de l'intégration des groupes régionaux et des populations colonisées avant de concerner l'immigration de masse. Les principes fondateurs de l'École républicaine, et notamment de l'école primaire gra-

tuite laïque et obligatoire, s'inscrivaient dans cette idéologie, l'École ayant pour objectif d'assurer l'intégration sociale par la diffusion d'une culture nationale commune et l'intégration professionnelle grâce à une sélection méritocratique. Les instituteurs, ainsi appelés puisque leur mission était d'*instituer* la République, étaient formés dans des Écoles Normales, véritables « institutions totales » où ils développaient une adhésion sans faille au modèle Républicain. Ils voyaient leur mission comme celle d'intégrer les élèves dans une culture nationale au travers de l'apprentissage de la langue française, de l'histoire et de la géographie, mais aussi des principes de morale qui allaient de l'hygiène à l'amour de la patrie (Duru-Bellat, van Zanten, 1999).

Cette idéologie intégratrice s'est traduite par une politique d'assimilation des étrangers. L'assimilation, pensée comme affiliation à la nation, représente en fait la « poursuite du processus historique de constitution du « peuple français » (...). Le critère de l'assimilation n'est autre que le sentiment partagé, le loyalisme, « l'affection » (...), modalité principale de l'existence de la nation » (Lorcerie, 1999 : 322-323). Ce processus est ancien car la présence d'une population immigrée sur le sol français ne date pas d'aujourd'hui. Dès avant la Révolution, le gouvernement royal avait encouragé l'immigration de spécialistes cadres, comme les artistes, les ingénieurs et les artisans, pour « stimuler la créativité des nationaux ». Par la suite, le ralentissement de la croissance démographique et le développement de la grande industrie entraînèrent la demande d'ouvriers non spécialisés qui, jusqu'à la première moitié du dix-neuvième siècle, provenaient des campagnes françaises. Toutefois, à partir de la deuxième moitié du siècle, à ces derniers se rajouteront de jeunes adultes en provenance des pays européens où les salaires étaient plus bas qu'en France : Belgique, Allemagne, Suisse, Italie, Espagne, la majorité d'entre eux se fixant dans les villes (Braudel et Labrousse, 1976). L'assimilation de ces populations visait à estomper les particularismes nationaux, mais comprenait également une dimension de classe. Dans une société divisée où l'école formait d'un côté les enfants du peuple et, de l'autre, l'élite de la nation, les étrangers étaient assimilés aux classes populaires dont ils héritaient la précarité du travail, les logements souvent malsains et l'accès à une scolarité courte suivie d'une entrée précoce dans le monde du travail.

C'est néanmoins seulement au vingtième siècle, et surtout dans la période de l'après-guerre, que l'immigration est perçue comme un problème en lien avec

l'arrivée massive de ressortissants des pays du Maghreb et d'Afrique Noire, rejoints progressivement par leurs familles, et leur concentration dans les logements sociaux des quartiers de la périphérie des grandes villes. À partir du milieu des années 1970, ces logements ont été progressivement abandonnés par les couches de la population française en mobilité socio-économique ascendante à la recherche de logements dans des quartiers de centre-ville ou de banlieues plus agréables, ce qui a renforcé la ségrégation ethnique dans l'espace urbain. Ce mouvement a concerné, parallèlement, les écoles de ces quartiers périphériques, en donnant lieu à des concentrations d'élèves issus de l'immigration dans un certain nombre d'établissements. Cette ségrégation scolaire a en outre été aggravée par la fuite des élèves français appartenant à des milieux plus favorisés vers les écoles de centre-ville (Broccolichi et van Zanten, 1997). Étant donné les caractéristiques de leurs contextes de scolarisation et de leur cadre familial et social, ces enfants ont logiquement été les principales victimes de l'échec scolaire.

Or on observe à partir de cette période, l'émergence, en rupture avec l'égalité de traitement propre au modèle français d'intégration, de nouveaux dispositifs destinés à accueillir ces enfants et à remédier à leurs difficultés comme les classes d'initiation à la langue française (CLIN) et les classes d'adaptation (CLAD). Ces dispositifs ont fait l'objet de critiques qui soulignent l'absence de formation spécifique des enseignants, le manque d'articulation avec le programme commun et leur utilisation en tant que dispositifs de relégation (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988 ; van Zanten, 1997). En outre, en 1975, l'État a promu l'Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine (ELCO) par l'engagement d'enseignants envoyés par certains pays étrangers. Ce dispositif a également été mis en cause par des observateurs qui ont montré son impact mineur sur le public visé dû, d'une part, au manque de matériel éducatif et à la compétence limitée des enseignants et, d'autre part, à la différence entre la langue enseignée et les dialectes parlés à la maison par les élèves. Des critiques ont également été émises vis-à-vis des enseignants des pays arabophones suspectés de faire du prosélytisme islamique (Lorcerie, 1995, 1999). En définitive, comme le note Gabrielle Varro (2003 : 175), on peut avancer qu'« en figeant les identités selon l'origine familiale et l'identité des parents, ces diverses démarches ont, involontairement sans doute, préparé l'«ethnicisation» future des publics scolaires défavorisés ».

Les années 1980 voient émerger les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), inspirées de la politique des Aires d'éducation prioritaires lancée à la fin des années 1960 en Grande-Bretagne. Plus radicale que les précédentes, cette politique a introduit un principe de « discrimination positive » sur une base territoriale en décidant de « donner plus à ceux qui ont moins » dans les zones et les établissements en difficulté. Elle ne s'adressait pas officiellement de façon prioritaire aux élèves issus de l'immigration, mais l'un des principaux critères de sélection des « zones », en très grande majorité urbaines, a été le pourcentage d'enfants étrangers dans les écoles (van Zanten, 1997). Toutefois, malgré son ambition, elle n'a pas permis d'améliorer de façon significative la scolarité des enfants d'immigrés pour plusieurs raisons. Si, au début de leur lancement, les ZEP ont été conçues comme des lieux d'innovation pédagogique, l'alternance entre soutien et oubli de la part des gouvernements n'a pas contribué à une mobilisation pédagogique dans la durée ; celle-ci a aussi été rendue difficile par les résistances des enseignants et leur mobilité dans les zones difficiles ; enfin, les effets de la concentration apparaissent très puissants par rapport à la mobilisation pédagogique. (Moisan et Simon, 1997). On constate donc que « la politique des ZEP ne s'est pas développée en une politique nationale d'expérimentation et d'innovation, travaillant sur les formes et les contenus scolaires en milieu populaire multiethnique » (Lorcerie, 1995 : 48). Cela ne préjuge pas cependant des changements profonds qui ont pu s'opérer sur le terrain au travers des multiples pratiques d'adaptation des professionnels travaillant dans les établissements de la périphérie et notamment des enseignants (van Zanten, 2001).

## **UN MODÈLE ÉDUCATIF SPÉCIFIQUE AUX ÉCOLES DE BANLIEUE ?**

Pour analyser ces pratiques d'adaptation, nous nous appuyons sur les théories de Basil Bernstein (1975a et 1975b). Bernstein distingue trois composantes dans le système pédagogique : le curriculum, c'est-à-dire l'ensemble des contenus officiels ou réels ; la pédagogie, c'est-à-dire l'ensemble d'activités d'enseignement ; et l'évaluation, c'est-à-dire l'ensemble des principes d'appréciation. La relation entre les contenus est appelée « classification » et la délimitation entre ce qui peut être transmis et ce qui ne peut pas l'être, entre savoirs scolaires et non scolaires, est appelée « découpage » ou « cadrage ». Le

principe d'organisation des trois composantes du système pédagogique est le « code » du savoir scolaire. Le code est dit « sériel » (*collective code*) si les contenus sont en relation hiérarchique entre eux et cloisonnés ; en revanche, si la classification et le cadrage sont souples, on parlera de code « intégré » (*integrated code*). Les différences entre codes ont des répercussions importantes sur les relations entre les enseignants, et entre les enseignants et les élèves, sur la conception du savoir et, de façon plus globale, sur le type de contrôle social au niveau de la société dans son ensemble.

Ainsi, dans un système pédagogique marqué par le code sériel, les relations entre enseignants et entre les enseignants et l'administration sont « verticales », c'est-à-dire hiérarchiques. Les idéologies des enseignants peuvent en outre rester implicites et différentes entre elles. En fait, les enseignants travaillent en « vase clos » : ils ont une large indépendance en ce qui concerne la façon de structurer leurs leçons. Leur relation aux élèves est hiérarchisée et ritualisée et laisse peu de place à l'initiative de ces derniers. L'évaluation se centre quant à elle sur l'appréciation de l'adhésion de la part des élèves à un modèle d'élève préétabli. En revanche, dans un système pédagogique où prédomine le code « intégré », les relations entre enseignants sont de type « horizontal », marquées par la concertation et la coopération. Les équipes sont mobilisées autour d'une même idée intégratrice, ce qui suppose une certaine conformité sur le plan idéologique et un contrôle réciproque plus insidieux par rapport au code sériel. L'autonomie individuelle des enseignants est donc réduite. En revanche, celle des élèves est accrue : les élèves sont plus libres grâce à un assouplissement de rôles et à une modification des relations d'autorité. En ce qui concerne l'évaluation, le jugement ne concerne pas seulement des aspects purement scolaires, mais un ensemble plus global d'attitudes personnelles. Un autre aspect très important du code intégré est la pénétration de l'école par l'extérieur : dans ce code, la théorie (les savoirs scolaires) n'est pas séparée de l'expérience (la vie des élèves à l'extérieur de l'école), alors que dans le code sériel on ne laisse pénétrer l'extérieur qu'exceptionnellement, quand par exemple, il n'est pas possible de régler autrement certaines formes de déviance.

Basil Bernstein utilise ces deux codes pour analyser l'évolution du système éducatif britannique dans les années 1960 et 1970. C'est en effet à cette période que l'enseignement traditionnel, dominé par le code sériel, caractéristique notamment des *gram-*

*mar schools*, céda la place à un enseignement inspiré par une philosophie éducative dite *progressive*, promue par le rapport Plowden, plus proche des principes du code intégré. Cette philosophie attribuait à l'enfant une place centrale dans le processus éducatif. Les maîtres furent invités à ne plus enseigner comme auparavant, en exerçant leur autorité face à une classe, mais à se concevoir comme guide et conseil de petits groupes d'élèves occupés à des activités d'éveil. Il n'y avait pas d'évaluations prévues en fin de cycle, puisque chaque élève était censé évoluer à son propre rythme. Les critiques de cette approche, accusée de ne pas préparer suffisamment les élèves à l'entrée dans la vie active, se firent toutefois de plus en plus massives après 1975. Avec la loi de 1988, et l'instauration d'un curriculum national, on observe en fait un retour au code sériel avec un renforcement des disciplines, des objectifs d'enseignement clairement délimités à l'avance et des évaluations marquant les étapes du parcours scolaire (Lemosse, 2000).

Toutefois, malgré ces évolutions, le système anglais conserve certaines caractéristiques du code intégré dans la mesure où il vise à guider le développement spirituel, moral, social et culturel de l'enfant. Les qualités apprises (et requises) à l'école sont celles qui sont appréciées dans chaque sphère d'existence de l'individu et le seront également dans sa vie d'adulte : à l'échelle de la famille, du cercle d'amis, du lieu de travail, de la vie politique. Chaque enfant est donc valorisé individuellement à l'école et l'enseignant s'intéresse à ce qui, en France, serait considéré comme l'aspect privé de sa personne. Le système français, en revanche, est caractérisé par une nette séparation entre sphère publique et sphère privée. À l'école, on vise à former un être public dont le but est de travailler pour le bien de la nation. Les enseignants ne sont pas censés s'intéresser aux caractéristiques personnelles de l'enfant car celui-ci est valorisé en tant que membre d'un groupe (la classe). Les savoirs scolaires sont conçus comme des savoirs formels ayant une portée universelle. Les savoirs ancrés dans la réalité personnelle et locale, en revanche, ont peu de place (Raveaud, 2002). Ainsi, si l'école maternelle française a tout de même connu pendant les années 1970 un modèle « expressif », centré sur l'expression de la personnalité de l'enfant (Plaisance, 1986), l'ensemble du système éducatif est plutôt organisé selon les principes du code sériel.

Nous faisons néanmoins l'hypothèse que le modèle éducatif français se décline actuellement de façon assez différente selon les contextes d'enseignement.

En effet, à partir du milieu des années 1970, les directives du ministère de l'Éducation Nationale, allant à l'encontre du principe d'égalité formelle de traitement de tous les élèves, incitent à la diversification et à l'adaptation des méthodes d'enseignement. Le contenu de ces circulaires, élaborées dans le cadre de la construction du collège unique pour tous, a été étendu et approfondi par les textes sur les ZEP. Ceux-ci marquent le passage d'une politique centrée sur les contenus et sur un modèle idéal d'élève, à une politique soulignant la nécessité d'un soutien éducatif pour des élèves qui n'ont pas les mêmes rythmes d'apprentissage que les autres (van Zanten, 1999). Mais les adaptations des enseignants peuvent aller bien au-delà des textes officiels. En fait, une fraction non négligeable de ceux qui arrivent dans les établissements de banlieue fréquentés par une majorité d'élèves issus des populations défavorisées renoncent assez rapidement à l'idéal de l'enseignement auquel ils ont été exposés dans leur formation. Ils élaborent des « stratégies de survie », dont la plus fréquente est l'*adaptation* aux nouvelles conditions de travail avec des élèves qui ont une faible valorisation des savoirs et avec qui les systèmes traditionnels de discipline se révèlent impuissants. Or, cette adaptation comporte une réelle transformation de l'ethos professionnel : le credo républicain de « l'indifférence aux différences » est partiellement abandonné, en vue d'un rapprochement aux élèves, à leur vie quotidienne, à leur milieu local (van Zanten et Grosperon, 2001).

Le travail des enseignants est finalement organisé en fonction de l'élève par un renversement de perspectives qui met en valeur l'*apprentissage* par rapport à l'*enseignement*. Cela se concrétise, d'une part, par une modification des pratiques pédagogiques qui entraîne le déplacement des attentes initiales : l'accent est mis sur l'effort consenti plutôt que sur les résultats. Cela implique aussi, d'autre part, une adaptation des pratiques pédagogiques dans le sens d'une simplification des contenus des programmes d'enseignement présentés par l'image, le jeu et la théâtralisation. Par ailleurs, la dimension relationnelle prend une place considérable dans le rapport pédagogique puisque les enseignants s'appuient sur l'affectif pour « construire des formes de médiation entre les élèves et le savoir » (Rochex, 1995 ; van Zanten, 2001). Par rapport au modèle des deux codes de Bernstein on observe en outre l'atténuation des classifications rigides entre contenus au profit de projets à caractère interdisciplinaire. Le cadrage, c'est-à-dire, la ligne de partage entre ce qui peut être transmis et ce qui ne peut pas l'être, devient aussi plus

souple puisque, pour faire passer le message éducatif les enseignants font appel à des éléments de l'extérieur, en se basant sur leurs connaissances ou leurs représentations des expériences des élèves.

## STYLES D'ENSEIGNEMENT ET RELATIONS INTERETHNIQUES DANS LA CLASSE

Si ces processus semblent à l'œuvre dans tous les niveaux d'enseignement, on peut néanmoins faire l'hypothèse qu'ils revêtent une plus grande ampleur dans les écoles primaires, et notamment dans les écoles primaires de banlieue dans lesquelles la ségrégation sociale et ethnique est plus forte que dans les autres niveaux d'enseignement en raison de la taille réduite des périmètres de recrutement. Nous avons observé, pendant deux ans, trois enseignantes dans deux écoles primaires de la banlieue parisienne caractérisées par une présence très importante d'enfants issus de l'immigration. Chacune semble représentative d'un style enseignant distinct ayant des effets différents sur les relations entre les enseignants et les élèves et sur les relations entre les élèves eux-mêmes. Afin de construire ces styles suivant l'approche de Bernstein, nous avons tenu compte, pour chaque enseignante, du degré de rigidité ou de souplesse qu'elle adopte par rapport à la relation entre contenus, ainsi que de la relation entre savoirs scolaires et non scolaires, notamment dans le domaine de l'éducation civique et de ses méthodes pédagogiques et disciplinaires. Pour ce qui est de l'évaluation, nous avons examiné si l'enseignante se base sur des formes explicites de jugement, ou sur des formes implicites qui prennent en considération la totalité de la personnalité de l'élève. Nous accordons un intérêt particulier au niveau des contenus, des méthodes et de l'évaluation à l'analyse des éléments qui concourent à l'indifférence ou au soulignement des différences ethniques (Payet, 1996).

### Indifférence et soulignement négatif des différences

La première des écoles primaires où nous avons mené nos observations fonctionnait sous un mode très proche du code « sériel » de Bernstein. Les relations entre la direction et les enseignants étaient hiérarchiques et distantes et il n'y avait pas de projet d'établissement « fédératif ». Dans cette école, nous avons observé une classe pendant deux ans, dont les

enseignants ont été, pendant la première année, M<sup>me</sup> A. et, pendant l'année suivante, M<sup>me</sup> K. Le modèle incarné par M<sup>me</sup> A. nous paraît correspondre à celui du code sériel, dans sa version la plus rigide. La classification opérée était forte, puisque les disciplines étaient enseignées sous forme de « compartiments étanches », sans projets interdisciplinaires. Le cadrage adopté était également fort puisqu'il n'y avait presque pas, dans cette classe, de pénétration des savoirs extérieurs. Il n'y avait pas notamment de cours d'éducation civique. C'est seulement en fin d'année que les élèves ont été invités à travailler à des affiches qui représentaient des éléments (la géographie, l'économie) de leurs pays d'origine. Parallèlement, l'approche des questions ethniques était absolument neutre. M<sup>me</sup> A. n'a jamais souligné l'origine ethnique d'un élève. Le respect de la discipline revêtait une grande importance, tout comme celui de l'ordre dans les cahiers. En ce qui concerne l'évaluation, les élèves étaient jugés par rapport aux connaissances acquises et à leur capacité à suivre le rythme d'apprentissage imposé, donc par rapport à des éléments de la pédagogie « visible ». Dans ce modèle, on observe, donc, que les relations entre l'enseignant et les élèves étaient fortement conditionnées par un cadrage formel imposé par l'enseignant qui délimitait fortement le domaine scolaire et non-scolaire, la sphère publique et la sphère privée.

Les relations d'amitié et de camaraderie entre élèves semblaient se construire sur la base de leur niveau scolaire et de leur comportement plutôt que sur la base de leur origine ethnique, en étroite relation, donc, avec l'accent mis sur le travail et la discipline par l'enseignante. Toutefois, bien qu'en classe ces élèves n'aient pas été confrontés à des sujets liés aux questions ethniques, les entretiens et les observations font apparaître qu'ils connaissaient et utilisaient des termes racistes pour insulter d'autres élèves dans la cour et la cantine et à l'extérieur de l'établissement. Ces échanges conflictuels entre élèves n'ont cependant pas eu de répercussions dans la classe ou dans l'école en cours d'année. On peut donc avancer que ce modèle, dans lequel les modalités de classification, de cadrage et d'évaluation, sont assimilables aux caractéristiques du code sériel, conduit à une répression des différences ethniques au niveau « formel », c'est-à-dire par l'enseignante dans la classe, mais à leur émergence sous un mode négatif au niveau « informel », c'est-à-dire dans les relations entre les élèves à l'extérieur de la classe.

Ce même groupe d'élèves, avec quelques modifications dans sa composition, a été repris, l'année

suivante, par M<sup>me</sup> K., qui jugeait les élèves de M<sup>me</sup> A. « trop structurés », et déclarait préférer les élèves qui « raisonnent ». Bien que dans le modèle que celle-ci mettait en œuvre, la classification soit restée forte, puisqu'il n'y avait pas de projets interdisciplinaires, le cadrage était un peu plus souple. En fait, pour ce qui concerne la pénétration de l'extérieur dans la classe, quelques leçons seulement au début de l'année, ont été organisées autour des concepts de droits de l'enfant, leçons assez vite arrêtées pour permettre à la classe de se concentrer sur le programme « officiel ». Pour ce qui est du comportement de ses élèves, cette enseignante est rentrée assez vite dans une spirale de punitions (recopier des lignes, sortir de la classe, être envoyé dans la classe d'un maître « sévère », être amené chez la directrice) qu'elle-même et les élèves jugeaient non seulement inefficaces, mais ayant des effets négatifs. Ceci ne l'empêchait cependant pas de chercher à d'autres moments à instaurer un climat convivial dans la classe, par des blagues, par la prise en compte des cas individuels ou par la pratique d'activités extrascolaires. Quant aux évaluations, M<sup>me</sup> K. s'en tenait à des jugements se rapportant à des éléments visibles du programme. Ce modèle semblait ainsi osciller entre un assouplissement de la relation hiérarchique et de vaines tentatives pour restaurer cette relation dès que l'ordre scolaire commençait à être sérieusement perturbé. Par ailleurs, les allusions de l'enseignante à l'origine ethnique des élèves ont été fréquentes et sans gêne tout au long de l'année. Certaines étaient des critiques, d'autres des blagues ou des remarques qui se voulaient « neutres ». En réalité, nous pensons que toutes ces allusions ont eu un impact sur les élèves qui, sans aucun doute, reste difficilement mesurable, mais qui nous conduit à faire l'hypothèse que les élèves se sont habitués à ce que leur origine soit soulignée, la dimension ethnique étant ainsi en quelque sorte banalisée, mais de façon plus négative que positive.

L'analyse des sociogrammes à partir des réponses des élèves à un petit questionnaire et des observations dans la classe a mis en évidence que les liens d'amitié se nouaient aussi dans cette classe entre les élèves, bons ou moyens et « calmes » d'une part, et les élèves bons ou moyens et « agités » d'autre part, indépendamment de leurs origines ethniques. La plupart des élèves a par ailleurs déclaré n'avoir jamais été témoin d'incidents racistes à l'école. Grâce au grand nombre d'entretiens effectués auprès des élèves et au temps passé avec eux, nous avons eu l'impression, en revanche, que les insultes racistes étaient très répandues dans cette école, ce qui paraît

nous confirmer l'hypothèse qu'il pourrait y avoir une « banalisation » de la perception du racisme de la part des élèves. On est en fait ici face à un style d'enseignement au sein duquel la classification forte et le cadrage souple sont couplés avec le soulignement de l'appartenance ethnique des élèves au travers de blagues ayant pour sujet les caractéristiques ethniques des élèves et servant tantôt à chercher vainement à restaurer l'ordre, tantôt à détendre l'atmosphère. Or ce style semblait produire une ethnicité négative au niveau formel qui se trouvait banalisée au niveau informel des relations entre les élèves.

### **L'ethnicité au centre de la relation pédagogique et sociale**

Le modèle en vigueur dans la deuxième école se rapproche, quant à lui, beaucoup plus du modèle du code « intégré » de Bernstein. La directrice, nouvellement arrivée au moment de notre enquête, avait été cooptée par l'inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription pour « restructurer » l'école qui se situait, au moment de notre enquête, au plus bas niveau de l'échelle de classement des écoles « sensibles » du département. Toutes les deux ont également cherché à constituer une équipe d'enseignants soudés autour d'un projet d'établissement centré sur la réduction de la violence et la formation à la citoyenneté. Plusieurs initiatives éducatives ont alors vu le jour, dont la constitution d'un conseil d'élèves dans l'établissement. M<sup>me</sup> C., qui travaillait dans cette école, est la troisième enseignante que nous avons observée, cette fois-ci pendant deux années de suite. Le cas de cette enseignante est particulièrement intéressant à analyser. Il constitue en effet un exemple, sans doute assez marginal mais éclairant, d'une évolution globale dans ce sens, d'adoption très forte de pratiques relevant du code intégré dans le double objectif de favoriser chez les élèves le développement d'un rapport positif à leur identité ethnique et une vision informée et critique des relations interethniques.

Dans son enseignement, M<sup>me</sup> C. mettait en œuvre des projets interdisciplinaires. Elle permettait amplement à la réalité extérieure de pénétrer dans ses leçons en organisant plusieurs activités ayant comme thème des sujets d'actualité et notamment le racisme. Elle avait en outre constitué un conseil de classe dans le cadre duquel, une fois par semaine, tous les élèves pouvaient soulever des questions concernant leur vie de tous les jours à l'école et discuter des questions abordées lors du conseil

d'élèves, qui regroupait les représentants des élèves de toutes les classes de l'école. Pour ce qui est des méthodes pédagogiques, on peut noter d'une part, qu'au cours de l'année, l'enseignante s'est servie de la technique des sociogrammes pour repérer les élèves qui voulaient être assis ensemble, et séparer ceux qui ne souhaitaient pas être assis côte à côte, et qu'elle mobilisait constamment dans ses jugements des éléments relevant de la vie privée des élèves. D'autre part, les punitions données étaient soit un travail supplémentaire, soit un mot écrit aux parents. Il arrivait que l'enseignante envoie dans d'autres classes les élèves indisciplinés et, pour les cas plus graves, le conseil de discipline était convoqué. En général, les élèves trouvaient ces punitions justes et proportionnées à la faute commise.

Ce modèle accordait beaucoup de place au point de vue des élèves et visait explicitement à en faire des sujets autonomes grâce à la prise en compte de leurs souhaits et à leur participation à des débats rationnels et démocratiques autour des sujets liés à leur expérience quotidienne et à l'actualité, dont le racisme. S'il est difficile d'évaluer l'impact à moyen et à long terme de cette approche, certains « effets pervers » sont néanmoins apparus à court terme autour d'une focalisation excessive sur les apports interethniques. Le premier exemple de « cristallisation » du racisme dans l'imaginaire des élèves concerne Virginie, une fille d'origine portugaise accusée de racisme par certains garçons de sa classe. Les filles, même maghrébines ou noires, se sont rangées idéalement du côté de Virginie, en affirmant que l'intention de cette fille n'était pas d'insulter tous les Arabes, mais seulement de se défendre face à des garçons qui l'embêtaient. Les garçons sont apparus plus inflexibles et moins prêts à pardonner à Virginie qui a été obligée de s'excuser publiquement devant la classe, ce qui n'a pas empêché quelques élèves de continuer à l'appeler « la raciste » jusqu'à la fin de l'année. Un incident similaire pour ce qui est de la stigmatisation et de la focalisation sur une lecture raciste de la situation par les enfants a eu lieu l'année suivante autour d'un enfant français, Yann, accusé d'insultes racistes envers ses camarades maghrébins. On observe ainsi que l'effet immédiat de l'élargissement des sujets abordés et de l'importance accordée à l'éducation civique, ainsi que de la focalisation sur l'expérience des élèves et sur le règlement public de leurs différends, a été le renforcement des conflits interethniques et l'émergence de « boucs émissaires » parmi les enfants « blancs ».

## CONCLUSION

L'évolution du contexte politique, social et économique dans lequel fut conçue l'idéologie républicaine qui favorisait une politique d'assimilation en direction des étrangers, et notamment la diversification et la concentration des populations immigrées dans des espaces urbains de relégation, a entraîné progressivement son adaptation dans les politiques et les pratiques éducatives. D'une « indifférence aux différences » visant une intégration individuelle et de nature politique, on est passé à des modalités de traitement des différences qui prennent implicitement ou explicitement en compte les regroupements ethniques et la nature sociale des problèmes d'intégration. Cette adaptation est particulièrement visible dans les écoles de banlieue. On constate en fait dans celles-ci une évolution — qui participe davantage d'une agrégation des conduites individuelles que d'un projet collectif — d'un système éducatif fondé sur un code sériel vers un système éducatif dans lequel apparaissent des éléments plus proches du code intégré. Ceci témoigne d'une crise importante du système d'enseignement. En effet, le code sériel prédomine dans des sociétés organisées autour des valeurs partagées par le plus grand nombre de façon consensuelle ou au travers de mécanismes de « violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1970). En revanche, les formes pédagogiques proches du code intégré sont propres aux sociétés traversées par des crises morales et à la recherche d'un nouveau principe intégrateur.

Le code sériel et le code intégré sont des idéaux-types, mais ils permettent d'analyser des styles d'enseignement et de gestion des relations sociales dans la classe. Nous en avons distingué trois et analysé leurs effets sur les relations interethniques entre les élèves. Dans le premier, la répression de l'ethnicité

dans le discours de l'enseignant, semble donner lieu à une ethnicité négative au niveau des élèves qui se traduit par des insultes racistes, mais pas par des conflits durables, hors de l'espace de la classe. Dans le second, le soulignement négatif de l'ethnicité par l'enseignant, semble conduire à une certaine banalisation des insultes et des tensions entre enfants des différentes origines ethniques dans la classe et à l'extérieur de celle-ci. Dans le troisième enfin, l'évocation positive de l'ethnicité couplée avec une présentation critique des relations interethniques dans la société semble conduire à un renforcement et à une « politisation » des conflits entre élèves dans l'école et le quartier.

Aucun de ces styles ne semble donc pouvoir permettre le développement des relations harmonieuses entre élèves de différentes origines ethniques, ce qui montre les difficultés que rencontrent les établissements scolaires, et notamment les écoles de banlieue, qui concentrent et relaient les inégalités et les tensions ethniques dans la société dans laquelle ils s'insèrent, pour jouer un rôle efficace d'intégration sociale. Le maintien à tout prix des pratiques relevant du code sériel et fondées sur une « indifférence aux différences », qui conduit à une régulation problématique des relations interethniques hors de l'espace de la classe et de l'école, n'apparaît pas comme une solution satisfaisante. Toutefois, l'analyse des pratiques qui relèvent du code intégré montre quant à elle la nécessité, pour que l'école puisse contribuer à la transformation des relations sociales, de maintenir, au travers des pratiques qui restent encore largement à inventer, l'autonomie relative de l'institution scolaire par rapport à l'environnement social, local et national.

Elena Roussier-Fusco  
IEP Paris/OSC

## NOTE

(1) Cette recherche a été effectuée dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat sous la direction d'A. van Zanten que nous remercions pour sa lecture attentive des premières versions de ce texte.

## BIBLIOGRAPHIE

BERNSTEIN B. (1975a). – **Class, codes and control, vol. 3 : « Toward a Theory of Educational Transmissions »**. London and Boston : Routledge & Kegan Paul.  
BERNSTEIN B. (1975b). – **Langage et classes sociales ; trad. de J.-C. Chamboredon**. Paris : Éd. de Minuit.  
BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988). – **L'école française : égalité des chances et logique d'une institution**.

**Revue Européenne des Migrations Internationales**, vol. 4, n<sup>os</sup> 1 et 2, 1<sup>er</sup> semestre, p.49-81.  
BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Éd. de Minuit.  
BRAUDEL F., LABROUSSE E. (dir.) (1976). – **Histoire économique et sociale de la France**. Paris : PUF.

- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75, p. 5-31.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Paris : Armand Colin.
- LEMOSSÉ M. (2000). – **Le système éducatif anglais depuis 1944**. Paris : PUF.
- LORCERIE F. (1995). – Scolarisation des enfants d'immigrés. État des lieux et état des questions en France. **Confluences**, n° 14, Printemps.
- LORCERIE F. (1999). – La « scolarisation des enfants de migrants » : fausses questions et vrais problèmes. In P. Dewitte (dir.), **Immigration et intégration. L'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- MOISAN C., SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. Paris : INRP.
- PAYET J.-P. (1996). – « La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulèvement », Communication au colloque européen Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discrimination à l'embauche des jeunes issus de l'immigration, Université Paris 7- CNRS-Université Paris 8, organisé par l'Urmis, Paris, 6-7 mars.
- PLAISANCE É. (1986). – **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : PUF.
- RAVEAUD M. (2002). – **L'Enfant, l'écolier et le citoyen. Apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France**, thèse de doctorat, Université Paris VII.
- ROCHEX J.-Y., (1995). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In E. Bautier (coord.), **Travailler en banlieue**. Paris : L'Harmattan.
- SCHNAPPER D. (1991). – **La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990**. Paris : Gallimard.
- VARRO G. (2003). – **Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles**. Paris : Belin.
- VAN ZANTEN A. (1997). – Schooling Immigrants in France in the 1990's. Success or Failure of the Republican Model of Integration ? **Anthropology and Education Quarterly**, 28 (3) : 351-374.
- VAN ZANTEN A. (1999). – De la diversité à la ségrégation scolaire. **La Nouvelle Revue de l'A.I.S.**, n° 8, 4<sup>e</sup> trimestre, p. 9-26.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2002). – Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne, **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 93, p. 50-70.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F. (2001). – Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. **VEI Enjeux**, n° 124, mars.



# Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises

Robert Maier  
Mariëtte de Haan

---

*Cet article traite les points suivants : 1. la réalité de la ségrégation ethnique des enfants scolarisés aux Pays-Bas ; 2. il existe une inégalité significative, mais pas stable, concernant les résultats scolaires des enfants des populations migrantes ; 3. les mesures politiques et les interventions qui ont été formulées par rapport à ces populations d'élèves ; 4. les recherches effectuées dans les écoles néerlandaises concernant les interactions entre enseignants et élèves et entre élèves ne permettent pas d'identifier des discriminations évidentes, mais beaucoup de formes de discrimination plus subtiles ; 5. les explications théoriques pertinentes concernant les parcours et les résultats scolaires des enfants des populations migrantes aux Pays-Bas pointent vers des interactions complexes entre le travail des écoles et les efforts spécifiques des populations migrantes.*

---

**Mots-clés :** ségrégation ethnique, politique scolaire, résultats scolaires comparatifs, discrimination.

## INTRODUCTION

Aux Pays-Bas, presque 10 % de la population est d'origine migrante, venant de pays dits « non-ouest », comme le Maroc ou la Turquie. Les enfants de ces populations migrantes constituent plus de 10 % des enfants scolarisés. De plus, les populations migrantes sont surtout concentrées dans les grandes villes, et de ce fait le pourcentage des enfants d'origine migrante peut y dépasser 50 % parmi les enfants scolarisés.

Au cours des dernières années, le débat public autour de la politique d'intégration s'est durci aux

Pays-Bas, et la politique d'intégration dite « multiculturelle » du siècle passé est de plus en plus remise en question. Cette nouvelle réalité politique entraîne aussi une attention plus critique vis-à-vis de la scolarisation des enfants de ces populations migrantes.

Dans cet article, nous allons examiner : 1) le contexte politique concernant les écoles, l'intégration et la politique scolaire par rapport aux enfants des populations migrantes ; 2) la composition des populations migrantes aux Pays-Bas, la ségrégation des populations migrantes, en particulier de leurs enfants dans les écoles, et les résultats scolaires des différents groupes d'enfants ; 3) les explications utilisées

pour comprendre les résultats scolaires de ces catégories d'enfants, les effets des mesures politiques prises, et les explications permettant de comprendre que certaines écoles soient plus performantes que d'autres.

## LE CONTEXTE NÉERLANDAIS ET LES POLITIQUES D'INTÉGRATION

Il faut commencer par décrire le système scolaire néerlandais assez particulier, qui fournit le contexte politique scolaire inscrit dans la constitution, avant de présenter les politiques d'intégration et les mesures spécifiques concernant la scolarisation des enfants d'origine migrante. Aux Pays-Bas, les parents ont la liberté de choisir une école pour leur enfant. Cette liberté signifie d'abord que les parents peuvent sans problème inscrire leur enfant dans une nouvelle école si l'ancienne ne leur convient pas. Deuxièmement, cette liberté signifie aussi que toute association de parents a le droit de fonder une école et d'y inscrire ses enfants. Et comme toutes les autres écoles, cette nouvelle école sera financée par l'État, en d'autres mots par les contribuables.

Cette liberté a été obtenue en 1920 (Röling, 1982), après des années de luttes entre les piliers principaux de la société néerlandaise, c'est-à-dire la communauté protestante, la communauté catholique et la communauté socialiste. Ces piliers ont perdu beaucoup de leur influence pendant les dernières décennies, mais malgré ce fait, aucun parti politique important n'a osé jusqu'à maintenant formuler des propositions pour changer la constitution du pays qui garantit cette liberté. Certes, il y a eu beaucoup de critiques de ce système, concernant les coûts qu'il entraîne et aussi les conséquences jugées indésirables par beaucoup, par exemple le fait que ce système offre la possibilité pour toute communauté de fonder ses propres écoles, possibilité qui a été utilisée récemment par la communauté islamique.

Cette liberté n'est pas absolue. Ainsi, toute nouvelle école doit prendre en compte des règles fixées par l'inspection scolaire quant aux matières à présenter dans l'année scolaire. De plus, cette école sera visitée par l'inspection.

Actuellement, environ un tiers des écoles aux Pays-Bas est public, un autre tiers est catholique et un peu moins d'un tiers est protestant. 6 à 7 % des parents optent pour une école d'approche didactique ou

pédagogique particulière, comme une école Montessori, Jenaplan, Dalton, Freinet ou une « école libre ». Il y a aux Pays-Bas quelques écoles juives et hindoues, et aussi 37 écoles islamiques. Mais ces chiffres ne disent pas tout car il y a surtout dans les régions rurales beaucoup de 'petites' écoles protestantes et catholiques, et beaucoup de « grandes » écoles publiques dans les villes. Cette situation limite sérieusement les possibilités d'intervention des autorités publiques dans les écoles.

Jusqu'aux années quatre-vingt du siècle passé, les immigrés ne suscitaient aucune préoccupation politique, si ce n'est que des classes de transition avaient été conçues pour les enfants de quatre à seize ans qui arrivaient pour rejoindre leur famille. Dans un rapport du conseil scientifique pour le gouvernement de 1979, on reconnaissait pour la première fois que la majorité de ces groupes migrants s'était définitivement installée aux Pays-Bas. À la suite de ce rapport, une politique d'intégration, dite « multiculturelle », qui préconisait une intégration de ces populations tout en sauvegardant leur identité ethnique et leur culture, y compris la langue, a été mise en œuvre. Au cours des dix années qui ont suivi la publication de ce rapport, la politique scolaire a mis l'accent sur un bon apprentissage du néerlandais et élaboré une politique dite « interculturelle », avec, en particulier, un enseignement limité de la langue maternelle, par exemple l'arabe.

Après la publication en 1989 d'un nouveau rapport du même conseil scientifique pour le gouvernement, rapport assez critique, une nouvelle phase commence. La politique d'intégration dite « multiculturelle » est en partie abandonnée, et une nouvelle politique est formulée au cours des années qui suivent. Cette politique sera nommée simplement « politique d'intégration ». D'un côté, des actions positives voient le jour (des financements plus élevés pour les écoles accueillants des enfants de parents « défavorisés », formulation qui n'exclut pas les enfants hollandais, mais en fait vise en majeure partie les enfants des populations migrantes). Par ailleurs, on tentera de stimuler le degré de participation – autant vis-à-vis de l'école que sur d'autres terrains – de ces populations. En bref, le rapport plus individualisé entre l'individu en tant que citoyen et l'État, avec les droits et devoirs qui accompagnent ce lien, sera activé par des initiatives multiples, comme le droit de vote au niveau local pour les étrangers qui résident depuis cinq années dans une commune. Ce dernier aspect a été l'objet de nouvelles initiatives au cours des deux ou trois dernières années (Entzinger, 1998 ; Fermin, 2000).

En résumé, les politiques d'intégration, élaborées tardivement, ont été très discutées et disputées, et elles ont été presque complètement réorientées au cours des dix dernières années. Nous allons maintenant examiner les effets de ces politiques d'intégration et des mesures spécifiques prises pour les écoles, après avoir dit un mot sur la ségrégation ethnique, en général et dans les écoles, qui est sans doute un fait aux Pays-Bas.

## LA SÉGRÉGATION ETHNIQUE

Il y a deux grands groupes d'immigrants aux Pays-Bas : d'abord les migrants venant des anciennes colonies comme le Surinam et les Antilles Néerlandaises. Ensuite, les migrants arrivés dans les années soixante et soixante-dix du siècle passé, qui sont en majeure partie des travailleurs peu qualifiés. En majorité, ces immigrants sont venus du Maroc et de la Turquie. Beaucoup parmi eux se sont établis de façon permanente aux Pays-Bas ; leurs familles les ont rejoints, et, à présent on est au début de la troisième génération. Par ailleurs, il y a de nombreux réfugiés politiques, et enfin des résidents dits illégaux.

Depuis peu, la communauté turque, avec plus de 300 000 membres, forme le plus grand groupe des populations migrantes, suivie de près par la communauté du Surinam. En troisième place vient la communauté marocaine avec plus de 250 000 membres. Ensemble avec les Antillais, ces quatre groupes constituent les deux tiers des minorités ethniques résidant légalement aux Pays-Bas.

Les populations migrantes sont surtout concentrées dans les quatre grandes villes : Amsterdam, Rotterdam, La Haye et Utrecht. Étant donné le nombre d'enfants par famille – nettement plus élevé que la moyenne néerlandaise, mais avec une tendance à la baisse – il n'est pas surprenant que le pourcentage d'enfants en âge scolaire de ces populations migrantes soit très important. Ainsi, à Amsterdam et Rotterdam, plus de 50 % des enfants en âge scolaire sont originaires de ces populations, tandis qu'à La Haye et Utrecht leur pourcentage se situe autour de 40 %. Dans ces quatre villes, beaucoup d'écoles ont par conséquent un pourcentage important d'élèves d'origine migrante, et leur nombre va augmenter au cours des années à venir. Seulement une minorité des écoles dans ces villes accueille une population d'élèves hollandais. Par contre, dans les petites villes du pays et dans les régions rurales, les

pourcentages de migrants sont nettement plus bas. Ce qui veut dire que la grande majorité des 400 écoles primaires dont le pourcentage d'élèves d'origine migrante dépasse 70 % se trouve dans les quatre grandes villes. D'ailleurs, plus de 200 de ces écoles présentent des pourcentages proches de 100 % (SCP, 1999, WRR, 2001) (1).

Deux questions se posent immédiatement. La première question concerne les raisons de cette concentration. Est-ce le résultat d'un choix délibéré des familles hollandaises d'inscrire leurs enfants dans des écoles « blanches » ? Y a-t-il des motivations racistes ?

Les résultats des recherches de Teunissen (1996) confirment que la ségrégation est un fait, mais excluent en grande partie des motivations racistes. Il semble que les facteurs suivants expliquent dans une large mesure la ségrégation : d'abord, le choix d'habitation des populations migrantes, qui est motivé par le prix des loyers ; ensuite, la tendance démographique des familles d'immigrés à avoir plus d'enfants que les familles hollandaises ; et finalement la tendance des classes moyennes à déménager vers des lieux d'habitation en dehors des villes. Le libre choix des parents d'inscrire leurs enfants dans une école de leur choix joue pourtant un rôle assez significatif (445 écoles parmi les 325 unités postales aux Pays-Bas sont soit trop « noires » soit trop « blanches » par rapport à la composition réelle de la population (Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix et Elshof, 2003).

Finalement on peut se demander ce que les parents des populations migrantes désirent pour leurs enfants. Hoogsteder *et al.* (2001) ont exploré cette question. Les résultats sont nets : seulement une infime minorité des parents turcs et marocains préfère une école « noire » pour leurs enfants et peu parmi eux (2 et 6 %) préféreraient une école islamique. La toute grande majorité donne la préférence à une école mixte. Enfin, les enfants des populations migrantes jugent qu'ils rencontrent plus de discrimination verbale (1 sur 3) que les enfants hollandais (1 sur 5) (Verkuyten et Thijs, 2000).

## RÉSULTATS SCOLAIRES ET PERFORMANCE DES ÉCOLES

Une première question concerne la qualité des écoles. Les résultats scolaires sont-ils nettement moins bons dans les écoles « noires » que dans les

écoles « blanches » (voir note 1) ? Plusieurs recherches ont montré qu'il n'y a qu'une relation statistique minime entre la composition ethnique des écoles et les résultats scolaires des enfants dans les écoles primaires, si l'on tient compte de la variation au niveau des élèves. La relation positive établie dans certaines recherches disparaît en grande partie si on prend en compte l'environnement social des enfants et le niveau d'éducation des parents. En tout cas, il n'y a aucune relation entre les résultats scolaires et le pourcentage d'enfants de populations migrantes dans les écoles, ou, en d'autres mots, l'hypothèse que les écoles ayant un pourcentage plus élevé d'enfants de populations migrantes présentent des résultats moins bons peut être rejetée. Par ailleurs il est établi que, pris globalement, les enfants des populations migrantes ont des résultats moins bons que la moyenne. Mais toutes les recherches montrent qu'il y a une variation significative entre écoles, autant entre écoles « noires » et écoles « blanches », ce qui veut dire que certaines écoles sont tout simplement plus performantes (Forum, 1999 ; Inspectie van het Onderwijs, 2001 ; Verkuyten et Thijs, 2000 ; Vermeulen, 2001).

Les recherches montrent qu'au début de l'école primaire, les enfants des populations migrantes ont un retard considérable, autant concernant la langue, le calcul que la compétence à manier des concepts. Les enfants marocains et turcs ont les résultats les moins bons. En ce qui concerne ce retard initial, il n'y a eu aucun changement entre 1994 et 1998.

La grande question est alors de savoir si ce retard initial peut être compensé au cours de l'école primaire. Autrement dit, est-ce que l'école va stimuler le développement de sorte que les différences vont être plus ou moins éliminées vers la fin de l'école primaire (à l'âge de 12 ans aux Pays-Bas) ? Le rapport de recherche de Tesser et Iedema (2001) fournit quelques réponses assez subtiles.

Voici un résumé des résultats : si on prend la moyenne nationale comme norme, on peut calculer le

retard en termes d'années scolaires par groupes d'enfants des différentes communautés de migrants.

Ces résultats montrent que le retard initial a quasiment disparu si on considère les capacités en calcul. C'est le résultat le plus encourageant de ces études, car seulement deux années plus tôt (SCP, 1999), calculé pour l'année scolaire 1996/97, le retard en années scolaires concernant le calcul était de presque deux années pour tous ces groupes. Concernant les compétences linguistiques (Hollandais) il n'y a qu'une légère réduction du retard pour les groupes Maroc et Turquie comparé aux résultats de l'année 1996/97, mais tout de même une réduction de moitié du retard chez les enfants de la communauté du Surinam.

La comparaison de ces groupes sociaux avec la moyenne nationale est problématique, car cette comparaison ne tient pas compte de la situation sociale et économique de ces groupes. Pour cette raison, les résultats ont été recalculés, tenant compte du niveau d'éducation des parents, seule donnée disponible. Les différences en termes d'années scolaires de retard sont ainsi réduites de moitié pour la compétence linguistique et elles disparaissent complètement pour le calcul.

On peut conclure qu'il y a toujours certaines inégalités marquées, surtout en ce qui concerne la compétence linguistique. Mais en général, on ne peut pas conclure que les enfants des populations migrantes sont systématiquement laissés en arrière. Ces enfants profitent de l'école primaire, en particulier dans leur compétence en calcul pour laquelle les inégalités initiales sont presque éliminées. L'effet concernant la compétence linguistique est plus limité. Puisque les différences initiales n'ont pas changé au cours des dernières années, les auteurs attribuent à l'école le rattrapage des compétences. En d'autres mots, les écoles hollandaises paraissent mieux adaptées aux tentatives des populations migrantes et de leurs enfants de profiter de l'enseignement, et elles

Tableau I. – Retard par groupe, dernière année de l'école primaire, 1998/1999

Communauté	Compétence linguistique	Compétence mathématique
Surinam	- 1	- 0,25
Maroc	- 1,75	- 0,50
Turquie	- 2,20	- 0,40

réussissent à réduire de manière significative le désavantage initial au cours de l'école primaire.

Comment les enfants des populations migrantes vont-ils continuer leurs carrières scolaires après l'école primaire ? En 1993, plus de deux tiers des jeunes Marocains et Turcs se sont dirigés vers une formation pratique et professionnelle, ce qui offrait tout au plus de maigres perspectives sur le marché de travail. En 1999, on constate quelques changements significatifs.

Dans le tableau suivant, nous présentons une version simple des résultats principaux (Tesser et Iedema, 2001, SCP)

Le changement le plus remarquable a eu lieu parmi la communauté des migrants du Surinam et des Antilles. En simplifiant, on peut dire qu'il y a eu un renversement complet de la situation, puisque presque deux tiers ont eu accès en 1999 aux trajets moyens et supérieurs de l'école secondaire contre 38 % en 1993. Mais pour les jeunes Turcs et Marocains, le changement a été aussi très significatif au cours de ces six années.

En revanche, il faut aussi signaler qu'un nombre important d'élèves des communautés turque et marocaine ne termine pas l'école secondaire. À peu près 20 % ne terminent pas le trajet pratique et professionnel et 30 % sont éliminés des trajets supérieurs. Mais une fois que ces élèves ont atteint les deux dernières classes du trajet supérieur de l'école secondaire, ils s'accrochent vraiment ; le pourcentage d'élimination parmi eux est plus bas (6 %) que pour tous les autres groupes.

Est-ce que la politique scolaire appliquée au cours des dernières années permet de comprendre ces résultats ? Aux Pays-Bas, c'est seulement pendant les vingt dernières années qu'un certain nombre de mesures ont été prises et mises en pratique pour sou-

tenir l'intégration des minorités ethniques. Au début, toutes les mesures étaient basées sur ce principe : intégration combinée avec le maintien de l'identité et de la culture propre, mais progressivement l'intégration a été conçue selon un autre modèle, plus individualiste, axé sur la relation individu-État, avec une attention particulière concernant l'apprentissage de la langue hollandaise et une connaissance approfondie de la société hollandaise. En bref, le modèle d'intégration qui a inspiré la politique scolaire et les interventions est de plus en plus basé sur le principe de citoyenneté active.

Pour les écoles, peu d'initiatives visent exclusivement les enfants des minorités ethniques, sauf certaines concernant la compétence linguistique. En général, les mesures envisagées et les fonds attribués sont destinés aux populations désavantagées, mais il est évident que c'est en majorité aux enfants des populations migrantes que ces mesures s'adressent.

En particulier, les écoles accueillant des enfants de parents pauvres et peu formés (il peut donc aussi s'agir de parents hollandais) reçoivent plus de fonds, presque le double. Ces fonds sont majoritairement destinés à réduire le nombre d'élèves par classe. Le raisonnement est le suivant : moins d'élèves veut dire qu'il y a plus d'interactions entre les enseignants et les élèves considérés individuellement, et l'idée est que le nombre et la qualité des interactions peuvent favoriser la qualité de l'enseignement. Et en effet, une recherche publiée par l'Inspection (Inspectie, 2003) montre que ces investissements ont permis entre 1994 et 2002 une réduction du nombre d'élèves dans les quatre premières années de l'école primaire, passant en moyenne de 23,7 à 20,9 d'élèves par classe. Dans les dernières classes de l'école primaire, le nombre moyen est passé pendant la même période de 25,0 à 23,7. Cette recherche démontre aussi que ce sont les élèves les plus « faibles » (qui sont en

Communauté	École secondaire (pratique, professionnelle)	École secondaire (trajets moyens et supérieurs)
Hollandais 1999	37 %	63 %
Hollandais 1993	50 %	50 %
Surinam/Antilles 1999	38 %	62 %
Surinam/Antilles 1993	62 %	38 %
Turquie/Maroc 1999	62 %	38 %
Turquie/Maroc 1993	78 %	22 %

majorité les enfants des populations migrantes) et les plus « forts » qui profitent le plus des possibilités supplémentaires d'interactions avec les enseignants. Les enseignants ont « plus » de temps pour les élèves et la satisfaction des enseignants et le bien-être des élèves se trouvent légèrement en hausse.

C'est l'une des rares mesures de politique scolaire qui a été soigneusement évaluée, et ceci avec des résultats encourageants, mais pas spectaculaires. Les autres mesures, concernant la compétence linguistique et l'enseignement dit 'interculturel', ne sont pas appliquées par toutes les écoles, et on ne connaît pas pour l'instant les effets de ces mesures, sauf que l'enseignement de la langue hollandaise ne paraît avoir aucun résultat (Emmelot, van Schooten et Timman, 2000). Dans leur dernier rapport de recherche, Tesser et Iedema (2001) suggèrent que la politique scolaire devrait mettre beaucoup plus l'accent sur une stimulation de la compétence linguistique pendant les deux années dites 'pré-scolaires' et les deux premières années de l'école primaire, autrement dit pendant les âges de 4 à 8 ans.

Pour conclure cette partie, le gouvernement a adopté une nouvelle perspective concernant l'intégration des minorités ethniques, basée davantage que dans le passé sur la relation individu-État, et cette perspective s'est traduite dans le domaine scolaire par des mesures mettant plus l'accent sur les compétences linguistiques, la diminution du nombre d'élèves par classe et des tentatives pour contrer la ségrégation ethnique, mais pour l'instant avec des résultats assez modestes. De plus, par une décentralisation donnant un rôle important aux municipalités et une certaine autonomie aux écoles, cette politique tente d'impliquer plus activement toutes les parties concernées, y compris les communautés ethniques, mais l'effet de cette politique est pour l'instant soit non connu, soit décourageant en ce qui concerne la ségrégation. Toutes ces données concernant la politique scolaire et les résultats scolaires offrent des armes aux différents acteurs dans l'arène politique. Les uns soulignent surtout le rattrapage effectué par ces catégories d'enfants au cours des dernières années, tandis que d'autres acteurs utilisent avant tout la persistance des différences initiales, en particulier de la faible compétence linguistique, et le nombre important de « drop-out » pour exiger des mesures plus ciblées, engageant la responsabilité des parents des populations immigrées.

## LES INTERACTIONS DANS LES ÉCOLES MULTICULTURELLES

Il y a aussi un grand nombre de recherches plus spécifiques concernant la qualité des interactions entre enseignants et élèves et entre élèves d'origines différentes. Les buts de ces recherches étaient doubles : le premier était de faire un inventaire des discriminations plus ou moins directes des élèves d'origine migrante. Le deuxième but, beaucoup plus difficile à explorer, était de mettre en évidence des situations d'interactions dans lesquelles des discriminations implicites et plus subtiles pouvaient être identifiées.

Sur le premier point, les conclusions de toutes les recherches sont claires. Des discriminations clairement racistes sont extrêmement rares ; ce résultat n'exclut certainement pas la possibilité que ces discriminations existent, mais on les rencontre seulement exceptionnellement dans les recherches réalisées.

Concernant le deuxième but, les recherches montrent que la situation est plus complexe. Dans ce cadre, nous ne pouvons ici que citer quelques exemples. Des investigations très détaillées (Pels, 2002) des interactions dans deux classes – dites d'orientation, la première année de l'école secondaire – ont pu montrer que les garçons marocains se manifestent – comparativement aux filles et aux enfants hollandais – davantage comme gêneurs de l'ordre scolaire, et que ces garçons sont perçus ainsi par les enseignants. Mais ces mêmes garçons marocains dissimulent moins leurs actions que leurs pairs hollandais ; ils sont plutôt fiers de cette identité, qu'ils affirment explicitement.

Dans une recherche dans une école primaire « noire », accueillant beaucoup d'enfants marocains (Elbers et de Haan, sous presse), les interactions entre groupes d'élèves montrent une différence notable entre le rôle que jouent les enfants hollandais et les enfants marocains. Ces groupes ont pour tâche, formulée par l'enseignant, de résoudre un problème de mathématiques et de discuter la solution. Dans les groupes mixtes – enfants hollandais et marocains – ce sont toujours les enfants hollandais qui jouent le rôle de l'enseignant, en d'autres termes qui expliquent aux autres comment faire. En revanche, dans les groupes composés uniquement d'enfants marocains, personne ne joue ce rôle, il y a plutôt une exploration entre égaux des problèmes à résoudre.

Ces quelques exemples, parmi beaucoup d'autres, montrent que dans les écoles on présuppose que les

enfants des populations immigrées sont quasiment assimilés, et qu'ils disposent des mêmes habitudes et performances que les enfants hollandais. Sans ces compétences, ces enfants risquent d'être considérés comme posant problème ou comme présentant un retard significatif. En bref, concernant le deuxième point, on peut affirmer qu'on peut trouver bien des exemples de discrimination subtile entre élèves et entre enseignants et élèves.

## **Y A-T-IL DES EXPLICATIONS THÉORIQUES PERTINENTES PLUS SPÉCIFIQUES ?**

Il y a une différence significative entre les écoles performantes et les écoles qui ne le sont pas. Cette différence est de l'ordre de 20 % ou d'une année scolaire. Pour mener une politique scolaire active, surtout concernant les écoles « noires », il est donc important de comprendre les raisons qui peuvent expliquer qu'une école soit performante. Les hypothèses suivantes ont été proposées (Overmaat et Ledoux, 2001) :

1. Les écoles performantes (en particulier pour les enfants d'origine migrante) mettent en pratique des formes d'éducation et d'apprentissage extrêmement structurées, concentrées sur les matières les plus importantes comme la compétence linguistique et les mathématiques, et ces écoles réalisent cette pratique en utilisant les fonds supplémentaires fournis pour les écoles accueillant beaucoup d'enfants d'immigrés. Cette hypothèse se base sur l'idée qu'une pédagogie « centrée sur l'enfant » ne donne pas de bons résultats avec cette catégorie d'enfants, et qu'il faut se baser sur une pédagogie 'centrée sur l'enseignant'.
2. Une deuxième hypothèse se concentre surtout sur la qualité de l'école (direction, management, qualité des enseignants). Le directeur devrait être bien informé de la population scolaire et bien au courant des débats et recherches concernant les écoles « noires », il devrait stimuler le corps enseignant en encourageant un travail de qualité, et le temps devrait être utilisé de façon effective par une bonne organisation de la classe.

La première hypothèse est basée sur des présuppositions concernant la socialisation des enfants des populations migrantes. Les parents de ces populations sont supposés avoir l'habitude d'utiliser un style de socialisation, en particulier d'éducation et de com-

munication, qui serait différent du style des parents hollandais. Une pédagogie « centrée sur l'enseignant », avec une forme d'éducation et d'apprentissage très structurée, serait plus en résonance avec le style de socialisation de ces enfants de populations migrantes. Plusieurs recherches (Pels, 1991, Hermans, 1995) ont en effet montré que ces différences de style de socialisation existent. L'autre hypothèse est basée sur des théories spécifiant un environnement stimulant pour l'éducation, mais elles sont trop générales pour être réfutées.

Malheureusement, ces hypothèses sont soit trop générales, et par conséquent évidentes en soi, soit basées sur des différences culturelles concernant les styles de socialisation et de communication (empiriquement vérifiées), mais formulées de façon statique, comme si les enfants de ces populations n'entraient pas aussi dans des « cultures de jeunesse et d'adolescence » avec d'autres formes et normes de communication et d'interaction. Une tentative récente par Overmaat et Ledoux (2002) n'a pas réussi à vérifier ces hypothèses.

Disons-le clairement : le problème des écoles plus ou moins performantes nous paraît très problématique, mais permet de nous mettre sur une piste intéressante concernant les enfants des populations migrantes. Dans une étude très originale, Crul (2000) a montré pour les enfants des populations migrantes que le contact entre l'école et le milieu parental est un facteur très important, et que c'est surtout la présence de frères et sœurs plus âgés qui supportent la scolarisation qui est un facteur décisif pour expliquer les bons résultats scolaires d'un enfant plus jeune. Une autre suggestion a été formulée par Tesser et ledema (2001). Ils reprennent l'idée que les enseignants devraient se concentrer sur les matières principales, mais que le contact des enseignants avec l'environnement social (par exemple les heures de répétition organisées par la communauté ou la mosquée) est extrêmement important. Les « services sociaux » des écoles devraient jouer davantage un rôle de médiateur entre l'école et les institutions de la communauté.

Pour vraiment comprendre les opportunités et les possibilités de scolarisation des enfants des populations migrantes, il faut considérer les interactions entre l'école (direction, méthodes pédagogiques utilisées, etc.) et les différentes populations migrantes (et leurs organisations). Ces populations désirent de plus en plus une bonne carrière scolaire pour leurs enfants, comme l'a montré Hoogsteder (2001), même

si la façon dont elles devraient soutenir pratiquement leurs enfants n'est pas toujours claire.

En bref, notre hypothèse est que ce sont les adaptations progressives des écoles (autant au niveau du management, de la pédagogie que de la didactique utilisés) aux tentatives plus ou moins appropriées des populations migrantes de s'ajuster au système scolaire hollandais, et réciproquement, qui nous permet de comprendre pourquoi :

1. globalement les résultats scolaires des enfants des populations migrantes sont meilleurs que quelques années plus tôt,
2. certaines écoles sont plus performantes que d'autres. En effet, les écoles plus performantes réussissent mieux à adapter leur fonctionnement aux tentatives des populations migrantes.

Ces adaptations progressives et réciproques nécessitent une grande créativité de tous les acteurs concernés, et ne peuvent se réaliser que progressivement, et pas d'un coup.

## EN GUISE DE CONCLUSION...

La grande question pour les années à venir est la suivante : une ségrégation ethnique des populations de migrants et de leurs enfants est un fait, et si l'évolution démographique suit son chemin, cette ségrégation va encore s'accroître dans un proche avenir. Dans cette situation, l'évolution de la qualité de l'enseignement et son succès relatif au cours des dernières années concernant les enfants de ces populations peuvent-ils se poursuivre ou non ? Formulé autrement : cette adaptation réciproque, d'une part des écoles aux tentatives des populations migrantes, et d'autre part des attentes, appuis et soutiens de ces communautés à leurs enfants scolarisés, pourra-t-elle se généraliser et se stabiliser, ou la ségrégation de plus en plus accentuée, combinée avec un climat de débat politique et public beaucoup plus exigeant et dur, va-t-elle introduire des failles et des ruptures dans cette dynamique ?

Robert Maier  
Mariëtte de Haan  
Université d'Utrecht

## NOTE

- (1) Aux Pays-Bas, une terminologie particulière a vu le jour au cours des vingt dernières années. On parle d'école « noire » si plus de 50 % des élèves inscrits sont d'origine migrante, et d'école « blanche » si ce pourcentage est inférieur à 20 %.

## BIBLIOGRAPHIE

- CBS (2002). – **Statline, populatie**. (CBS = Centraal Bureau voor Statistiek, office central des statistiques de l'État).
- CRUL M. (2000). – **De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie**. Amsterdam : Het Spinhuis.
- ELBERS E. et HAAN M. de (in press). – Dialogic learning in the multi-ethnic classroom. Cultural resources and modes of collaboration. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), **Dialogical Perspectives on Learning, Teaching and Instruction**. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- EMMELOT Y., van SCHOOTEN E. et TIMMAN Y. (2000). – **Wat weten we ? Een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs**. Amsterdam : SCO Kohnstamm Instituut/ ITA.
- ENTZINGER H. (1998). – Het voorportaal van Nederland; inburgeringsbeleid in een multiculturele samenleving. In C.H.M. Geuijen (Ed.), **Multiculturalisme. Werken aan ontwikkelingsvraagstukken**. Utrecht : Lemma, 67-76.
- FERMIN A. (2000). – **Burgerschap en integratiebeleid**. Rapport voor het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. Utrecht : ERCOMER.
- FORUM (1999). – **Gouden schakels. Initiatieven van allochtonen om schoolsucces te vergroten**. Utrecht : Forum.
- HERMANS P. (1995). – **Opgroeien als Marokkaan in Brussel. Een antropologisch onderzoek over de educatie, de leefwereld en de 'inpassing' van Marokkaanse jongens**. Proefschrift K.U. Leuven, Brussel : Cultuur en Migratie.
- HOOGSTEDER M., SCHALK-SOEKAR S. et van de VIJVER F. (2001). – **Allochtonen over Nederland(ers) in 2001**. Utrecht : NCB.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2001). – **Basisscholen in beeld. Over het beeld van de inspectie van de kwaliteit van basisscholen en hoe een school die kwaliteit kan verbeteren**. Utrecht : Inspectie van het Onderwijs.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2003). – **Groepsgrootte, personele inzet en onderwijskwaliteit in de onderbouw van het basisonderwijs. 2002**.

- KARSTEN S., ROELEVELD J., LEDOUX G., FELIX G et ELSHOF D. (2003). – **Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving**. Amsterdam : SCO-Kohnstamm Instituut.
- OVERMAAT & LEDOUX G. (2002). – Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. **Pedagogiek**, 21 (4), 359-371.
- PELS T. (2002). – Non-conformisme van leerlingen : afhaken in de klasseninteractie. **Pedagogiek**, 22 (2), 148-158.
- PELS T. (1991). – **Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal : Opvoeden en leren in het gezin en op school**. Amsterdam/Lisse : Swets et Zeitlinger.
- RÖLING H.Q. (1982). – Onderwijs in Nederland. In B. Kruijthof, J. Noordman et P. de Rooy (eds.), **Geschiedenis van opvoeding en onderwijs**. Nijmegen : SUN, 66-86.
- SCP (1999). – **Rapportage minderheden 1999**. Den Haag : SCP. (SCP = Sociaal en Cultureel Planbureau. Instituut par la loi en 1973, le SCP a pour mission de faire un bilan des travaux scientifiques et de formuler des orientations politiques).
- SCP (2001). – **Rapportage minderheden 2001**. Vorderingen op school en Meer werk : Samenvatting. Den Haag : SCP.
- TEUNISSEN J. (1996). – Etnische segregatie in het basisonderwijs : een onderwijskundige benadering. In C.A. Tazelaar, e.a. (eds.), **Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs**. Houten : Bohn Stafleu van Loghum, p. 23-43.
- TESSER P.T.M. et IEDEMA J. (2001). – **Rapportage Minderheden 2001. Deel I Vorderingen op school**. Den Haag : SCP.
- VERKUYTEN M. et THIJS J. (2000). – **Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in « witte » en « zwarte » basisscholen**. Amsterdam : ThelaThesis.
- VERMEULEN B.P. (2001). – **Witte en Zwarte scholen. Over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie**. 's-Gravenhage : Elsevier.
- WRR (2001). – **Nederland als immigratiesamenleving**. Den Haag : Sdu. (WRR = Wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid ; le WRR a une mission de conseil scientifique auprès du gouvernement et publie des rapports sur les questions politiques importantes).



# Scolarisation, immigration et politiques éducatives locales

Le cas de Vic  
(Catalogne, Espagne)

*Jaume Carbonell, Núria Simó, Antoni Tort*

---

*En 1997, la municipalité de Vic (Catalogne) décida de fusionner quatre écoles primaires publiques pour en créer deux plus grandes afin de résoudre les problèmes posés par la concentration d'élèves issus de l'immigration. Cette décision a provoqué une modification soudaine de la distribution des établissements scolaires et a entraîné l'accueil du même nombre d'enfants d'immigrés dans toutes les écoles publiques et privées (sous contrat avec l'État) de la ville. Cette situation a eu des répercussions sur la politique éducative, l'organisation interne des écoles fusionnées et le travail d'autres institutions locales de la ville.*

---

**Mots-clés :** planification scolaire, politiques éducatives municipales, service public d'éducation, ségrégation scolaire, innovation éducative

## INTRODUCTION

La situation que la ville de Vic (ville de 34.000 habitants à 69 km de Barcelone) a connue à partir de 1993, avec une forte concentration d'enfants d'immigrés dans deux écoles publiques, a entraîné une réflexion nouvelle sur la distribution des élèves dans les écoles de la ville. En 1997, la municipalité a pris un ensemble de décisions pour changer cette situation. Ce texte présente de façon synthétique une recherche (Carbonell, Simó et Tort, 2002) sur les réponses de la municipalité et des enseignants aux problèmes posés par l'éducation interculturelle. Il s'agit d'une recherche menée dans une perspective interprétative (Erikson, 1989) (1) qui a cherché à saisir la complexité de la

situation ayant amené la ville de Vic à modifier sa politique scolaire et à recueillir et comparer les opinions des différents agents sociaux impliqués dans la mise en œuvre de cette politique. L'étude a permis de développer une réflexion sur les processus d'innovation éducative initiés par la présence d'enfants d'immigrés dans les écoles. Il est important de souligner que les écoles sont des communautés de groupes et de personnes qui vivent personnellement les transformations sociales. Certaines d'entre elles ont du mal à assumer certains changements, comme les fusions. On doit donc avancer progressivement. Pour le groupe de recherche, il était important de suivre le processus de compréhension et d'acceptation progressive d'un changement imposé par décret aux participants.

## IMMIGRATION ET POLITIQUE DE SCOLARISATION EN CATALOGNE

Ces dernières années l'Espagne a connu une grande affluence de familles immigrées, notamment en provenance d'Afrique du Nord et d'Amérique du Sud. Selon une étude récente (Perez Díaz *et al.*, 2001), dans l'ensemble du pays le nombre d'immigrés latino-américains a doublé et celui d'immigrés Africains a triplé pendant la deuxième moitié des années 1990. Le collectif marocain est le plus nombreux. En 2000, il représentait 22,3 % de la population d'origine étrangère résidant en Espagne. En Catalogne, le collectif maghrébin est le plus présent même si ces dernières années le nombre de latino-américains, notamment de Colombiens et d'Équatoriens, a beaucoup augmenté. Le nombre d'enfants d'origine étrangère dans les écoles a augmenté de 450 % entre les années scolaires 1991-1992 et 2001-2002 avec une accélération à partir de 1997. Les élèves d'origine immigrée représentent actuellement entre 3 % et 4 % de la population scolaire contre 0,4 % il y a 10 ans, mais avec des différences selon les zones. Il y a des régions où en moyenne le pourcentage dépasse 6 % et d'autres où il est très faible. Les enfants d'origine marocaine, équatorienne et colombienne représentent 40 % des élèves étrangers.

En Catalogne, la répartition des élèves d'origine immigrée sur le territoire est très variable. Dans différentes zones du centre de Barcelone, 42,4 % des élèves sont d'origine étrangère, tandis que dans les zones de l'intérieur de la Catalogne, il y a très peu d'immigrés. Pour l'année 2002-2003, les données provisoires de l'Administration catalane, qui ne peut pas donner de chiffres très précis en raison de l'arrivée continue d'élèves tout au long de l'année scolaire, situent le pourcentage d'élèves immigrants autour de 3,7 % de la population scolaire, soit une augmentation de 2,5 points en deux ans. Et pour la première fois en Catalogne, pendant cette dernière année scolaire, le collectif latino-américain dépasse le collectif maghrébin. L'Osona, la région dont la capitale est la ville de Vic, est, en proportion, une des régions catalanes qui scolarise le plus d'enfants de familles immigrées. Celles-ci se déplacent beaucoup d'une zone à une autre en fonction des offres d'emplois fixes et temporaires. La ville de Vic a recensé des immigrés en provenance de plus de 35 pays différents et est passée de 32 000 à 33 500 habitants. Le collectif le plus nombreux provient de la province du Nador, au nord du Maroc. Mais pendant les derniers mois il y a eu une présence croissante de jeunes sub-

sahariens, essentiellement du Ghana, et de jeunes latino-américains.

Toutefois, si le phénomène migratoire a pris une certaine envergure, le système éducatif, tel qu'il est structuré, s'avère incapable d'y répondre de façon rapide et efficace. La rigidité organisationnelle, la centralisation, l'absence de priorité accordée à la formation des enseignants, la faible coordination du système éducatif avec les autres services sont les principales raisons qui expliquent l'absence de mesures en matière de politique éducative. En fin de compte, on fait comme s'il s'agissait d'un phénomène passager qui ne doit pas modifier les structures existantes. Logiquement, les problèmes spécifiques de scolarisation des enfants varient en fonction de leur origine sociale et culturelle, du type d'accueil dans l'entourage social, de l'importance des attentes des familles en matière d'éducation et du moment de scolarisation des enfants, en début ou en milieu de l'année scolaire. La connaissance de la langue du pays est aussi une question centrale car en Catalogne, il y a deux langues officielles, le castillan et le catalan. D'une manière générale, l'assimilation a été la réponse habituelle donnée par le système éducatif espagnol à la présence d'élèves d'origine étrangère. Même si le concept de diversité a été introduit et banalisé dans les textes de loi, la situation de l'ensemble des élèves immigrés continue à être perçue en termes de déficit (Carrasco, 2002). Dans la mesure où les différentes cultures scolaires sont jugées déficitaires et mal adaptées, ce mépris se manifeste dans un traitement folklorique des cultures étrangères et dans un traitement résiduel des problèmes d'apprentissage des élèves d'origine étrangère. La connaissance des autres cultures a lieu, dans le meilleur des cas, pendant une session d'une journée ou d'une semaine par an consacrée aux différentes cultures ou à travers des activités sporadiques. C'est ce que l'on a pu nommer « curriculum pour touristes » qui consiste à donner à voir uniquement les traits les plus « exotiques » des immigrés en laissant de côté les aspects historiques et sociaux de leurs traditions et les raisons pour lesquelles ils ont dû quitter leur pays d'origine.

L'aspect le plus contesté ces derniers temps a été celui de la répartition de l'ensemble des élèves immigrés dans les établissements d'enseignement publics et privés. En Espagne, il y a deux réseaux scolaires, le réseau d'écoles publiques et le réseau d'écoles privées qui sont en majorité des écoles catholiques concertées, c'est-à-dire des écoles pour lesquelles l'État prend en charge les salaires des enseignants

des niveaux obligatoires. Seule une petite partie de ces établissements, se situant aux deux extrêmes de la hiérarchie scolaire (établissements d'élite et établissements de bas niveau), n'a pas de contrat de concertation avec l'État. L'absence d'une véritable politique éducative pour faire face à l'accroissement rapide et important de la population scolaire d'origine étrangère a provoqué un grand écart entre les deux réseaux scolaires. En effet, l'école publique scolarise la plupart des élèves, et dans certaines zones du pays, la presque totalité des enfants d'origine immigrée, alors que l'école privée subventionnée par l'État accueille les familles autochtones qui font partie des classes moyennes et supérieures. Même si la loi détermine les mêmes obligations de respect des zones d'habitation lors de l'admission des élèves dans les deux types d'établissements, la réalité est tout à fait différente. Concrètement, les établissements publics de toute l'Espagne accueillent 80,9 % des élèves d'origine étrangère, et ce pourcentage s'élève à 84,4 % en Catalogne.

En théorie, la répartition de l'ensemble des élèves en Catalogne suit la norme qui oblige tous les établissements publics et privés concertés à réserver quatre places par classe aux élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux, parmi lesquels se trouvent les enfants d'origine immigrée. Toutefois, dans la pratique, cette mesure ne garantit pas le bon fonctionnement des mécanismes de répartition. Beaucoup d'établissements privés la contournent en échappant au faible contrôle exercé par les commissions territoriales d'inscription. On observe donc des concentrations à chaque fois plus importantes d'élèves d'origine étrangère dans certaines écoles publiques qui deviennent des « ghettos », et ce d'autant plus que se développe parallèlement une fuite des élèves autochtones vers d'autres établissements. Les processus ségrégatifs sont largement la conséquence de l'inégale distribution des populations d'origine immigrée dans l'espace urbain, mais ils résultent également de l'absence d'intervention des administrations scolaires qui acceptent tacitement le principe du droit des parents à choisir l'école de leurs enfants. Or les parents tendent à choisir les établissements en fonction des caractéristiques de leur public. Dans la plupart des cas, les familles autochtones pensent que le niveau d'apprentissage baisserait si l'école de leurs enfants se transformait en un centre d'accueil de nombreux enfants issus de l'immigration. Dans ces cas-là, les établissements font partie des « secteurs de scolarisation singulière » créés par le gouvernement et bénéficient de l'assistance d'équipes exter-

nes « d'éducation compensatoire ». Toutefois cette assistance s'avère insuffisante, d'autant plus que le nombre d'enseignants n'a pas été augmenté pour tenir compte des nouveaux besoins des écoles.

## **LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE ET LA POLITIQUE MUNICIPALE DE LA VILLE DE VIC**

La politique de fusion dans la ville de Vic constitue une réponse à l'intensification des flux migratoires et à l'augmentation de tensions dans les écoles face à l'inertie bureaucratique du système d'enseignement. Le dénommé « model Vic » s'est transformé en un banc d'essai sur la façon de répondre aux problèmes posés par la scolarisation des enfants d'origine immigrée. La municipalité de Vic a forcé le gouvernement à modifier d'une façon drastique la carte scolaire de la ville en fusionnant quatre écoles publiques pour en faire deux et en obligeant le reste des écoles publiques et privées à participer à une dynamique de rééquilibrage de la distribution des nouveaux arrivants. Dans les années qui ont précédé la fusion, deux écoles publiques étaient devenues des écoles scolarisant exclusivement une population d'origine étrangère ; les deux autres, en revanche, ne pouvaient plus accueillir toutes les familles autochtones qui en faisaient la demande. Le conflit s'est manifesté publiquement dans la rue et à travers les médias. C'est à ce moment-là que la municipalité a choisi d'intervenir. Il faut souligner qu'en Espagne le rôle consenti aux municipalités en matière éducative est résiduel et concerne essentiellement l'entretien des bâtiments des écoles.

En revanche, les municipalités sont le premier maillon politique devant faire face aux situations nouvelles créées par l'immigration. Elles constituent le premier niveau d'accueil, mais ne disposent pas de moyens suffisants pour l'assurer convenablement. À Vic, la proposition de changement de la carte scolaire a été faite par la municipalité qui a pris en charge les frais exorbitants exigés par la fusion (travaux d'agrandissement dans les écoles, transport scolaire...). La municipalité a décidé que toutes les écoles, publiques et privées, doivent servir les intérêts de la communauté. Elle est devenue ainsi un acteur politique important dans le domaine de la scolarisation, allant au-delà du *statu quo* et de la législation en vigueur. Elle a également contribué à ce que la question de l'accroissement de l'intervention des municipalités dans la gestion de l'enseignement obligatoire occupe

une place importante dans le débat politique en Catalogne et en Espagne. La modification de la carte scolaire comprend une double dynamique d'imposition et de négociation. D'une part, on l'impose parce qu'elle est faite à partir d'un décret gouvernemental mais d'autre part, elle est soumise à débat dans les assemblées de professeurs, dans les conseils scolaires de chaque établissement et dans les associations de parents d'élèves. Dans un premier temps, le projet a rencontré des résistances, mais par la suite, il a été accepté par la plupart des acteurs concernés grâce au travail des équipes de direction des écoles et des dirigeants des associations de parents qui, bien que subissant un changement imposé, l'ont assumé au nom des bénéfices espérés pour l'ensemble de la ville.

La fusion, qui s'est accompagnée d'une répartition équilibrée des élèves entre les établissements, comprend plusieurs dimensions :

– *La fusion des groupes d'élèves.* La fusion se réalise progressivement en cherchant des solutions pédagogiques pour éviter aux enfants des cours supérieurs (10 et 11 ans) de la nouvelle école de quitter leur école d'origine et de perdre leur histoire en tant que groupe après plus de 8 ans de coexistence.

– *La fusion des assemblées de professeurs.* La fusion suppose une cohésion progressive des différentes équipes de professeurs qui avaient des cultures d'établissement différentes et une vision parfois négative de leurs collègues d'autres établissements.

– *La fusion des associations de parents et le travail de soutien aux nouvelles écoles qui naissent de la fusion.* Les parents qui participent à l'école font confiance aux directeurs des écoles et cherchent à comprendre les incertitudes et la crainte que beaucoup de parents manifestent devant le changement de l'école qu'ils avaient choisie, qui se transforme en un établissement beaucoup plus grand, avec un collectif d'élèves très divers.

– *La coordination entre les écoles et la municipalité.* La constitution d'une commission de scolarisation concrétise l'engagement des écoles et de la municipalité à négocier les demandes d'inscription dans les écoles dès le début et pendant toute la période scolaire en fonction de l'arrivée de nouvelles familles.

– *L'augmentation des ressources matérielles et humaines.* Le fait de considérer les établissements fusionnés comme des centres d'attention préférentielle permet d'augmenter l'effectif de professeurs

d'une ou deux personnes, ce qui permet d'élaborer des nouvelles méthodes de travail

– *L'appui social.* Parallèlement aux activités scolaires un « forum interculturel » se constitue à la demande de la mairie, avec la participation de tous les acteurs sociaux de la ville, pour débattre du multiculturalisme non seulement dans les établissements scolaires mais dans l'ensemble de la ville.

## **LA FUSION ET LES CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES DANS LES ÉTABLISSEMENTS**

Les mesures municipales rééquilibrent les pourcentages de population autochtone et immigrée dans toutes les écoles de la ville (2). De ce fait, la population autochtone n'a pas plus la possibilité de choisir l'école privée pour fuir l'école publique. L'hétérogénéité des provenances géographiques et socioculturelles créée par la décision des autorités locales ne constitue cependant pas une garantie suffisante de la prise en compte efficace de la diversité du point de vue pédagogique et éducatif. L'approche qualitative de notre recherche nous a permis de pénétrer dans les écoles et de nous rendre compte que certains dispositifs permettaient, mieux que d'autres, d'apporter une aide éducative à chacun des élèves, indépendamment de leur provenance. La réorganisation des établissements et l'introduction d'une plus grande flexibilité, a été indispensable pour créer une ambiance qui invite à l'apprentissage et au développement du potentiel de chacun.

Les résultats de la recherche soulignent les effets que le processus de fusion a eus sur les dimensions suivantes :

### **Le travail pédagogique entre professeurs**

Au début, les équipes d'enseignants ont manifesté leur désaccord face à la proposition de fusion car il s'agissait d'une mesure imposée, qui les obligeait à renoncer au modèle de l'école d'où ils venaient et à leur façon de travailler. Il est évident qu'il est plus difficile de prendre des décisions et de former une seule équipe à partir d'équipes constituées au départ dans des établissements différents. Il est indispensable que les équipes d'enseignants puissent expliciter les conflits et s'adapter partiellement à la culture des autres établissements pour les résoudre. Après quelque temps, cependant, la fusion a été acceptée de

façon plus positive. Le travail en équipe est devenu plus gratifiant et des projets collectifs ont émergé pour faire face aux nouveaux défis concernant l'organisation de l'école et les méthodes d'apprentissage posés par la diversité. Les équipes de direction ont joué un rôle clé dans un processus d'innovation éducative qui n'aurait pas vu le jour sans l'imposition extérieure d'une diversification du public d'élèves.

### **L'organisation interne des écoles**

Travailler pour l'égalité des chances de tous les élèves implique l'organisation de situations d'apprentissage d'une façon suffisamment souple pour garantir, en toute équité, le travail pour la réussite scolaire de chaque élève. Cette situation a imposé aux équipes d'enseignants des écoles nouvelles de chercher d'autres stratégies didactiques adaptées aux différents rythmes d'apprentissage des élèves. Ces propositions ne sont pas apparues du jour au lendemain ; elles ont un passé dans la trajectoire scolaire de chaque établissement. Dans ces stratégies, on a favorisé les regroupements par niveau d'enseignement et par cycle davantage que par classe, c'est-à-dire que chaque groupe était formé par le total de tous les enfants des deux classes du même âge et que les deux enseignants-tuteurs se distribuaient les enfants de façon variable en fonction de l'activité à réaliser. Les propositions d'organisations novatrices que les établissements ont développées encouragent la flexibilité et la diversité de modalités de groupement du collectif d'élèves. Elles combinent le travail individuel et en groupe et donnent une grande importance au tutorat, surtout dans les cycles supérieurs (10, 11 et 12 ans).

La réflexion par rapport à l'hétérogénéité des modes d'apprentissage des élèves a eu des effets sur les modalités d'organisation des classes. Les faibles ressources humaines disponibles ont été très bien rentabilisées. Le fait d'avoir un professeur en plus pour chaque groupe a permis de faire des groupements flexibles plus réduits dans chacun des cycles. Par conséquent, pendant 40 % à 50 % du temps scolaire, selon le cycle, le groupe ne travaillait pas avec son groupe de référence, mais dans des groupes réduits en fonction de critères éducatifs. Les élèves des différents groupes formaient un seul groupe avec trois tuteurs et selon les critères de groupement de chaque matière, les élèves se divisaient en petits groupes. Le critère n'était pas toujours le niveau d'apprentissage dans une discipline. Cela a été seulement le cas dans certaines matières comme l'anglais. Certains groupes se faisaient au hasard, selon les préférences des

élèves, comme dans le cas des activités de mathématiques, mais en tenant compte du fait que tous les élèves devaient passer par toutes les activités qui s'offraient à eux pendant la période scolaire. Ces groupes réduits ont permis une aide individualisée et une grande souplesse d'organisation des activités éducatives de la journée scolaire. La fragmentation du groupe-classe, avec l'absence de cadre global de référence, impliquait néanmoins un important travail d'accompagnement de la part des tuteurs.

### **La communication entre les élèves**

L'aide à la diversité passe par des stratégies qui encouragent l'interaction entre tous les élèves d'un établissement grâce à la médiation des tuteurs. Les tuteurs se sont rendu compte que les camarades de classe jouent un rôle essentiel dans la construction de compétences de communication lorsque le collectif étranger ne maîtrise pas encore la langue majoritaire. Ce que décrit Vila (1999), à savoir que l'apprentissage d'une langue est en relation avec la participation active de l'apprenant à des relations sociales avec ses semblables, se vérifie dans ce contexte. Les élèves eux-mêmes ne voulaient pas être séparés de leur groupe, surtout s'ils étaient les seuls étrangers. C'est pourquoi, il est indispensable de rendre plus flexible les groupes, même si les élèves ne maîtrisent pas bien la langue majoritaire et reçoivent quelques cours de rattrapage en dehors du groupe. De cette façon, la ségrégation n'est pas une situation stable pour le collectif d'élèves.

### **Les innovations éducatives**

Les situations nouvelles créent des incertitudes et obligent à revoir les modèles didactiques et l'organisation, notamment dans des établissements avec des projets et avec un collectif d'enseignants important. Dans le contexte qui nous occupe, les circonstances ont accru l'imagination, le débat et l'engagement pour chercher des nouvelles formules pour diriger l'établissement, regrouper les élèves, et inciter à la participation de la communauté éducative. Ainsi, on a débattu collectivement du projet éducatif du centre pour l'adapter à la nouvelle situation ; on a transformé les espaces de l'école pour favoriser le processus de communication entre les élèves, et entre ceux-ci et le collectif de professeurs ; on a renforcé le tutorat en tant qu'instrument d'auto-connaissance, pour faire face aux conflits à travers le dialogue ; on a apporté un intérêt spécifique à la culture de chaque enfant et on l'a

considérée comme un élément permettant de mettre en relation le savoir et la méthodologie d'apprentissage avec la diversité quotidienne des situations vécues à travers des petites investigations, projets, activités, foires, fêtes et échanges interculturels. En fin de compte, il s'agit de disposer de quelques bases pour construire un curriculum interculturel, ce qui dans les circonstances actuelles semble encore un horizon éloigné et un souhait utopique mais nécessaire.

## **LES IMPLICATIONS DU « MODÈLE VIC » SUR L'ÉVOLUTION GLOBALE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

Même si le processus de fusion en question est déjà pleinement à l'œuvre dans les deux établissements, ses conséquences ne pourront être évaluées de façon rigoureuse avant quelques années. L'analyse, dans une durée plus longue, des transformations pédagogiques et le suivi des itinéraires académiques et professionnels des élèves immigrés nous apporteront des données plus précises sur le niveau de réussite ou d'échec scolaire, sur l'interaction entre cultures, et sur l'intégration. Ces aspects n'ont pas été suffisamment traités dans notre recherche. Toutefois, nous pouvons avancer quelques conclusions qui pourraient aider à réfléchir sur la politique de scolarisation du pays.

### **Le besoin d'alerter le pouvoir et l'acteur municipal**

Les attributions municipales en matière d'éducation sont actuellement mal établies. Aucune loi, en fait, n'empêche les municipalités d'accroître leur champ de compétence et de s'engager à terme dans de nouvelles initiatives éducatives. Ce qui s'est produit à Vic a mis en relief la marge d'action dont dispose le pouvoir municipal pour intervenir dans le diagnostic plus précis des problèmes et des besoins spécifiques de scolarisation, ainsi que dans le développement de mesures pour faire face à ces problèmes et à ces besoins. Les municipalités peuvent ainsi intervenir de façon plus efficace sur la carte scolaire de la ville, si on conçoit celle-ci comme un instrument de planification quantitative et qualitative des différents flux scolaires qui deviennent, avec l'accroissement de l'immigration, de plus en plus changeants, divers et complexes. Elles peuvent aussi intervenir plus directement dans les commissions d'inscription du collectif d'élèves. Ceci impliquerait néanmoins le développement d'un dia-

logue, pour l'instant quasi inexistant, entre l'administration éducative et les autorités locales.

### **La répartition équitable des élèves entre les établissements publics et privés concertés**

À la suite de la fusion, une mesure a été prise pour en finir avec les écoles « ghettos » de la ville. Les différents établissements publics et privés concertés ont décidé de distribuer le même nombre d'élèves d'origine immigrée dans chaque école au début de la scolarisation. Cette décision a contribué non seulement à une répartition plus équitable des élèves immigrés dans tous les établissements financés par les fonds publics de la ville — qui contraste avec l'inégale répartition des élèves entre les deux réseaux dans le reste du pays — mais aussi à une amélioration de la perception du phénomène de l'immigration.

Les réactions des familles sont à cet égard instructives. Au début, il y a eu quelques réactions de rejet de la part des familles autochtones, davantage dans une optique élitiste et conservatrice que xénophobe. La principale préoccupation était la disparition d'un certain modèle d'école et la baisse du niveau scolaire de leurs enfants. Toutefois, avec le temps, ces craintes ont disparu. Aujourd'hui on constate qu'aucune famille autochtone ne cherche à quitter les nouveaux établissements résultant de la fusion pour scolariser ses enfants ailleurs comme c'est le cas dans d'autres lieux. Du côté des familles maghrébines, on constate également une évolution des représentations. Alors qu'au début elles pensaient que leurs enfants étaient bien là où ils étaient et qu'ils n'avaient aucun besoin de se déplacer vers d'autres établissements par les transports scolaires offerts gratuitement par l'Administration, avec l'amélioration de la communication avec les nouveaux établissements, elles se sont rendu compte que leurs enfants y recevaient un enseignement de qualité.

Jusqu'à présent, la répartition des élèves a été bien acceptée. Toutefois elle a fait l'objet de critiques notamment de la part de ceux qui se placent du côté des familles immigrées. En effet, d'une part, cette politique a des répercussions sur le coût de l'éducation pour les familles, notamment d'origine étrangère, et pour la municipalité (le transport scolaire par exemple) qui réclament une plus grande aide de l'Administration en matière d'éducation. D'autre part, actuellement, on ne déplace que les enfants immigrés. Or certains observateurs pensent qu'il serait nécessaire d'impliquer tous les enfants dans la redistribution entre les écoles. À cela

s'ajoutent des critiques qui dénoncent le caractère artificiel et les insuffisances de ces mesures pour les parents et pour les enseignants. Nous sommes d'accord avec quelques-unes de ces observations, notamment en ce qui concerne les familles immigrées. Pour le moment le système actuel, y compris avec les frais qu'il implique, nous semble néanmoins représenter un progrès pour éviter les ghettos et pour garantir la diversité sociale dans tous les établissements de la ville, mais ce progrès n'est pas du tout suffisant.

### **Le modèle d'une école inclusive et compréhensive au bénéfice de l'intégration**

Dans ces nouveaux établissements, on a essayé d'intégrer deux principes éducatifs de base : le caractère *compréhensif* de l'éducation, qui évite l'étiquetage de certaines catégories d'élèves et la constitution de filières donnant lieu à des itinéraires différents, et *l'aide à la diversité* qui implique le respect des rythmes d'apprentissage, au travers de l'adaptation du curriculum, du tutorat, etc. Les différentes propositions de regroupement du collectif d'élèves, présentées plus haut, vont dans ce sens. D'autres propositions visent à simplifier les processus d'accueil du collectif d'élèves et leur insertion dans le quotidien scolaire. En dépit de ces progrès, on constate néanmoins un manque de compétence des professeurs qui n'ont pas été familiarisés avec ces façons de travailler dans leur formation initiale et ne reçoivent pas de formation continue. On doit également noter la pauvreté des matériaux pédagogiques permettant d'œuvrer dans le sens de la diversité et d'une pédagogie interculturelle. Il manque également des professionnels éducatifs — psychopédagogues, auxiliaires de langues, médiateurs culturels — pour accompagner le travail des enseignants. À cela il faut ajouter des ressources limitées qui ne sont en outre pas toujours utilisées de façon efficace en raison du manque de coordination entre les différents programmes de l'Administration et, par conséquent, entre les différents professionnels qui interviennent dans un établissement.

### **CONCLUSION**

En dépit des critiques émises à l'égard de ces écoles et de leurs carences éducatives, — dont certaines s'appuient sur des faits avérés — nous pensons qu'elles constituent à présent un milieu social

accueillant. D'une part, plusieurs études ont montré que les stéréotypes raciaux que l'on peut encore observer parmi les enfants ne se créent pas à partir des interactions quotidiennes à l'école, notamment dans les classes. Ils résultent des préjugés que suscite la présence du collectif immigré dans les différents milieux sociaux de la ville (centres de loisir et de sport, commerces, rues), dans les médias et dans les familles. D'autre part, alors que l'espace scolaire permet une interaction forte entre les enfants maghrébins et les autochtones, celle-ci disparaît lorsque les enfants sortent de l'école. En effet, au quotidien, les uns et les autres mènent des vies séparées. Tandis que les premiers vivent plus dans la rue et sont de grands consommateurs de télévision, les autres ont des loisirs plus diversifiés car ils bénéficient d'un grand éventail d'activités extrascolaires et d'une offre culturelle qui, pour des raisons socio-économiques et culturelles, ne sont pas accessibles aux enfants maghrébins. Toutefois, les tensions raciales deviennent plus fortes à l'adolescence. D'une part, les institutions d'enseignement secondaire n'ont pas la même fonction d'intégration que les écoles maternelles ou primaires car elles accordent plus d'importance à l'instruction qu'à l'éducation, ce qui entraîne la disparition du tutorat et des diverses interventions cognitives, éthiques, sociales, affectives et sensorielles destinées à prendre en charge les élèves de façon globale. D'autre part, les manifestations de discrimination raciste à l'égard des adolescents et des jeunes se font beaucoup plus évidentes dans l'habitat, les équipements de loisir et le monde du travail.

Il s'agit évidemment dans ce cas d'un phénomène général, mais qui prend des proportions importantes dans les villes telles que Vic qui n'ont pas suffisamment de dispositifs communautaires pour faire face d'une manière efficace et permanente à ces nouvelles situations. Jusqu'à présent, le travail aussi bien des différentes associations — qu'il s'agisse d'associations créées par les autochtones ou par les immigrés ou d'associations mixtes — que des médias a permis de maintenir la cohésion sociale. Mais il est clair que cela n'est pas suffisant et que dans l'avenir proche des situations conflictuelles et des mouvements sociaux plus importants peuvent voir le jour en lien avec l'accroissement de l'immigration. Des politiques globales prenant en compte tous les aspects de l'intégration, c'est-à-dire l'éducation, la santé, les services sociaux, l'urbanisme, la formation, l'insertion dans le travail, et reposant sur le travail coordonné de tous les services municipaux et de l'Administration sont nécessaires. De même, il faut intensifier les

mécanismes de participation démocratique à travers des conseils territoriaux, qui permettent de repérer les nouveaux besoins, de dégager des priorités, et de prendre des décisions pour garantir la coexistence et la cohésion sociale, l'égalité de chances éducatives et culturelles pour toute la population et le plein droit pour tous les citoyens sans tenir compte de leur origine.

Il n'est pas possible de transférer le « model Vic » de façon mécanique à d'autres contextes locaux et nationaux car chaque ville constitue une configuration spécifique. Toutefois, l'analyse de ce modèle permet de réfléchir à la façon dont les communautés

éducatives, les autorités locales et autonomes (régionales) et les administrations qui ont des responsabilités en matière d'éducation peuvent harmoniser leurs efforts pour résoudre les nouvelles situations interculturelles. Ceci implique des ressources nouvelles, mais aussi une participation élargie des acteurs locaux à l'action éducative.

Jaume Carbonell

Núria Simó

Antoni Tort

G.R.E.U.V., Groupe de Recherche Éducative  
de l'Université de Vic

## NOTES

- (1) Dans l'optique développée par Erickson (1989), nous utilisons le terme interprétatif » pour définir une recherche dont les traits dominants sont : a) le caractère inclusif, b) la prise en compte des données quantitatives et qualitatives, c) l'intérêt pour la signification de l'action sociale.
- (2) Pendant l'année scolaire 1997-98 à Vic, l'école publique recevait 37 % des élèves autochtones de maternelle et l'école privée

63 %, tandis que l'école publique recevait 68 % des élèves d'origine immigrée et l'école privée 32 %. Par contre, au cours de l'année scolaire 2001-2002, l'école publique a accueilli 43 % des élèves autochtones de maternelle tandis que l'école privée en accueillait 57 %. En ce qui concerne les élèves immigrés, 46 % sont inscrits à l'école publique tandis que 54 % sont inscrits à l'école privée (Carbonell, J., Simó, N. et Tort, A. 2002).

## BIBLIOGRAPHIE

- CARBONELL F. (coord.) (2000). – **Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social.** Barcelona : Mediterrània.
- CARBONELL J., SIMÓ N., TORT A. (2002). – **Magribins a les aules. El model de Vic a debat.** Vic : Eumo Editorial.
- CARRASCO S. (2000). – **Multiculturalitat i educació.** Document no publicat. ICE/UAB.
- DIVERSOS AUTORS (2001). – **Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004.** Barcelona : Generalitat de Catalunya
- ERICKSON F. (1989). – Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanz. *In* M. C. Wittrock, **La investigación de la enseñanza, II.** Barcelona : Paidós.
- FRANZE A. (1998). – **Une école « difficile » : sur la concentration des élèves d'origine immigrée à Madrid.** Revue Européenne des Migrations Internationales, 1998 (14) 1 pp. 105-120.
- KINCHLEOE J.L., STEINBERG S.R. (1999). – **Repensar el multiculturalismo.** Barcelona : Octaedro.
- PÉREZ-DÍAZ V. *et al.* (2001). – **España ante la inmigración.** Barcelona : Fundació La Caixa. (Col. Estudios Sociales, núm. 8).
- VILA I. (1999). – **Immigració, educació i llengua pròpia. In** AAVV., **La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius.** Barcelona : Fundació La Caixa.

## La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation

*Estelle Brisard  
Régis Malet*

---

*L'objet de cet article est de mettre en perspective les systèmes de formation des enseignants du second degré anglais, écossais et français au cours de leur année de formation préparatoire à la qualification professionnelle. Les enseignants des trois pays sont héritiers de cultures professionnelles et de formation spécifiques ; la comparaison permet d'aborder la question de l'articulation théorie-pratique à la lumière des formes d'alternance, de partenariat et d'accompagnement des enseignants-stagiaires pratiquées dans chacun des pays, à partir de l'examen des programmes de formation proposés dans trois centres de formation. Des différences significatives apparaissent dans l'architecture de formation proposée dans chaque pays, éclairant le poids accordé à l'expérience pratique et à la formation reçue dans les institutions universitaires, ainsi que le type d'encadrement des enseignants qui y sont mises en œuvre tant dans les établissements que dans les centres de formation. Nous tenterons de repérer les éléments singuliers permettant de qualifier chacun de ces modèles, et d'éclairer les problématiques et enjeux communs que révèle cette mise en perspective.*

---

**Mots-clés :** formation des enseignants, enseignants du second degré, alternance, professionnalisation, France, Royaume-Uni.

### INTRODUCTION

John Calderhead considère que l'Europe « offre un laboratoire naturel passionnant pour qui veut explorer les idées, programmes et effets de conceptions très différentes de la formation des enseignants » (Calderhead, 1997 : 2). Les réformes qu'ont connues les systèmes de formation des enseignants anglais, écossais et français au cours de la dernière décennie offrent une claire illustration de cet argument. Ces trois pays ont profondément bouleversé leur système

de formation d'enseignants, chacun visant une professionnalisation accrue de l'activité. Si les objectifs sont convergents, les méthodes adoptées pour les atteindre le sont moins : la France a fait le choix d'une formation professionnelle universitaire de deux années pour tous les enseignants, quand dans le même temps l'Angleterre et le Pays de Galles ont perpétué une formation professionnelle d'une seule année (PGCE), mais dont le centre de gravité est devenu l'établissement scolaire (1) ; enfin l'Écosse a transféré la formation de tous les enseignants des Collèges d'éducation vers les départements d'éducation des

universités, tout en maintenant une place importante, même si elle est moins prépondérante que chez son voisin anglais, aux stages en établissement.

L'objet de cette étude est d'éclairer, pour le second degré et au niveau programmatique – celui des modèles – les dispositifs de formation des enseignants anglais et écossais au cours de leur année de formation préparatoire à la qualification professionnelle (PGCE : *Postgraduate Certificate in Education*) et des enseignants-stagiaires français au cours de leur seconde année de formation à l'IUFM. L'approche comparative permet d'aborder la question centrale de l'articulation théorie-pratique à la lumière notamment des formes d'alternance et de partenariat (écoles/institution de formation) et d'encadrement des enseignants-stagiaires pratiquées dans chaque pays, à partir de l'examen des programmes de formation proposés dans trois centres de formation. L'examen de l'architecture de formation proposée dans chacun des trois pays étudiés permettra d'éclairer le poids accordé à l'expérience pratique et à la formation reçue à l'Université, ainsi que les formes d'accompagnement des stagiaires qui y sont mises en œuvre tant dans les établissements que dans les centres de formation.

### **LE MODÈLE EMPIRIQUE ET TECHNICISTE ANGLAIS : SCHOOL-BASED INITIAL TEACHER TRAINING**

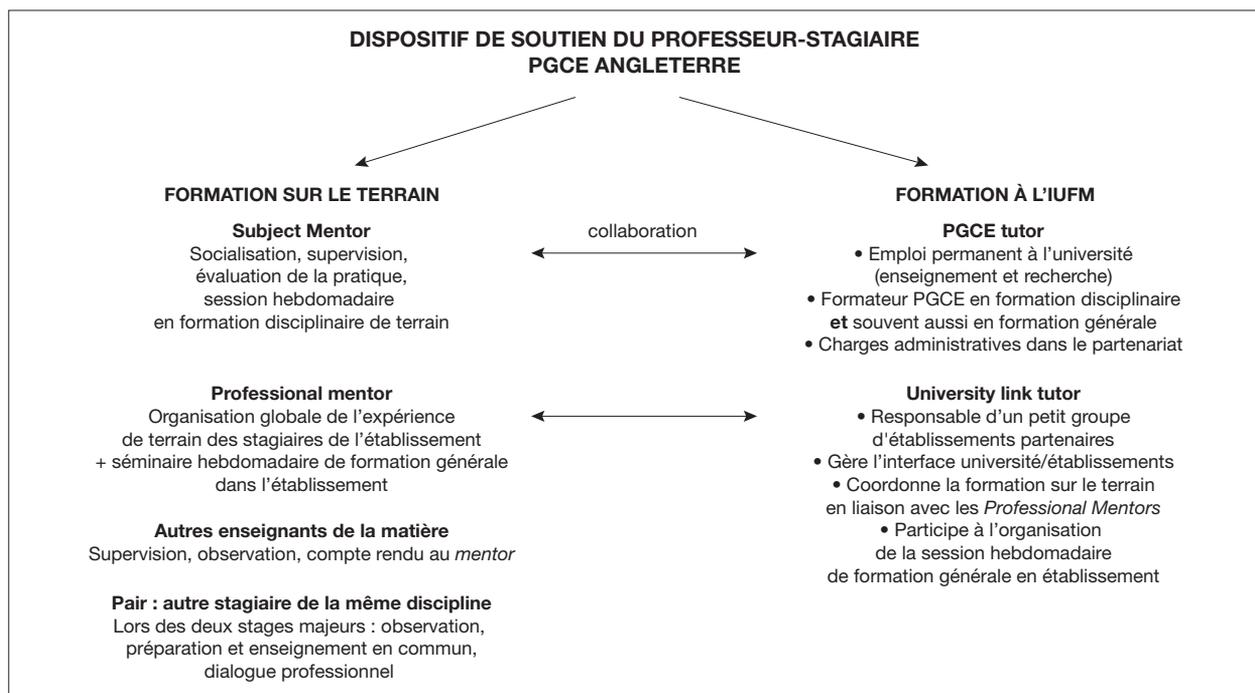
La formation des enseignants anglais a évolué au cours des deux dernières décennies vers un contrôle renforcé de l'État et une désuniversitarisation progressive initiée par les gouvernements conservateurs dès les années 1980. L'étape ultime de ce processus fut en 1992 la réforme de la formation initiale des enseignants, prolongée par la Loi de l'éducation de 1994. La formation des enseignants est devenue depuis lors un *School-based Training*, format qui accorde une importance accrue à l'expérience pratique en établissement (24 semaines sur 36). Ce souci de centration sur la pratique s'est réalisé au détriment des universités, conférant aux établissements et aux personnels d'encadrement qu'ils abritent un rôle décisif dans la formation et l'évaluation des enseignants. L'université, partenaire des établissements, est désormais cantonnée à un rôle de coordination et de supervision.

La formation initiale fait l'objet d'un partenariat dans lequel les établissements sont fortement impliqués à tous les stades de la formation : définition du pro-

gramme, sélection des stagiaires, formation et évaluation. Si un tiers de la formation se déroule dans les départements d'éducation des universités, l'essentiel de cette formation a trait à l'enseignement de la discipline (*subject studies*), un quart étant consacré à la formation générale (*Educational and Professional studies*). Le contenu de cette formation générale varie selon les centres de formation, mais la tendance en Angleterre est à la thématisation des sessions de formation. Les cadres disciplinaires qui structuraient la formation générale au cours des années 1960 et 1970 ont progressivement disparu. La publication du Rapport James (DES, 1972) fut la première étape de ce processus. Le rapport mettait en cause la place occupée par la théorie dans la formation des enseignants et préconisait un accroissement de l'expérience pratique dans les établissements (Gardner, 1996). Rejetées par les départements d'éducation des universités, ces critiques ne refont jour – vivement – qu'au début des années 1980 (Judge, 1996). Progressivement les sciences humaines ont fait place à des thèmes plus concrets et en lien direct avec le référentiel de compétences : l'orientation et le suivi des élèves (*counselling and guidance*), le rôle éducatif de l'enseignant (*pastoral duties*), l'intégration et l'encadrement des élèves handicapés ou en difficulté (*special educational needs*), les lois qui régissent l'activité enseignante (*teaching and the law*), les procédures d'évaluation nationales. Le contenu de la formation disciplinaire est également fortement guidé par les standards professionnels définis par le gouvernement (DfE, 1992 ; TTA, 1998 ; TTA & DfES, 2002). Aussi l'accent est-il mis sur le développement de ces compétences professionnelles, l'évaluation et la connaissance des programmes nationaux.

La spécificité du modèle anglais est de proposer une formation intégrée et appuyée sur l'expertise praticienne, la formation générale comme la formation disciplinaire se déroulant à l'université et dans les établissements scolaires, les coordinateurs de la formation de terrain (*professional mentors*, responsables de tous les stagiaires qu'accueille l'établissement) et les formateurs universitaires chargés de la communication avec les établissements (*link tutors*) définissant ensemble les thématiques abordées. Le *professional mentor* est chargé de l'organisation de sessions de formation qui prolongent dans leurs dimensions plus concrètes et locales les thèmes traités lors de sessions de formation à l'université. Le *subject mentor* enfin assure également un séminaire disciplinaire dans l'établissement d'accueil des stagiaires, en lien avec les formateurs universitaires et appuyé sur des situations concrètes d'enseignement.

Figure 1



Après une période initiale dite d'*induction* (stage d'observation et de sensibilisation dans un établissement du premier degré, découverte de leur établissement d'accueil), le stagiaire est pris en charge par son *subject mentor*, qui a pour rôle d'accompagner l'immersion progressive de l'enseignant-débutant dans un établissement scolaire (*Progressive & Collaborative Teaching*). Cette prise en charge graduelle et guidée dès le premier trimestre, ponctuée par des sessions de formation à l'université, aboutit à une responsabilisation totale au cours du second semestre. Deux stages pratiques sont prévus durant l'année de formation, représentant un total de 24 semaines en établissements. Les textes officiels préconisent le placement systématique de deux stagiaires de même discipline dans un même établissement afin d'optimiser le travail en équipe et le développement de leur pratique à travers la co-observation et l'échange de pratiques (*paired experience*). Le monitorat disciplinaire, scandé par des sessions de formation hebdomadaires, marque une évolution importante, faisant du mentor un pivot central de la formation : d'un rôle de socialisation et d'accompagnement des stagiaires, le *subject mentor* doit assumer un véritable rôle de formation, légitimé par une collaboration plus étroite avec l'université.

La dimension d'exemplarité propre au rôle du *subject mentor*, qui tend spontanément à promouvoir une conception artisanale du métier, est pondérée – et d'une certaine manière contrôlée – par un cahier des charges qui guide son activité (*guidelines for mentors and supervisors*) et intègre les différentes composantes et standards (*teachers' skills*) qu'il a vocation à développer et au final à évaluer chez les stagiaires dont il a la charge. La construction de référentiels de tâches et de compétences semble *a priori* s'inscrire dans une démarche d'harmonisation et d'explicitation des pratiques susceptible d'éloigner le mentorat d'un modèle artisanal pour l'inscrire dans une logique de professionnalisation. Toutefois, ces référentiels de standards d'enseignement participent d'une conception normative de la formation des enseignants dans laquelle l'expertise universitaire n'occupe comme nous l'avons vu qu'une place mineure, et où la formation devient pensée en référence à ces normes instituées.

Dans ce contexte de marginalisation des savoirs universitaires et de valorisation extrême de la pratique et des praticiens, les universitaires et les syndicats dénoncent les tendances standardisantes et technicistes de la formation des enseignants, invoquant

la sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposant sur la perpétuation de liens forts, et non simplement de pure forme, entre l'université et la formation des enseignants, ces liens étant les seuls garants d'une indépendance par rapport au politique, qui semble cependant avoir fait long feu (Furlong et Smith, 1996 ; Wilkin, 1999). On a donc en Angleterre un *modèle qui associe singulièrement empirisme, compagnonnage et normativité*, ce qui en somme n'est guère surprenant eu égard aux choix politiques des dernières décennies, qui ont visé conjointement à un contrôle accru de la formation des enseignants et à son éloignement de l'université.

### **LE MODÈLE LIBÉRAL ÉCOSSAIS (INITIAL TEACHER EDUCATION)**

En Écosse, la nature moins prescriptive et contraignante des exigences ministérielles en formation des enseignants laisse aux institutions une autonomie en matière de contenu et de poids de la formation générale dans l'ensemble du PGCE. Le GTC (2) (*General Teaching Council*), organisation professionnelle très influente créée en 1966, veille à ce que la formation universitaire occupe une place importante dans la formation des enseignants. La spécificité du contexte écossais est en effet que le groupe professionnel, dont le GTC est la voix, impulse, régule et valide, en lien avec le Ministère de l'Éducation et l'Université, les programmes de formation initiale des enseignants. En Angleterre, les programmes de formation sont validés par le Secrétaire d'État pour l'Éducation, à partir des critères de validation publiés dans la circulaire 02/02 *Qualifying to Teach* (TTA & DfES, 2002). On retrouve avec ces procédures un schéma familier, puisqu'en France, le plan global de formation est soumis à l'administration centrale et doit ensuite être approuvé par le Ministère, qui vérifie qu'il est conforme à la réglementation, c'est-à-dire aux exigences en matière de contenu et d'organisation de la formation publiées dans les circulaires (3). En Écosse, les programmes de formation initiale des enseignants doivent passer par trois phases de validation : ils doivent obtenir l'agrément du Ministère qui publie *les Guidelines for Courses of Initial Teacher Education* (SOEID, 1998) ; ils doivent être agréés par le GTC, et enfin ils doivent être validés académiquement par l'université (Kirk, 1995). Les pouvoirs du GTC anglais créé en 1998 sont réduits par rapport à ceux du GTC écossais, le GTC anglais n'ayant pas de responsabilité directe en matière de formation des enseignants,

mais un seul rôle de conseiller (Kirk, 2000). En Écosse, c'est encore le GTC qui décide ou non de l'inscription des enseignants sur le registre professionnel (qui seule autorise l'exercice professionnel) alors qu'en Angleterre, le GTC ne détermine pas les critères d'entrée dans la profession, qui restent le privilège du Ministère.

Les savoirs universitaires ne sont donc pas en Écosse disqualifiés *a priori*, comme ils tendent à le devenir en Angleterre. Ainsi, dans un modèle de formation qui accorde une importance égale à la formation des enseignants à l'université et sur le terrain, un tiers de la formation est consacré à des modules de formation générale. Même si les disciplines ne constituent plus le principe organisateur sur lequel s'appuie la formation des enseignants, les cadres disciplinaires n'ont pas été entièrement abandonnés (Humes, 1995). Dans le cadre du PGCE de l'université de Strathclyde à Glasgow, trois objectifs structurent la formation générale. Le premier s'appuie sur l'idée qu'être un spécialiste de sa discipline ne suffit pas à faire un bon enseignant ; par le statut important accordé aux sciences humaines dans le cadre de la formation générale, le format écossais tend à promouvoir une professionnalité enseignante instruite et critique. Par ailleurs, un des principaux objectifs de formation dans les PGCE écossais est l'acquisition progressive par les stagiaires d'une connaissance des processus qui sous-tendent leurs actions et l'apprentissage des élèves à partir de la promotion d'une approche réflexive et critique de leur pratique et des situations d'apprentissage. Enfin, en accord avec les référentiels de compétences, la formation vise, comme en Angleterre, à préparer les stagiaires aux diverses responsabilités qu'ils auront à assumer, dans leurs dimensions collégiales, dans le suivi et l'orientation des élèves, mais aussi à les informer sur leurs perspectives de carrière et de développement professionnel (4).

L'autonomie des universités dans la définition de programmes de formation qui échappent à une définition rigide, le faible interventionnisme de l'État et l'influence du groupe professionnel dans la régulation de l'activité enseignante et dans la formation et la reconnaissance de ses personnels, constituent les premiers indices d'un *modèle libéral de formation des enseignants*. En effet, si les réformes qui ont affecté la formation et l'activité des enseignants anglais n'ont pas fait l'objet d'une véritable concertation avec la profession et les organisations professionnelles (Hextal et Mahony, 2000), en Écosse, la tradition de consultation en matière de politiques éducatives a permis un compromis entre le politique et le groupe

professionnel, en 1993, puis en 1998 dans les *Guidelines for Courses of Initial Teacher Education*. Les compétences mentionnées dans les *Guidelines* de 1993, peu modifiées dans la version de 1998, furent le fruit d'un compromis entre plusieurs tendances, celles des *technicistes*, des *libéraux* et des *radicaux*, les premiers étant favorables à la définition de compétences nombreuses et précises (sur le modèle anglais), les seconds à un référentiel plus ouvert et des compétences plus génériques offrant une large marge d'interprétation par les institutions de formation, et enfin les radicaux demandant l'abandon pur et simple du projet. Au cours de la consultation entre le gouvernement et le GTC, on a assisté à un processus de « libéralisation » (Stronach, *et al.*, 1996, parlent de *liberal recapture*) du modèle de formation initial des enseignants écossais. Au final, le document publié en 1998 reflète « une *idéologie libérale humaniste* en accord avec la tradition d'éducation écossaise, mais affublée d'un costume de compétences génériques (5) » (*ibid*, p. 78). Les compétences répertoriées regroupent des connaissances, des attitudes professionnelles, des capacités critiques ainsi que des savoir-faire, et cherchent à former des enseignants « cultivés, critiques, positivement engagés dans la vie professionnelle, et qui soient des praticiens techniquement compétents » (Kirk & Cameron-Jones, 1994 : 409). Au final et contrairement à l'Angleterre, aucun programme national de formation des enseignants n'existe en Écosse ; la définition des contenus et activités de formation reste à l'initiative des centres de formation, dans le respect des exigences en matière de professionnalité enseignante définies dans les référentiels de compétences. De façon générale, « si l'on compare la rhétorique proposée dans les deux contextes, l'accent est mis sur le *jugement professionnel* dans le document écossais, sur *l'imputabilité et la responsabilité de gestion (managerial accountability)* dans le document anglais » (Brown, 1996 : 44).

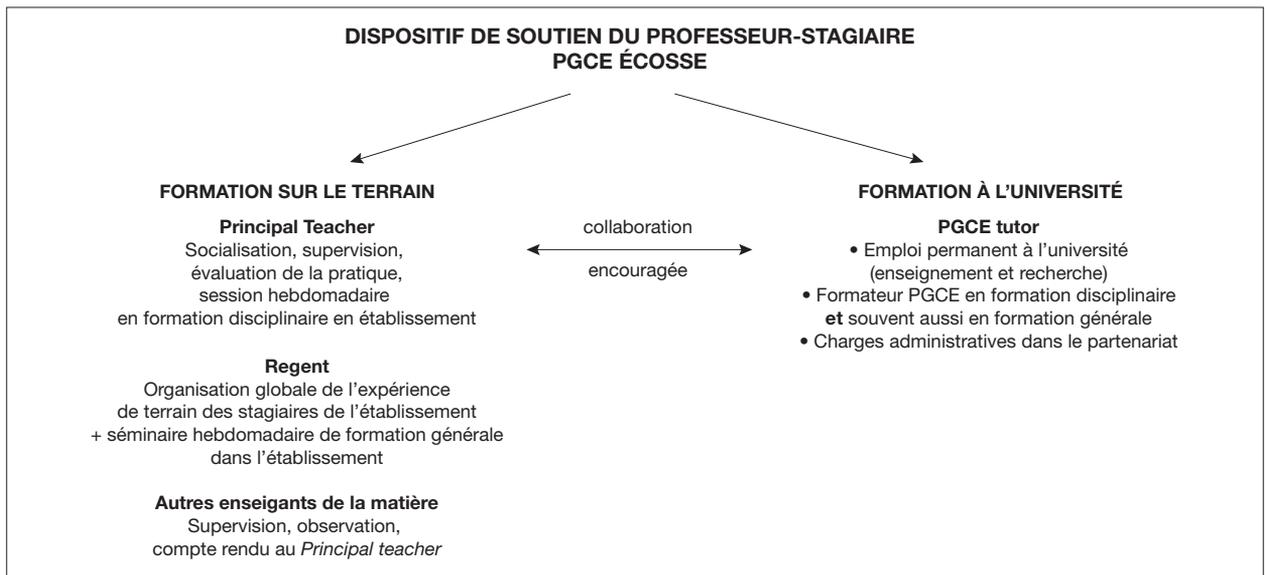
Cette nature libérale du modèle de formation écossais s'exprime également dans le dispositif de partenariat université/établissements scolaires. Les Écossais ont été soucieux d'éviter une dérive vers un modèle de formation empirique et techniciste à l'anglaise. La responsabilité des Collèges d'éducation et désormais des universités dans la formation a été maintes fois rappelée et défendue (SOED, 1993 ; GTC, 1997). Une forte tradition de partenariat entre les établissements et les Collèges d'éducation depuis les années 1980, puis depuis le milieu des années 1990 avec les départements d'éducation des universités écossaises, a permis au système d'échapper

aux crispations identitaires et aux enjeux de territoires qui ont gagné le système anglais depuis l'introduction du *School-based Training*. Cette tradition de partenariat repose sur un principe de complémentarité et de collégialité entre les établissements, les autorités éducatives locales et les institutions de formation. Cette absence de contractualisation formelle ou impositive signale la persistance d'une responsabilité professionnelle collective forte, l'*Accord sur les Salaires et les Conditions de Service* de 1987 identifiant cette responsabilité morale et collégiale des enseignants et des établissements en vue de contribuer à la formation et au développement professionnel des jeunes enseignants comme une composante constitutive du professionnalisme enseignant.

Le partenariat entre l'université et les établissements ne fait pas l'objet d'un accord officiel, ni d'une répartition des fonds de formation comme c'est le cas en Angleterre. Le principe de complémentarité et de courtoisie met l'accent sur un partenariat souple négocié entre établissements, universités et autorités éducatives locales, permettant la régulation et l'harmonisation des prestations de chaque partenaire. Si l'université reste responsable de la définition et de la mise en œuvre du plan de formation, les représentants des établissements sont présents à tous les stades importants du processus : définition, validation, sélection des stagiaires, évaluation et régulation des activités et dispositifs de formation.

Le principe de collégialité se mesure enfin dans les formes d'accueil et d'encadrement des stagiaires lors de leur formation sur le terrain. Chaque stagiaire est placé non pas sous la responsabilité exclusive d'un *mentor* désigné et formé comme c'est le cas en Angleterre, mais sous la responsabilité d'un département disciplinaire de l'établissement. Le *Regent*, qui est le plus souvent un membre de l'équipe de direction, est chargé de favoriser l'accueil et l'intégration de tous les stagiaires qui effectuent un stage au sein de l'établissement. Lors du stage de sensibilisation au métier, qui a lieu en début d'année, le *Regent* met en place, pour les stagiaires, une palette d'activités de découverte des élèves, de l'équipe éducative, administrative et technique ainsi que du fonctionnement de l'établissement. Durant ces deux semaines de stage initiales, l'université attend du *Regent* qu'il organise une journée de visite dans une école primaire, visant à encourager chez les stagiaires une meilleure prise de conscience des liens entre enseignement primaire et secondaire. Enfin, pour chaque stage d'enseignement en établissement le *Regent* est chargé de planifier un programme d'enseignement

Figure 2



hebdomadaire sur des aspects transversaux du travail de l'enseignant (orientation, éducation spécialisée, relations avec les parents, etc.), et sur les politiques et le fonctionnement de l'établissement (public scolaire et environnement socio-économique, lien avec des partenaires extérieurs, formation continue). Le rôle du *Regent* se rapproche de celui de *Professional Mentor* en Angleterre, à la différence que le *Regent* ne perçoit pas de rémunération pour cette tâche. Le *Principal Teacher* (chef de département disciplinaire), en tant que responsable administratif et pédagogique du département, est chargé de coordonner les actions de formation du stagiaire auxquelles les enseignants du département sont invités à participer (séances d'observation et responsabilisation pédagogique encadrée et progressive). Le *Principal Teacher* est aussi responsable de la rédaction du rapport final d'évaluation de la pratique du stagiaire, produit de la mise en commun des comptes rendus de chacun des enseignants du département sur le comportement professionnel du stagiaire. Cette forme collégiale d'accompagnement, de formation et d'évaluation des stagiaires a la vertu d'éviter le caractère aléatoire et enfermant d'un interlocuteur unique, dont le rôle exclusif de formation et d'évaluation du stagiaire présente une part d'arbitraire évidente.

Cet appel à la responsabilité collective des enseignants et personnels de direction de l'établissement pour l'organisation et le suivi de l'expérience des

stagiaires prépare, probablement plus que d'autres formes d'encadrement, le développement de compétences relationnelles et de formes de travail concertées et collégiales. Tous les enseignants du département sont chargés à un moment ou un autre de la supervision et de la formation du stagiaire, qui observe, intervient et enseigne dans les classes de presque tous les enseignants du département afin d'être exposé à l'ensemble des niveaux d'enseignement. Cette responsabilité collégiale dans l'accueil des stagiaires, qui dépendent de tous et non d'un seul, réaffirme la nature libérale de la formation, au sens où le développement professionnel passe par l'insertion, l'intégration à un groupe professionnel, et non seulement par l'attestation d'une activité performante.

Les professeurs stagiaires écossais passent 18 semaines en établissement, réparties, comme en Angleterre, en une période *d'induction* (sensibilisation) et trois stages de type pratique accompagnée dans au moins deux établissements. Le stage de sensibilisation et le premier bloc de pratique se font en général dans un premier établissement d'accueil, et les deux derniers blocs de formation sur le terrain dans un second, préférablement contrasté, mais le fait que les institutions dépendent largement de la courtoisie des établissements pour l'accueil des stagiaires implique que ce principe ne peut pas toujours être respecté. Chaque étape de la formation est structurée de sorte d'impliquer de plus en plus les stagiaires dans les

activités pratiques et d'enseignement en établissement (un stagiaire peut enseigner jusqu'à 18 heures par semaine en fin de formation). Le modèle de formation s'appuie donc sur des *principes de responsabilisation et d'émancipation progressive des stagiaires*.

Toutefois, l'absence de contractualisation officielle entre les partenaires génère parfois la juxtaposition d'une formation universitaire soucieuse de développer une professionnalité enseignante réflexive et critique, et des pratiques plus artisanales dans les établissements (Elder & Kwiatkoski, 1993). Le caractère informel de la formation pratique et l'absence de formation des enseignants accueillant les stagiaires favorisent une approche peu formalisée des pratiques, revers en quelque sorte de la conception collégiale de l'accompagnement des jeunes enseignants. Si les *Principal Teachers*, du fait de leur responsabilité administrative et pédagogique plus marquée envers les professeurs-stagiaires, tendent à privilégier des approches tutorales en accord avec les attentes de l'université (observation structurée, dialogue professionnel), bien souvent les autres enseignants du département ont une conception plus restreinte et ponctuelle de leur rôle dans la formation des nouveaux enseignants (*ibid*). Le partenariat pratiqué en Écosse favorise donc un certain éparpillement des responsabilités, susceptible de nuire à la continuité, à l'approfondissement de l'apprentissage, et à l'affermissement de compétences spécifiques à l'accompagnement en formation (GTC, 1997).

## LE MODÈLE UNIVERSITAIRE ET RÉFLEXIF FRANÇAIS

Le modèle de formation des enseignants français se distingue d'abord et traditionnellement par son caractère universitaire : le cadre de référence de la formation est l'université. On sait que l'identité des enseignants du second degré français n'est pas héritière des mêmes traditions pédagogiques et de formation que celle des enseignants du primaire. Les premiers sont traditionnellement issus de l'université ; enseignant une seule discipline (au contraire de leurs homologues britanniques qui en enseignent le plus souvent deux), leur identité est liée aux savoirs acquis au cours de leurs études universitaires. Les enseignants du second degré tendent donc encore à se définir professionnellement par la discipline enseignée (Obin, 2002). Le poids de l'Inspection Générale, la survivance des influentes associations de spécialistes, défenseurs de l'intégrité et du poids de leur dis-

cipline dans les programmes d'enseignement, attestent de cette vitalité pérenne des identités disciplinaires dans le second degré. De fait, les modèles pédagogiques promus par cette culture secondaire sont marqués par cet ancrage universitaire et disciplinaire.

La création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres fut l'aboutissement d'un projet de professionnalisation de la formation des enseignants et d'harmonisation des statuts des professeurs, en réponse à la fois à une volonté politique et à des urgences conjoncturelles. L'architecture de la formation, en amont et en aval de la certification, affiche l'ancrage universitaire de la formation des enseignants français : après les concours d'enseignement de la première année qui pérennisent le statut central accordé traditionnellement à l'excellence disciplinaire, se substituent aux disciplines à enseigner des disciplines pour enseigner, au cours de la seconde année de formation, « seule véritable année de formation professionnelle » (Obin, 2002 : 64). L'importance accordée aux savoirs légitimés par la recherche sur le transfert didactique des disciplines et sur les situations d'apprentissage est plus que dans les deux autres pays manifeste, associée à une confrontation croissante avec les savoirs issus de la pratique enseignante, que les IUFM, par les activités de recherche autant que de formation qu'ils abritent, participent à formaliser.

Pour autant, et malgré le caractère universitaire des IUFM, l'évolution de la formation des enseignants français suscite des enjeux de territoires institutionnels récurrents entre les instituts de formation et les universités (Robert & Terral, 2000). Rattaché à une université grâce à une convention, l'IUFM est certes un établissement public universitaire, statut garantissant le caractère scientifique des enseignements et des formations qui y sont dispensés. La nature juridique de l'IUFM rend toutefois cette dimension universitaire caduque. Certes, aux anciennes structures directement dépendantes de l'État ont été substitués des établissements d'enseignement supérieur, mais la Loi d'Orientation de 1989 souligne dans le même temps leur caractère administratif, en en faisant des établissements publics d'administration (EPA). Ce statut singulier des IUFM qui en fait une institution rattachée à l'Université tout en étant sous tutelle étatique est d'autant plus ambigu que l'Université perd le monopole dont elle jouissait traditionnellement dans la préparation des concours. Les réformes en cours semblent augurer une reconquête par l'Université de cette phase de la formation des enseignants, par un recentrage des concours de recrutement sur les connaissances à enseigner.

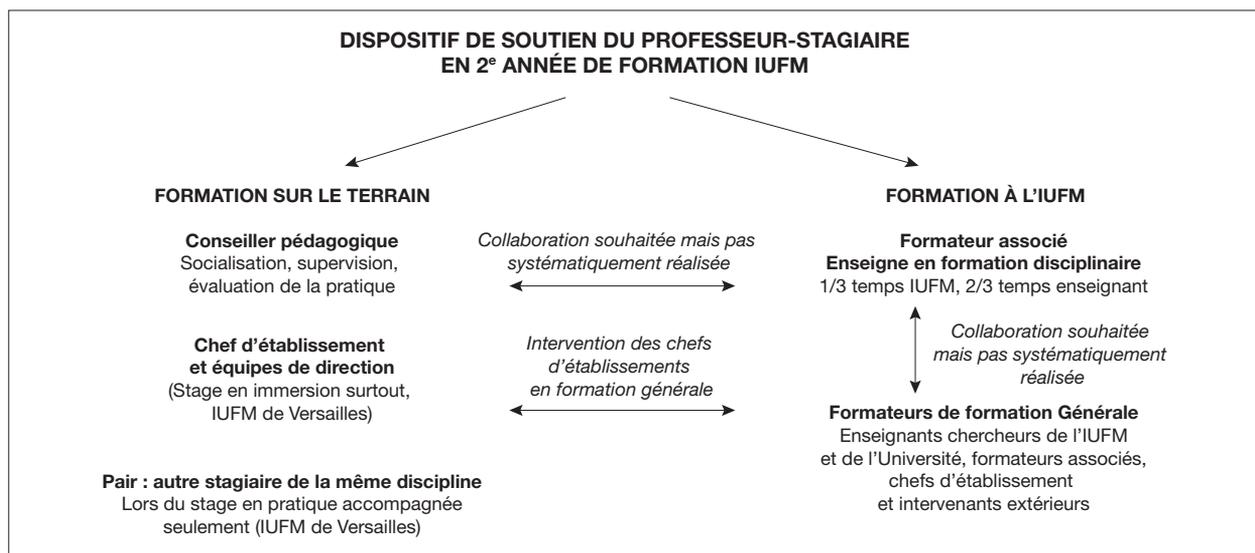
Il reste que l'une des principales innovations des IUFM est de concevoir l'établissement, la classe, comme les lieux d'élaboration, de mobilisation et de transmission de savoirs et de compétences professionnelles. Promouvant le « praticien réflexif », selon la formule de Donald Schön, les instituts de formation ont œuvré à fonder une formation intégrée, combinant les espaces de formation institutionnels et pratiques, ce qui est un pari ambitieux eu égard au poids des héritages, notamment dans le second degré. Ce modèle réflexif qui inspire les pratiques de formation des IUFM suscite toutefois des résistances, tant de la part de l'Inspection Générale, des universitaires représentants les disciplines enseignées, que des enseignants-stagiaires eux-mêmes (Asher & Malet, 1999).

La rationalisation des savoirs est un élément-clé de la professionnalisation des enseignants français. Le modèle de formation initiale en IUFM privilégie une conception de l'enseignement expert des situations d'enseignement et d'apprentissage (Bancel, 1989 ; MEN, 1997 & 2002). Cette « logique de l'efficacité » implique que la formation des enseignants puisse s'appuyer sur des savoirs formalisés, produits de recherches sur l'activité enseignante et l'interaction enseignement-apprentissage (Altet, 1994). Les IUFM incarnent cet espace de rencontre et de formalisation de savoirs multiples : lieu de formation commun à tous les enseignants, lieu de production et de confrontation de savoirs issus de la recherche sur les disciplines et les situations éducatives, lieu de production et de réflexion sur des savoirs en construction enfin. La place croissante de la didactique des disciplines en formation d'enseignants au détriment des savoirs de pédagogie générale (Altet, 1994 ; Robert et Terral, 2000), la promotion des pratiques réflexives et de l'analyse de pratiques (MEN, 2002) marquent une évolution vers une conception moins verticale des rapports entre la recherche éducative et les savoirs praticiens. En France, plus d'un quart de l'ensemble de la formation est consacré à la formation à l'enseignement de la discipline, ce qui représente environ la moitié de la formation institutionnelle. Si l'on considère les plans de formation de l'IUFM de Versailles, on note que l'une des approches privilégiées en formation à l'enseignement de la discipline est la *transposition didactique* (6), c'est-à-dire le processus de transformation par les stagiaires du savoir savant (issu de la recherche scientifique) en savoir enseigné (présent dans les manuels par exemple), ce qui tend à légitimer l'institution universitaire en tant que productrice des savoirs. Une deuxième approche utilisée en

formation disciplinaire est celle de *l'analyse des situations didactiques*, c'est-à-dire des interactions entre enseignant, élèves et savoir (7), et qui vise à développer la connaissance et la maîtrise de situations d'apprentissage variées dans une discipline (Pepin, 1999). Cette importance accordée à la didactique, associée à la volonté de modifier le rapport au savoir des professeurs stagiaires en formation, indiquent bien que si la maîtrise par l'enseignant du contenu disciplinaire est essentielle, une approche réflexive des situations éducatives est aussi nécessaire à la construction de compétences professionnelles. Cependant, la logique du stage en responsabilité, qui met directement l'enseignant-stagiaire en situation de responsabilité pédagogique, semble menacer la cohérence de ce projet. Il n'y a pas en effet en France de période initiale de sensibilisation : les enseignants sont en situation d'enseignement sans réelle progression (contrairement à leurs collègues anglais ou écossais), du début à la fin de leur année de formation, sous la responsabilité d'un conseiller pédagogique unique.

Si les logiques qui sous-tendent le modèle de formation initiale des enseignants apparaissent encore à certains égards contradictoires, on peut néanmoins les considérer à la lumière de la philosophie sous-jacente de la formation : le processus de formation est envisagé d'une façon globale comme « un changement de position entre l'étudiant et l'enseignant » (Nadot, 2000 : 113), ou encore comme une « mutation », un passage de « la position de celui qui apprend à celui qui fait apprendre » (MEN, 2002). La responsabilisation pédagogique immédiate des formés participerait en quelque sorte de cette conception de la formation initiale du futur enseignant comme transformation, passage, changement de posture, conception qui s'appuie dans sa mise en œuvre sur un *modèle de formation fondé sur le principe de l'alternance*, c'est-à-dire sur un va-et-vient entre les différents lieux, moments et contenus de formation, modèle qui vise l'enrichissement des expériences d'apprentissage par leur mise en relation précoce et quasi simultanée. Ce principe d'alternance est renforcé par le recrutement de formateurs disciplinaires en service partagé, c'est-à-dire effectuant eux-mêmes le va-et-vient entre leur rôle principal d'enseignant en établissement et celui de formateur à l'IUFM (1/3 temps). Cette différence de statut entre les formateurs disciplinaires français, qui restent avant tout des praticiens et les tuteurs de PGCE britanniques, à la fois formateurs et enseignants-chercheurs, reflète et génère des divergences dans la façon dont la relation théorique-pratique en formation est conceptualisée.

Figure 3



Si le modèle de formation par alternance doit permettre « aux stagiaires d'articuler les moments de formation et les activités spécifiques qui s'y rattachent » (MEN, 2002), ce dispositif, déjà en place dans l'ancienne structure (CPR), ne permet pas nécessairement à lui seul aux stagiaires d'intégrer de façon cohérente et enrichissante les apprentissages réalisés lors des différents moments de formation. Dans son étude de la formation dans les anciens Centres Pédagogiques Régionaux, Leselbaum (1987) soulignait que « ce qui manquait dans la formation, c'est précisément ce lieu réflexif où pourraient être analysées ces diverses relations entre les différents savoirs qui sous-tendent l'activité de l'enseignant » (p. 78). La formation initiale des enseignants en IUFM introduit un modèle de formation nouveau, réflexif, centré sur l'analyse des pratiques et sur l'implication du futur enseignant dans sa formation. Dans ce modèle réflexif, la pratique de l'enseignement en responsabilité est l'élément central de la formation, à partir et autour duquel le reste des actions de formation s'articulent, notamment à travers la préparation, l'accompagnement, l'exploitation et l'analyse systématique des expériences professionnelles et du vécu des stagiaires.

L'élaboration, par les stagiaires, d'un mémoire professionnel constitue le deuxième élément-clé du modèle de formation en IUFM. Le mémoire professionnel a une fonction de formation à et par la recherche et l'analyse des pratiques. Il permet aux stagiaires

« d'élaborer une synthèse de leurs observations et de leurs expériences, tout en s'appropriant les différents moments de la formation » (MEN, 1994 : 33). Le mémoire fait aussi partie des trois éléments qui font l'objet d'une évaluation par l'IUFM, en plus de l'observation de la pratique enseignante du professeur stagiaire durant son stage en responsabilité, et des modules d'enseignement en centre de formation. On constatera avec intérêt qu'en France, la validation de l'expérience pratique ne repose pas seulement, comme c'est le cas en Angleterre ou en Écosse, sur l'évaluation de l'action professionnelle du stagiaire par des enseignants de terrain ou des formateurs, mais sur la production d'un mémoire professionnel, sorte d'avatar de la rencontre entre l'université et la formation professionnelle, espace de tensions entre des savoirs hétérogènes, académiques et professionnels, qui atteste par son caractère hybride la dimension à la fois universitaire et réflexive du modèle de formation des enseignants français (Cros, 1998 ; Bouvier & Obin, 1998). Il reste que ce caractère hybride ne va pas de soi, et les mémoires révèlent bien souvent dans leur mise en œuvre par différents types de formateurs des tensions entre savoirs académiques et savoirs finalisés, ce qui favorise une remise en question récurrente de leur statut. Un récent rapport de l'Inspection Générale (MEN, 2003) interroge le caractère authentiquement professionnalisant du mémoire professionnel, se demandant « s'il ne se transforme pas, fréquemment, sous l'influence

de certains directeurs de mémoires, en recherche universitaire au lieu d'être une observation et une réflexion personnelle sur le début d'une pratique professionnelle » (MEN, 2003 : 71). Le fait que les enseignants agrégés en soient dispensés tend par ailleurs à discréditer la valeur de cet exercice, positionnant « le mémoire comme un travail compensatoire à une infériorité académique » (IUFM Nord-Pas-de-Calais, 2001 : 22) et fragilisant un peu plus son statut.

Le stagiaire français ne bénéficie pas, au cours de son expérience pratique, du même encadrement tutorial que ses collègues écossais et anglais. Si la place accordée à l'apprentissage en situation est encore inférieure à celle constatée dans les deux autres pays, les différences tiennent surtout au fait que les formes d'encadrement sur le terrain en France sont à la fois plus faiblement structurées et peu articulées avec la formation reçue à l'IUFM.

Alors que les *mentors* anglais ou les *Regents* écossais assurent une continuité avec la formation institutionnelle par des séminaires dans les établissements, la mission des conseillers pédagogiques français demeure plus opaque. En un sens, les compétences requises du stagiaire étant génériques et moins restrictives qu'elles ne le sont en Angleterre, la formation pratique semble, comme en Écosse, promouvoir une approche compagnonnique de l'apprentissage sur le terrain. Cependant cette approche artisanale semble quelque peu en contradiction avec le modèle de formation réflexif promu par les IUFM, soucieux de rationalisation, et dont la cohérence repose sur une complémentarité affirmée des espaces de formation (MEN, 1994 : 33). Or, sauf à impliquer, former et associer plus systématiquement à la formation en IUFM les praticiens qui accompagnent les stagiaires, il est à craindre que l'alternance que les plus récents textes officiels appellent de leurs vœux demeure juxtapositive. Il semble que la constitution d'équipes pluricatégorielles, associant conseillers pédagogiques et formateurs, aille dans le sens d'un décloisonnement des lieux d'apprentissage et d'un continuum du processus de formation des enseignants en devenir (MEN, 2002 ; Obin, 2002).

## CONCLUSION

Divers éléments nous semblaient avoir une importance déterminante pour la compréhension des modèles de formation des enseignants du secondaire pratiqués en France et au Royaume-Uni : le caractère

universitaire de la formation et la place qui y est accordée à l'expertise praticienne, la nature et l'organisation du partenariat établissements/institution de formation ainsi que du dispositif d'encadrement et de soutien des enseignants-stagiaires. Si l'on observe une convergence des modèles vers une importance accrue de l'apprentissage professionnel en situation de travail, ce choix s'opère cependant selon des formes différentes dans les trois contextes étudiés. Elle se fait en Angleterre au prix d'une évacuation progressive de la dimension universitaire de la formation, d'un partenariat écoles-université certes renforcé mais pondéré par une standardisation des compétences supposée compenser l'incertitude de formes d'apprentissage plus empiriques du métier. La tradition décentralisée du système anglais semble favoriser la promotion brutale d'un État évaluateur lorsque ce dernier entend exercer un pouvoir sur l'éducation et la formation (Broadfoot, 2000).

La France et l'Écosse pérennisent pour leur part le rôle des institutions universitaires dans la formation. En France cela se fait en accord avec les fondements de l'identité des enseignants du secondaire et avec les formes traditionnelles de régulation de la profession (qui associent l'employeur, c'est-à-dire l'État, les associations de spécialistes et les syndicats), mais en promouvant un système hybride qui occasionne des tensions institutionnelles et corporatives récurrentes du fait d'une formation des enseignants pensée en amont et en aval de la certification professionnelle dans des institutions universitaires distinctes, l'université et les IUFM.

L'université fait figure dans le contexte écossais de partenaire précieux dans la légitimité d'une expertise spécifique et la crédibilité sociale de la profession. Les enseignants écossais demeurent soucieux, appuyés en cela depuis près de quarante ans par un ordre des enseignants (GTC), de préserver leur influence dans la formation et l'accès à la profession et dans la définition des caractéristiques de l'activité, privilégiant tant l'ancrage universitaire des savoirs professionnels que la collégialité des pratiques. En Angleterre, au-delà des crispations identitaires constatées, la responsabilisation des praticiens dans la formation, la définition de statuts, la porosité des espaces de formation, la collaboration des universités et des écoles dans l'harmonisation des programmes de formation, témoignent d'une forte structuration des partenariats. L'Écosse et la France, pour des raisons différentes, maintiennent le statut central des institutions universitaires dans la formation de leurs enseignants. Toutefois, si la France semble peiner à conférer aux

praticiens une reconnaissance et une responsabilité fortes, probablement nécessaires pour décloisonner des espaces-temps de formation encore morcelés, en Écosse, la nécessité, aujourd'hui pressante, d'institutionnaliser un véritable partage de la responsabilité de la formation des nouveaux enseignants entre les écoles et l'université, se heurte à la réticence des enseignants écossais peu enclins à alourdir une charge de travail déjà importante.

À cet égard, et de façon plus générale, l'un des enjeux majeurs des politiques de formation des enseignants dans l'avenir tient probablement à l'affermissement des formes de partenariat entre l'université et la profession, et de la reconnaissance de l'expertise pratique. La responsabilisation des enseignants dans la formation, la définition de statuts et de compétences propres, la porosité des espaces de formation, la collaboration des universités et des

écoles dans l'harmonisation des programmes de formation, constituent des enjeux importants, dans l'ensemble des pays industrialisés, pour décloisonner les espaces-temps de formation et renouveler les questions de l'expertise et des savoirs professionnels, et ce faisant les problématiques de la formation des enseignants en devenir. Ce rapprochement de la formation des enseignants du terrain d'exercice professionnel peut constituer une opportunité culturelle, déclinée différemment selon les contextes, pour dépasser l'alternative conflictualiste entre l'académisme et l'empirisme dans laquelle on a longtemps maintenu le débat, et pour renouveler les enjeux de la professionnalisation des enseignants.

Estelle Brisard  
Université de Paisley

Régis Malet  
Université de Lille III

## NOTES

- (1) Plusieurs nouveaux modèles de formation des enseignants ont été introduits en Angleterre depuis le milieu des années 1990, afin de faire face à une crise du recrutement, notamment dans le secondaire. Ces programmes de formation peuvent être entièrement conçus par les établissements, avec ou sans le soutien d'une université partenaire, et sont délivrés exclusivement au sein des écoles : *School-Centred Initial Teacher Training (SCITT)* et *Employment-based routes to Qualified Teacher Status*, où le stagiaire est recruté par l'établissement et formé sur place tout en effectuant 70 % d'un service d'enseignement normal. La mise en place de ces modèles a été renforcée par la création et le financement par le gouvernement Blair, depuis 2 ans, de *Training Schools* (établissements scolaires spécialisés dans la formation des enseignants). Toutefois, la proportion d'enseignants anglais qui optent pour ces programmes de formation dans les écoles reste minoritaire, même si les taux augmentent depuis 2002. Cet article porte donc plus particulièrement sur le programme traditionnel de formation des enseignants du secondaire en Angleterre, le *Post Graduate Certificate in Education*.
- (2) Le *General Teaching Council* est une organisation professionnelle composée de l'ensemble des représentants de la profession enseignante. En tant que telle, son principal rôle est de conseiller le gouvernement sur les questions qui affectent la profession enseignante. Depuis sa création en 1966, le GTC écossais a acquis un certain nombre de pouvoirs exécutifs directs, délégués par le Ministère de l'Éducation (*Scottish Executive*) pour tout ce qui touche spécifiquement aux procédures d'accès à la profession, à l'organisation et à la qualité des programmes de formation des enseignants et de l'encadrement des néo-enseignants lors de leur première année de métier. La constitution d'un tel *ordre des enseignants*, sur le modèle des professions médicales et juridiques, a longtemps été différée en Angleterre ; elle a finalement été rendue possible en Angleterre par le retour des travaillistes au pouvoir : en 1998 est créé le *General Teaching Council for England (GTC (E))*. Le GTC permet en principe à la profession enseignante d'exercer une responsabilité nouvelle sur la régulation de son activité, en lien avec le politique et les organisations syndicales, dont le GTC se distingue par le fait que les membres en sont tous les personnels enseignants en activité, indépendamment des intérêts catégoriels.
- (3) Circulaires 91-202 du 2 juillet 1991, 94-26C du 14 novembre 1994, et 99-075 du 27 mai 1999, et désormais la circulaire 2002-070 du 4 mars 2002 qui remplace les deux premières (MEN, 1991, 1994, 1999, 2002).
- (4) Quelques exemples de ces contenus de formation à l'Université de Strathclyde : *Assessment and school effectiveness ; guidance, education for personal and social development ; special educational needs pupils ; use of portfolio, job applications and interviews ; career development ; school management* (University of Strathclyde, 2000).
- (5) Traductions des auteurs.
- (6) « Rechercher les conditions de passage du savoir universitaire au savoir scolaire enseignable » ; « Modifier le rapport aux mathématiques en incluant la prise en compte des élèves » (*Extraits des plans de formation disciplinaire de l'IUFM de Versailles*).
- (7) « Relation entre connaissance du public, définition des objectifs de cours et gestion de groupe » ; « Relations du professeur avec ses élèves » ; « l'adéquation entre les acquis des élèves, les programmes et les supports choisis » (*Extraits des plans de formation disciplinaire de l'IUFM de Versailles*).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ASHER C. et MALET C. (1999). – *Vécus de formation des enseignants-stagiaires du secondaire britanniques et français*. *Recherche et Formation*, n° 28, p. 161-177.
- BANCEL D. (1989). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : MEN.
- BOUVIER A. et OBIN J.P. (1998). – *La Formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Éducation.

- BROADFOOT P. (2000). – Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, n° 130, p. 43-56.
- BROWN S. (1996). – School-Based Initial Teacher Education in Scotland : Archaic Highlands or High Moral Grounds ? *In* R. McBride (ed.) **Teacher Education Policy : some issues arising from research and practice**. London : Falmer Press, p. 36-48.
- CALDERHEAD J. (1997). – Towards a research base for the development of teacher education in Europe : the 1996 SERA Lecture. **Scottish Educational Review**, 29 (1), p. 3-9.
- CROS F. (dir.) (1998). – **Le Mémoire professionnel en formation des enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1972). – **Teacher Education and Training**. (James Report). London : HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1992). – **Initial Teacher Training (secondary phase)**, Circular 9/92. London : DfE.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). – **Teaching : High Status, High Standards, Circular 4/98**. London : HMSO.
- ELDER R. et KWIATKOWSKI H. (1993). – **Partnership in Initial Teacher Education**. Scottish Education Department/General Teaching Council Research Report.
- FURLONG J. et SMITH R. (Eds.) (1996). – **The Role of Higher Education in Initial Teacher Training**. London : Kogan Page, p. 35-49.
- GARDNER P. (1996). – Higher Education and Teacher Training : A century of progress and promise. *In* J. Furlong et R. Smith (eds), **The Role of Higher Education in Initial Teacher Training**. London : Kogan Page, p. 35-49.
- GENERAL TEACHER COUNCIL (GTC) (1997). – **Report of the working group on partnership in Initial Teacher Education**. Edinburgh : General Teaching Council.
- HEXTAL I. et MAHONY P. (2000). – Consultation and the Management of Consent : Standards for Qualified Teacher. **British Educational Research Journal**, 26 (3), p. 324-342.
- HUMES W. (1995). – From disciplines to competences : the changing face of professional studies in teacher education. **Education in the North**, New Series 3, p. 39-47.
- IUFM Nord-Pas-de-Calais (2001). – **Le Mémoire professionnel : quelles dynamiques pour les enseignants ?** Compte-rendu de la Journée d'études du 31 janvier 2001 : Éditions IUFM-Nord-Pas-de-Calais.
- JUDGE H. (1996). – La montée des tuteurs (entretien). **Recherche et Formation**, n° 22, p. 127-139.
- KIRK G. (1995). – The changing context of teacher education in Scotland. *In* J. O'Brien (Ed.) **Current changes and Challenges in European Teacher Education : Scotland**. Comparative Studies in Teacher Education : Country Monographs. Brussels : COMPARE-TE, p. 17-27.
- KIRK G. (2000). – The General Teaching Council for England. **School Leadership and Management**, 20 (2), p. 235-246.
- KIRK G., CAMERON-JONES M. (1994). – The Education of Teachers in Scotland : Changes and Challenges. *In* Th. Sander (ed.), **Current Changes and Challenges in European Teacher**. Brussels : TNTEE Network, p. 408-416.
- LESELBAUM N. (dir.) (1987). – **La Formation des enseignants du second degré dans les Centres Pédagogiques Régionaux**. Paris : INRP.
- M.E.N. (1991). – **Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres**. Circulaire n° 91-202 du 2 juillet. Paris : MEN.
- M.E.N. (1994). – **Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, élaboration des projets pour 1995-1999**. Circulaire n° 94-26C du 14 novembre 1994. Paris : MEN.
- M.E.N. (1997). – **Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel**. Circulaire n° 97-123. Paris : MEN.
- M.E.N. (1999). – **Orientation du dispositif de formation dans les IUFM**. Circulaire 99-075 du 27 Mai 1999, BO n° 22 du 22 Juin 1999. Paris : MEN.
- M.E.N. (2002). – **Principes et organisation de la deuxième année d'IUFM**. Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002. Paris : MEN.
- M.E.N. (2003). – **La Formation initiale et continue des maîtres**. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN.
- NADOT S. (2000). – Acquérir une pratique professionnelle d'enseignant, un nécessaire changement dans le rapport au savoir. *In* C. Gohier et C. Alin (eds.), **Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle**. Paris : L'Harmattan, p. 111-124. (Collection Recherche et Formation).
- OBIN J.-P. (2002). – **Enseigner, un métier pour demain**. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN.
- PEPIN B. (1999). – Existing Models of Knowledge in Teaching : developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German Scene. **TNTEE Publications**, 2 (1), p. 49-66.
- ROBERT A. et TERRAL H. (2000). – **Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui**. Paris : PUF.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (SOED) (1993). – **Guidelines for Teacher Training Courses**. Edinburgh : HMSO.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION AND INDUSTRY DEPARTMENT (SOEID) (1998). – **Guidelines for Teacher Education Courses in Scotland**. Edinburgh : HMSO.
- STRONACH I., COPE P., INGLIS B., MCNALLY J. (1996). – 'Competence' Guidelines in Scotland for Initial Teacher Training : 'supercontrol' or 'superperformance' ? *In* D. Husler et D. McIntyre (eds.), **Developing Competent Teachers**. London : David Fulton Publishers.
- TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) (1998). – Standards for the Award of Qualified Teacher Status. *In* DfEE Circular 4/98, **Teaching : High Status, High Standards**, Annex A. London : TTA.
- TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) & DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). – **Qualifying to Teach : Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training**. London : TTA.
- UNIVERSITY OF STRATHCLYDE, FACULTY OF EDUCATION (2000b). – **PGCE Handbook of Principles of Effective Teaching & Learning**. Glasgow : University of Strathclyde.
- WILKIN M. (1999). – The Role of Higher Education in Initial Teacher Education. **UCET Occasional Paper**. 12, London : Universities Council for the Education of Teachers (UCET).

# Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques

Gérard Sensevy  
Jean-Pierre Rivenc

---

*Les auteurs mènent une étude didactique, en histoire, à l'école élémentaire (Cours moyen). À partir d'un mémoire professionnel de professeur d'école (PE2), ils conduisent l'analyse de six épisodes de classe qui leur semblent révélateurs de phénomènes didactiques génériques, dont ils montrent la spécification à la discipline historique. Ils désignent en particulier cinq dimensions importantes du travail historique à l'école : la nécessité d'initiation à une pensée idéaltypique ; celle du travail en situation de certains outils (cartes et tableaux) ; la prise en compte de la contrainte de type anthropologique qui pèse sur la lecture des textes historiques ; le travail de ce qu'ils désignent sous l'expression de « scénarios logiques » ; la dialectique à maintenir entre les procédés analogiques et le travail d'enquête. Ils terminent en plaidant pour un comparatisme réglé qui permette de mieux comprendre l'architecture et le fonctionnement du système didactique.*

---

**Mots-clés** : enseignement, histoire, système didactique, contrat didactique, analogie.

## INTRODUCTION

Nous menons dans cet article une étude didactique, en histoire, à l'école élémentaire (Cours moyen). À partir d'un mémoire professionnel de professeur d'école (PE2), nous avons conduit l'analyse de six épisodes de classe qui nous semblaient révélateurs de phénomènes didactiques génériques, dont nous avons essayé de montrer la spécification à la discipline historique.

Dans la première partie, nous précisons les éléments de la démarche qui a sous-tendu l'étude. La deuxième partie est consacrée au travail empirique à partir d'épisodes de classe figurant dans le mémoire professionnel, et de leur analyse par les auteurs du mémoire. Enfin, la

troisième et dernière partie est consacrée à une brève synthèse dans laquelle nous tentons de décrire certaines dimensions du travail didactique en histoire.

## NOTRE DÉMARCHÉ

### Le point de départ : un mémoire de professeur d'école

Ce mémoire de professeur d'école a été élaboré et rédigé dans le cadre d'un dispositif au sein duquel le mémoire professionnel était considéré comme un

outil d'analyse de la pratique (Sensevy, Chev , Rivenc, Vigouroux, 2000). Dans ce dispositif, les formateurs mettaient notamment l'accent sur une « démarche ascendante », fondée sur l'étude effective de pratiques de classes objectiv es – particulièrement au moyen de transcripts de séances de classe – et sur la présentation des  tats successifs de l'élaboration des mémoires, au sein de séminaires-mémoires réunissant différentes catégories de formateurs (enseignants-chercheurs, professeurs d'IUFM, maîtres-formateurs). L'organisation de ces séminaires était transposée de celle des séminaires de recherche (notamment présentation et discussion collective de travaux empiriques).

Le mémoire qui constitue le point de départ de cet article a été construit par un trinôme de professeurs en formation (PE2)   partir d'une séquence d'histoire comprenant 7 séances, intégralement transcrites par les professeurs-stagiaires. C'est ce transcript qui a constitué le matériau du mémoire (1).

Nous reprenons dans ce qui suit l'introduction du mémoire professionnel, qui rend bien compte, nous semble-t-il, du processus général de son élaboration.

Le sujet de ce mémoire fut tout d'abord : « Est-il possible, sur n'importe quelle période, de ne pas faire le cours d'histoire « classique », mais d'essayer de trouver une « situation-problème » ? Cette interrogation nous a conduites à élaborer des séances variées par leur forme et les situations proposées aux élèves. Nos repères étaient la volonté de faire réfléchir les élèves, de réduire leur participation à l'écoute de l'enseignant, comme lors de séances d'histoire « classiques », mais de les contraindre, par le type de situations proposées, à s'interroger sur l'histoire pour s'approprier les connaissances. C'est ainsi que nous avons conçu et mené, dans une classe de CM1, 7 séances d'histoire sur la période allant de l'Empire romain au règne de Charlemagne. Mais au fil des séances et de leur analyse, nous avons été interpellées par des réactions auxquelles nous ne nous attendions pas, tant de la part des élèves que de notre part. Ces réactions nous ont conduites à réfléchir à notre pratique d'enseignant, et aux contraintes auxquelles l'enseignement de l'Histoire ne peut se soustraire. Il nous a semblé primordial d'analyser et de comprendre ces contraintes, avant d'essayer de répondre à toute autre question. Notre sujet s'est donc transformé pour devenir : « De quelles contraintes un enseignant doit-il tenir compte pour penser une situation d'apprentissage en histoire qui laisse du champ à la réflexion des élèves ? »

Extrait du mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 2

Le contenu du mémoire a donc été infléchi, de la tentative de mettre en place des « situations problématiques », à une réflexion sur les difficultés de l'enseignement de l'Histoire. Le mémoire est donc ancré sur une pratique d'enseignement en Histoire, les « objets » enseignés étant : séance 1 et 2, la Romanisation ; séance 3, la ville gallo-romaine ; séance 4, la chute de l'Empire romain ; séance 5, les Huns ; séance 6, Clovis et le Royaume Franc ; séance 7, le règne de Charlemagne, où les élèves ont effectué une simulation, un jeu de rôle (cf. § « Les scénarios logiques »).

  la fin de la partie « présentation des séances » du mémoire, les professeurs-stagiaires décrivent ainsi leur travail : « nous avons procédé à l'analyse de ces 7 séances et avons dégagé deux grands axes de réflexions que sont les contraintes liées aux connaissances des élèves et celles relevant du discours du maître ». Ce sont ces deux axes qui organisent le plan du mémoire.

### Des questions didactiques en histoire

Le texte du mémoire, composé essentiellement d'extraits de transcripts et de leur analyse, nous a semblé suffisamment riche et pertinent, à la fois au plan de l'analyse et des transcripts eux-mêmes, pour fournir un point de départ à divers types de réflexion, en ce qui concerne aussi bien l'enseignement de l'histoire proprement dit, l'action du professeur, ou les questions de formation. Dans cet article, nous nous sommes centrés sur le premier aspect : nous avons donc tenté de décrire, à partir de l'étude produite par les professeurs-stagiaires, certains problèmes spécifiques à l'enseignement de l'histoire, en montrant par ailleurs leur valeur générique.

### DES QUESTIONS DIDACTIQUES EN HISTOIRE

Dans ce qui suit, nous allons analyser quelques épisodes au sein desquels la communication didactique se trouve plus ou moins perturbée. Ces hiatus mettent selon nous en évidence certaines dimensions essentielles du travail en histoire à l' cole élémentaire.

Cet essai n'a aucune prétention à l'exhaustivité, et nous sommes bien conscients, nous y reviendrons, d'autres dimensions fondamentales que nous n'avons pas abordées ici.

Nous proc derons toujours de la manière suivante : nous donnerons tout d'abord un extrait du mémoire-

point de départ (constitué d'un transcript, suivi de tout ou partie de l'analyse de ce transcript par les professeurs-stagiaires), dont nous tenterons de dégager les aspects qui nous semblent le plus significatifs.

### L'étude des textes : des mots-concepts

Lors de la première séance (la romanisation), le professeur-stagiaire (2) a donné aux élèves 23 textes courts à lire et à ranger selon la consigne suivante : « regroupez les documents qui vous semblent parler de la même chose ». L'épisode prend place au début de la séance suivante, lorsque le professeur demande aux élèves de justifier leur classement. (3)

Dès le début de la séance sur la paix romaine, la question des connaissances et du vocabulaire qui les exprime est posée :

1 Cat (C lit le texte N° 14) « L'armée, un moyen de devenir citoyen romain.

L'empereur a donné la citoyenneté romaine aux fantassins et aux cavaliers qui se trouvent dans la province de Mésie et qui ont servi vingt-cinq ans ou plus... fantassin Héra, fils de Sarapion, né à Antioche, tablette de bronze, vers 75. »

2 M Tu le relies à un autre texte ? Le 14 et le... ?

3 Cat Avec le 20 : « Si sa fortune atteint un niveau suffisant, un citoyen autrefois pauvre peut devenir chevalier ou même sénateur si l'empereur le désire. Inversement, on peut devenir esclave ou perdre sa fortune par condamnation . »

4 M Pourquoi tu les as regroupés ?

5 Cat Parce que ça parle de l'armée

6 Co Des chevaliers.

On voit que des élèves se basent sur les mots pour regrouper les textes. Ils évacuent les termes non compris (ici, « citoyen » et « sénateur »), et cherchent à englober sous une même rubrique (ici armée), les termes qu'ils connaissent (cavaliers, chevaliers, fantassins).

Ils mobilisent des connaissances antérieures : les « chevaliers » sont associés à une « armée ancienne » (ces élèves ont étudié le moyen-âge en CE2).

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 12 (4)

Nous avons ici l'exemple d'un travail « prototypique » de classement. Les élèves sont confrontés à un problème de catégorisation : ils doivent d'abord

pouvoir identifier ce qui constitue l'essentiel de chacun des textes, pour les associer ensuite en fonction de cette détermination. L'idée sous-jacente est que le regroupement, tel qu'il va être opéré par les élèves, va « construire » la notion. Le professeur peut être dans l'illusion que la réflexion sur les critères pertinents de classement forcera les élèves à opérer le bon classement, c'est-à-dire celui qui est attendu (ici l'association des deux textes), mais aussi celui qui provoquera la découverte, la « construction » de la notion pertinente.

Dans le cas qui nous occupe, on peut effectivement apparier les deux textes (5) qui traitent tous deux de citoyenneté, mais ce n'est pas cette raison qui a amené les élèves à effectuer ce classement. Comme le montre l'analyse des professeurs-stagiaires, les élèves associent les textes en s'appuyant sur des « traits de surface », c'est-à-dire sur des termes-emblèmes (cavaliers, chevaliers) qui leur fournissent les critères du classement. On peut noter qu'ils sont capables de « monter en généralité », puisque Cat, au tour de parole 5, évoque la notion « d'armée ». Mais il ne s'agit pas de la catégorisation attendue.

Cette catégorisation, cette « notion » est complexe, puisqu'elle peut se décliner à des niveaux différents. Le thème en est le citoyen, ou de manière plus complexe : l'ascension sociale dans l'empire romain (et l'idée à en retenir : on peut s'élever par la grâce de l'empereur à condition de posséder certaines caractéristiques, telles que le passage aux armées, ou un certain niveau de fortune) (6).

La tentative du professeur stagiaire se heurte à une difficulté fondamentale, puisque l'élève ne pourra « construire » cette idée du processus d'ascension sociale ni par la lecture du texte, ni par son appariement avec un autre, parce que beaucoup de choses lui sont radicalement étrangères dans ces textes, et parce que ceux-ci s'imposent à lui : il ne peut les « interroger », ni en percevoir l'étrangeté, parce qu'il ne peut mobiliser une analogie qui soit relativement éclairante pour se représenter cet ensemble de significations.

On perçoit, sur cet exemple, deux types de problèmes.

Tout d'abord, le problème cognitif fondamental de la construction-perception d'analogie. Le professeur peut en effet avoir tendance à croire que les analogies qu'il perçoit lui-même (parce qu'il les a déjà établies) dans un matériau donné sont évidentes, comme si

elles tenaient à la substance des choses mêmes. Mais la ressemblance n'est pas intrinsèque aux choses (Quine, 1977 ; Douglas, 1999), elle est toujours produite « sous une certaine description » (Ansombe, 2002), orientée par un certain projet, lui-même développé par rapport à un certain arrière-fond (de connaissances déjà là). Deuxièmement, le problème de la signification des mots : on voit bien, ici, que les mots connus (chevalier, en particulier) guident l'analogie, les mots inconnus n'étant pas considérés. La lecture du texte, et donc l'exercice d'appariement, butent sur cette ignorance.

On est donc bien face à (au moins) deux problèmes génériques, que l'enseignement de l'histoire permet de saisir avec acuité :

- la difficulté de construction, par l'élève, d'analogies essentielles dans le projet du professeur, problème fondamental si l'on admet que l'analogie se trouve « au cœur » de la cognition (Gentner, Holyoak, et Kokinov, 2001) ;

- les difficultés de compréhension dues à l'ignorance d'un vocabulaire spécifique qui permet d'élaborer le sens profond des textes.

Quel type de spécification le « travail historique » produit-il sur ces deux dimensions ?

D'une part, dans l'exemple considéré, on voit bien que l'analogie, pour être produite, suppose que le terme « citoyen » soit identifié comme élément fondamental de chacun des textes. Cela signifie donc que l'élève ait pu construire un système de significations qui le rende capable d'identifier la parenté des deux textes autour de la notion de « citoyen », d'une manière raisonnablement proche de celle du professeur, pour établir « la bonne analogie », qui doit dépasser « l'impression de surface ». Pour cela, il faut que l'élève dispose d'un certain nombre de connaissances (qui ne soient pas que de vocabulaire) déjà complexes qu'il puisse utiliser à « bon escient » pour « lire » les deux textes et « s'interroger » sur ce qu'il est en train d'y apprendre de nouveau. (7)

On perçoit alors, d'autre part, comment la lecture historique amplifie une exigence propre à toute lecture, celle de la connaissance du vocabulaire. Les mots de l'histoire, c'est particulièrement prégnant dans cet exemple, sont à lire comme des concepts de sciences sociales : le référent auquel ils renvoient est complexe, résulte d'opérations analogiques subtiles, suppose la connaissance de contextes d'utilisation divers (les concepts sont des « résumés d'intrigue », nous dit Veyne (1978)).

Toute lecture, à l'école, doit pouvoir dépasser la compréhension littérale, comme le montrent par exemple les recherches produites sur la lecture littéraire (Touveron, 2002). Mais la lecture de textes historiques se heurte, à cet égard, à de multiples problèmes :

- les mots devront être lus comme des mots-concepts, ce qui suppose que l'élève ait déjà une relative connaissance de notions complexes (8).

- les implicites des textes sont encore plus opaques que ceux des textes que l'élève rencontre habituellement.

On peut noter que cet épisode révèle un autre problème fondamental de l'enseignement-apprentissage, la propension de l'élève à résoudre par l'activation d'habitudes (éventuellement récentes) de classe, des problèmes dont le professeur attend qu'il soient étudiés « pour eux-mêmes » : ici, c'est plutôt par appel à des connaissances anciennes réactivées (chevalier) que les élèves procèdent, en évacuant la prise en compte effective de l'intégralité des textes proposés. Nous reviendrons sur cet aspect des choses.

### L'étude des cartes et le langage

L'épisode suivant prend place dans la quatrième séance, concernant la chute de l'Empire Romain. Une carte « montrant l'Empire romain et l'installation à ses frontières de nombreux peuples » a été donnée aux élèves.

Les phénomènes que l'on veut représenter sur les cartes sont complexes. Ainsi dans l'extrait suivant la symbolisation de la présence des Barbares dans l'empire ne fait pas sens immédiatement.

- |      |   |
|------|---|
| 1 M  | ...si bien que sur votre carte, il faut que les peuples Wisigoths et Ostrogoths soient à l'intérieur du Limes. Vous pouvez expliquer que c'était des Barbares, donc les mettre en jaune, mais il faut au moins rajouter des traits roses, car ils sont dans l'Empire romain. d'accord ? |
| 2 E  | J'ai pas bien compris   |
| 3 M  | Qui a dit je n'ai pas compris ? C'est toi Ga ?  |
| 4 Ga | Oui   |
| 5 M  | Oui, je vais le faire au tableau, mais sais-tu où est l'Italie sur ta carte ?   |
| 6 Ga | Oui.  |
| 7 M  | Pourquoi ?  |
| 8 Ga | Elle a une forme de botte   |

9 M Effectivement, elle a une forme de botte..., au Nord-est de l'Italie sont placés les Wisigoths et les Ostrogoths

10 Ga Je vois

11 M Pour beaucoup de cartes que nous avons vérifiées, vous les aviez coloriées en jaune. Si vous voulez garder le fait que c'était des Barbares, mais vous mettez par-dessus des rayures roses car ils sont déjà dans l'Empire

La maîtresse passe dans les rangs, et vérifie que la correction est apportée

12 M ...Dernière chose. Nous allons sur la carte rose et jaune écrire un titre.

13 Co L'invasion des romains

14 M Pardon ?...Non, non, ..., oui, ... tu veux dire ... le titre ?

15 Co Oui

16 M Oui, on peut mettre ça, mais ce n'est pas vraiment l'invasion des Romains. Les Romains étaient installés.

17 So L'invasion du pays

18 La De l'Empire

19 M Oui, et la carte représente l'empire romain jusqu'au V<sup>e</sup> siècle après J.-C.

Sur cette carte, on va noter une grande flèche : les Huns arrivent.

... L'absence de titre sur la carte de l'empire romain était intentionnelle. Nous souhaitons faire découvrir la carte puis la titrer avec les élèves. Nous ne pensions pas que l'identification de l'empire serait difficile.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 14-15

La lecture de la carte suppose un nombre impressionnant de connaissances mobilisables dans l'instant, et relativement invisibles pour le professeur qui a tendance à les considérer comme « évidentes ». On peut tenter de distinguer un certain nombre de « niveaux » dans cet ensemble de connaissances permettant la lecture de la carte, en sachant que ces niveaux coexistent dans le même temps et « fonctionnent » ensemble :

– la reconnaissance, tout d'abord, qu'il s'agit d'une carte (la connaissance de l'objet lui-même) ;

– la reconnaissance de l'espace montré (ce que peut révéler l'échange suivant : M - sais-tu où est l'Italie sur ta carte ? Ga – Oui...Elle a une forme de botte) ;

– l'identification des types de phénomènes que montre le type de symbolique adopté (Brunet, 1987) :

par exemple les cartes en aire montrant l'extension de certains phénomènes (le rose qui désigne les territoires situés à l'intérieur de l'Empire romain, à l'intérieur du Limes), ou des cartes de flux montrant des déplacements (l'arrivée des Huns) ;

– la connaissance de ce que représente le référent de ces symboles dans la représentation que peuvent s'en faire les élèves. Par exemple : la difficulté de se représenter ces barbares qui ne sont pas des Romains mais qui sont cependant dans l'empire (M - Vous pouvez expliquer que c'était des Barbares, donc les mettre en jaune, mais il faut au moins rajouter des traits roses, car ils sont dans l'Empire romain. – E - J'ai pas bien compris). Même chose pour l'arrivée des Huns : si la flèche indique un déplacement, une invasion, cette invasion ne ressemble en rien à l'offensive des panzers allemands en 1940.

Les difficultés naissent donc, nous semble-t-il, de l'imbrication d'aspects conventionnels et représentationnels et mettent en évidence une contrainte fondamentale des interactions didactiques : la nécessité, pour le professeur et les élèves, d'attribuer des significations voisines aux mêmes signes, de s'accorder sur le sens de conventions désignées en général par le professeur, tout en se représentant spécifiquement, grâce aux connaissances déjà acquises, ce que les signes signifient.

Cette contrainte sémiotique n'est sans doute jamais aussi forte que dans le travail cartographique. Les données empiriques manquent, ici, pour continuer l'analyse, mais il faut sans doute prendre acte de ce que cette spécificité du travail sur la carte pourrait constituer un domaine d'étude privilégié pour qui veut étudier les modalités de constitution d'un arrière-fond commun aux professeurs et aux élèves.

Un hiatus de communication tout à fait intéressant survient ensuite dans l'épisode, aux tours de parole 13-19. L'un des élèves de la classe (Co, Tour de parole 13) propose « L'invasion des Romains » comme titre de la carte : la tentative d'invalidation de ce titre par la maîtresse (Tour de parole 16) n'est pas reçue par les élèves, et celle-ci doit « imposer » le titre prévu. On peut conjecturer ici l'explication suivante : les élèves considèrent le mot « invasion » dans son aspect « état final ». De même que les mots installation, production, ou institution, désignent à la fois un processus et le résultat de ce processus, on peut « entendre » le mot invasion comme le résultat du processus d'envahissement. Dans le feu de l'action, le professeur n'a bien sûr pas le temps de produire de telles considérations, et il coupe au plus court. On remarque, sur ce micro-épisode, combien les difficultés

de communication didactique peuvent s'enraciner dans certaines ambiguïtés langagières. (9) Ces ambiguïtés peuvent être nombreuses dans le vocabulaire historique, où il convient pourtant de distinguer clairement processus et résultat du processus.

### Les outils de l'enseignement : le tableau à double entrée

Lors de la séance sur la romanisation, le professeur (PE2) fait travailler les élèves sur le tableau suivant :

#### Pourquoi et comment les Romains ont-ils pu rester en Gaule ?

	Colonne 1 La Gaule d'avant Vercingétorix : des tribus séparées	Colonne 2 La Gaule romaine dans l'Empire romain	Réponses à la question
La religion			
La ville/les gens			
La campagne			
Le commerce			
L'organisation du pays			

Tableau extrait du Extrait du Mémoire PE2 « Histoire de contraintes », p. 23.

L'étude de ce tableau est présentée puis commentée de la manière suivante.

... dans la séance sur la romanisation, la maîtresse souhaite par la comparaison des deux périodes successives, amener les élèves à trouver des explications au changement de l'une à l'autre...

La maîtresse n'a pas expliqué pourquoi elle avait choisi de faire ce tableau. En conséquence de quoi les élèves n'ont pas appris ce qu'ils auraient pu apprendre :

- qu'un tableau est un moyen de comparer et de comprendre ;
- que tenter de cerner en quelques mots une époque oblige à garder le plus important ;
- que la comparaison est un moyen de cerner des différences et de réfléchir aux raisons des différences, et donc du changement ;
- que ce tableau sert de trace écrite différente du résumé habituel.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 23

L'enseignement de l'histoire, comme beaucoup d'autres disciplines, peut requérir l'utilisation d'outils (10), ce qui permet de poser quelques problèmes concernant ces « outils ».

L'utilisation du tableau à double entrée semble constituer un allant-de-soi dans la séance décrite et l'analyse des professeurs-stagiaires nous semble bien rendre compte d'une fonction décisive qu'elles donnent au tableau, « moyen de comparer et de comprendre ». Cette « transparence » du tableau et de ses fonctions, au dire même des auteurs du mémoire, est cause de difficultés d'apprentissage. La copule « et » (comparer *et* comprendre) juxtapose d'une certaine manière deux fonctions différentes dans la mesure où les élèves doivent utiliser le tableau dans une perspective réellement synoptique (donner à voir en juxtaposant, et donc comparer), et tirer des conclusions de la comparaison des deux premières colonnes pour remplir la troisième.

Cette structuration implicite du tableau – la première colonne réfère à la situation initiale, la deuxième à la situation finale, la troisième représentant le passage entre les deux – a bien peu de chance d'être perçue.

On a ici le passage du tableau pour « faire voir » (dimension « synoptique ») au tableau « à faire produire par l'élève pour qu'il élabore la connaissance à construire » (dimension « procédurale ») avec un problème de circularité récurrent : on ne peut construire le tableau que si « l'énigme » est résolue, que si la connaissance à atteindre est déjà quasiment disponible.

C'est que le professeur suppose raisonnablement acquises un certain nombre de connaissances : dans le cas qui nous occupe, à la fois les fonctions synoptique et comparative du tableau, et les « techniques » (11) de mise en relation de colonnes de différentes natures. Mais ces connaissances sont loin d'être intégrées. Cet épisode montre, semble-t-il, une difficulté générique, qui tient au rapport des élèves aux outils sémiotiques : ceux-ci, pour être appropriés par les élèves, supposent à la fois l'intégration de conventions signalétiques et l'intériorisation de pratiques déterminées.

Dans l'enseignement de l'histoire, cette difficulté, en se spécifiant, peut s'intensifier : d'une part, nous l'avons dit, parce que le travail sur ce type d'outils y est extrêmement fréquent, d'autre part parce que l'utilisation de certains de ces outils, présumés connus depuis de nombreuses années par les élèves (c'est le cas du tableau à double entrée), semble, à tort, transparente. D'une discipline à l'autre, des « outils » apparemment identiques sont ainsi utilisés, dont la généralité ne doit pas abuser. Ce doit être sans doute un objectif d'une approche comparative en didactique de mettre en évidence et d'étudier les différences spécifiques.

### Documents et arrière-fond culturel

Lors de la séance portant sur les Huns, un texte ancien (saint Jérôme) est donné aux élèves.

*An lit* « Des peuplades innombrables et très féroces ont occupé l'ensemble des Gaules. Tout le pays (...) est dévasté (...), Mayence, cité illustre, a été prise et saccagée ; dans son église, des milliers d'hommes ont été massacrés (...) Les villes encore épargnées sont dépeuplées, au-dehors par l'épée, au-dedans par la famine »

- 2. M Donc, quand les Huns arrivent, ils tuent, ils empêchent les villes de vivre soit par la famine, soit par l'épée. Mais qui a dit ? Qui a écrit ce texte ? Parce que finalement, c'est loin, il n'y avait pas la télé, ni FR3 ? ... *rires*
- 3. La Saint-Jérôme
- 4. M Hum...
- 5. La Au cinquième siècle
- 6. M Là c'est quelqu'un qui s'appelle saint Jérôme qui a écrit cela. Et il était Hun saint Jérôme ?
- 7. Els ....
- 8. M Pour dire cela ? Ce qui se passait dans son époque

- 9. Fr S'il avait été Hun, il aurait été content de gagner
- 10. M Eh Oui ! Le texte explique la façon de voir les Huns de saint Jérôme dont le pays est envahi par les Huns

Cette distanciation nécessite la relativisation du contenu du texte selon les intérêts de son auteur (dimension encore valable aujourd'hui) et des informations sur l'époque ancienne (pas de télé, pas de journaux, qui sait écrire ? où apprend-on à écrire), qui sont des portes d'entrée dans les caractéristiques du passé.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 16

On voit bien, ici, comment le professeur tente de (faire) pratiquer une critique « externe » du document historique. La question posée par M au tour de parole 6 (*et il était Hun saint Jérôme ?*) est certainement pertinente, même si elle paraît triviale, puisqu'elle permet aux élèves de s'orienter dans le texte, et de produire (dans le cas de Fr, au tour de parole 9), une réponse qui atteste d'une forme de prise de distance salutaire avec l'écrit.

Comme nous l'avons déjà noté, la compréhension des textes n'est évidemment pas un objectif spécifique à l'histoire, et l'intérêt pour l'auteur et ses intentions, notamment façonnées par le milieu social, culturel, professionnel dans lequel il s'exprime, n'est pas propre à cette discipline. Mais le texte-source historique porte sans doute à un point sans équivalent dans les autres disciplines la nécessité de prise en compte du système des conditions au sein duquel le texte a été produit, qui suppose la variété des points de vue possibles.

Les obstacles à l'appréhension de cette variété sont nombreux. En particulier, en histoire, les élèves et le professeur peuvent être confrontés à une contrainte de type anthropologique, puisque les auteurs des textes anciens considèrent la réalité qu'ils décrivent au prisme de catégories dont la nature peut échapper aux élèves.

Cet arrière-fond culturel, s'il organise *in absentia* les textes, peut se manifester dans le travail d'enseignement. Les auteurs du mémoire citent ainsi l'exemple suivant.

Lorsqu'on évoque les Huns, certains élèves assimilent les Huns pillards à des Huns voleurs.

- 1. M D'accord, alors les Huns à quoi ils ressemblaient ? Comment ils vivaient ? Vous avez des souvenirs ?

- 2. L Un peu des voleurs
- 3. M Pardon ?
- 4. L Un peu des voleurs

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 18

Ce qui manque aux élèves, ici, c'est une connaissance historique donnée, celle de ce que l'on pourrait nommer « l'institution du pillage », et qui, dès l'Odyssée, pour ce qui concerne l'Occident, structure de manière quasi-nécessaire les comportements et les pensées des guerriers, au sein de sociétés dans lesquelles le vol est un crime honteux.

Cette dimension anthropologique de l'histoire, à la fois passionnante et redoutable, pèse très fortement sur l'explication, d'autant plus lorsque l'on perçoit comment les élèves essaient de comprendre le passé par analogie avec ce qu'ils connaissent du monde actuel.

### Les scénarios logiques

Cette prégnance des usages et des « formes de vie » dans l'explication historique se trouve mise en évidence dans les épisodes suivants.

Cette transcription est tirée de la séance de mise en situation sur le règne de Charlemagne. (12)

- 1. M ... Par exemple, commencez à vous allier tous les deux. Vous papotez... Attention, il y a un missi qui arrive !
- 2. Fr Ah, bonjour monsieur !
- 3. Gl  
(Missi) Qu'est-ce qui se passe ?
- 4. M Alors Gl ?
- 5. Fr Je l'ai tué
- 6. M Gl... Non, non tu n'as pas le droit de le tuer !
- 7. Fr Oh, ah oui... Il ne se passe rien du tout. Nous avons une petite discussion
- 8. M ... Il avait ce contrôle du pouvoir d'une part parce qu'il faisait jurer fidélité aux comtes et aussi parce qu'il avait les missi qui venaient vérifier que tout ce qu'il disait, que toutes les lois qu'il promulguait étaient bien appliquées et que...
- 9. Fr Pourquoi on peut pas les tuer ?
- 10. M Ah mais, si, si le comte il a désobéi Charlemagne il envoie son armée et couic, il en met

un autre à la place ! Comme on disait tout à l'heure, il avait prévenu que si on désobéissait il n'aurait pas de pitié. Il pouvait, il avait le pouvoir de tuer le comte qui n'obéissait pas, celui qui n'obéissait pas à partir du moment où il avait juré.

- 11. Fr Oui mais si on part très loin et qu'on revient après quelques années ?
- 12. M Ah ben oui, mais bon, si tu pars très loin... Donc cet empire de Charlemagne, il a vécu... Attends, tends, tends, oui Ca
- 13. Ca Ben on pouvait tuer Charlemagne aussi !
- 14. Co Je ne bouge pas de mon trône
- 15. M Est-ce que tu ne crois pas, est-ce que tu ne crois pas, Li chut ! Est-ce que tu ne crois pas qu'avant que tu aies réussi à prévoir, à mettre en place un plan, pour tuer Charlemagne, te déplacer de ton comté jusqu'à Aix-la-Chapelle, franchir les barrières de soldats qui entouraient Charlemagne, qui le protégeaient quand même
- 16. Ca Oui mais on n'avait qu'à dire je viens dire bonjour à Charlemagne, je viens l'informer de ce qui se passe dans notre pays, enfin dans notre comté.
- 17. Co Oui, mais après c'est toi qui meurs
- 18. M Tu crois que toute seule tu aurais réussi ?
- 19. E1 Oui, mais tu aurais tué Charlemagne
- 20. Ca Oui, mais on était plusieurs
- 21. M Oui, mais qu'il ne se serait pas douté s'il avait vu arriver plusieurs personnes comme ça qui venaient
- 22. Fr Si seulement moi j'avais un couteau et...
- 23. M. Tu crois que tout seul tu aurais réussi
- 24. Fr Oui
- 25. Co N'importe quoi

Au cours des séances précédentes, nous voulions que les enfants intègrent le fait que la loi du plus fort prévalait à l'époque de Clovis et des rois fainéants, que les individus gênants étaient purement et simplement éliminés. Ce scénario est tellement bien installé qu'ils l'appliquent comme solution à tous les problèmes qu'on leur demande de résoudre.

Ici encore, il devient difficile de leur faire comprendre que leur choix de scénario est inadapté puisqu'il s'est révélé opérant par le passé. Seul le cours de l'histoire, le déroulement réel des événements peut invalider leur solution.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 6

Ce passage pose tout le problème complexe des jeux de rôle. On suppose que les élèves, dans le feu de l'action, seront poussés à avancer dans la compréhension de ce qu'ils jouent, à s'en faire une meilleure représentation. Cela requiert de fait un très grand nombre de connaissances et soulève la question des moyens qu'ont les élèves de tester la conformité de leur « jeu » (13).

Les échanges peuvent mettre en évidence au moins deux difficultés :

– on peut être frappé, à la lecture, par les échanges de « sens commun » (Tutiaux-Guillon *et al.*, 1998), ou, pour préciser, par la construction de ce « sens commun » plus ou moins historique autour du meurtre (comment pouvait-on tuer Charlemagne, un *missus dominicus*, un comte ? Quelles pouvaient en être les représailles ? Comment pouvait-on échapper à ces représailles, etc...), les élèves produisant des sortes de variations imaginaires entraînant le professeur loin de ses bases (14), qu'il essaie pourtant de retrouver (*cf.* tour de parole 15).

– ainsi que l'indiquent les auteurs du mémoire, les élèves sont fascinés par « la loi de la violence » mise en évidence lors de la précédente leçon, au point de vouloir occire successivement le *missus dominicus*, l'empereur, et, en représailles, le comte meurtrier de l'empereur.

Les élèves ont été en fait confrontés, lors de la séance précédente, à un usage, une institution, que l'on pourrait nommer, en reprenant la remarque des auteurs du mémoire, « l'élimination physique ».

Cet usage, impressionnant par sa brutalité et sa sauvagerie, a marqué (15) les élèves, qui en font un schème d'action essentiel dans leur jeu de rôle. On est ici confronté à « l'application », au cas présent, que les élèves ont le plus grand mal à se représenter, compte tenu des lacunes de leurs connaissances, du scénario prototypique récemment élaboré (celui concernant les Mérovingiens).

Les élèves reçoivent la situation présente au moyen des schèmes précédemment constitués, qu'ils « appliquent » directement : pour faire (re) vivre les mœurs relativement « civilisés » des Carolingiens, ils utilisent l'élimination physique, d'une manière qu'on pourrait dire doublement anachronique. Au plan historique, d'une part, au plan de l'histoire propre à la classe, d'autre part. Avec le parcours du temps historique, c'est aussi le temps didactique de la classe qui a défilé, qui appellerait la « mise en scène » d'autres usages dans le jeu de rôle. Cet état de fait n'est ni

scandaleux ni vraiment évitable : on peut faire l'hypothèse que si, comme nous avons tendance à le croire, les bases de la cognition « naturelle » sont fondamentalement analogiques, les élèves seront systématiquement inclinés à assimiler le nouveau comme/à de l'ancien.

Nous sommes donc confrontés à un phénomène didactique qu'on peut conjecturer comme largement générique : les élèves réagissent au nouveau sous l'empire de leurs habitudes d'action, récentes et/ou passées, qui orientent de manière décisive leur comportement.

On peut noter, sur cet exemple, comment ce phénomène se spécifie aux connaissances historiques. Ce qui est transféré, plus ou moins indûment, d'une situation à l'autre, c'est un scénario logique (16) : scénario, dans la mesure où il prend la forme d'une structure-récit (en ce temps-là, les hommes se sont souvent conduits de telle manière) ; logique, parce qu'il produit une causalité (en se conduisant de telle manière, ils ont produit tel effet).

Dans cette perspective, le travail « d'aide à l'accommodation » du professeur pourrait consister à comprendre quels scénarios les élèves vont avoir tendance à mobiliser, quelles sont les chaînes causales à développer pour que les élèves disposent d'autres scénarios (17), afin de pouvoir transférer ces scénarios à d'autres épisodes, en procédant à de subtiles modifications pour qu'ils conviennent mieux.

Ces scénarios logiques constituent, dans la classe, à la fois des « scénarios historiques » et des « scénarios didactiques », dans le sens où leur usage n'est pas seulement de caractériser les événements historiques, mais encore de répondre aux questions du professeur.

L'épisode suivant est à cet égard éclairant.

Ce passage est extrait du début de séance sur les invasions barbares et montre un essai de transfert de scénario, inopérant.

Après un rappel sur la romanisation, la maîtresse montre un livre et dit aux élèves que l'Empire romain est cerné par une multitude de peuples.

1. M ...autour de l'Empire romain il y a des peuples qui vivent eux comme vivaient les Gaulois, alors qu'est-ce qui se passe dans la tête de ces peuples à votre avis ?
2. E César va conquérir leur pays

- 3. M Non, comment est-ce qu'ils peuvent réagir ces peuples ?
- 4. Ca Ils peuvent se dire que c'est pas très bien leur façon de vivre.
- 5. M Oui et Ga qu'est-ce que tu veux ajouter ?
- 6. Ga Ils ne sont pas très rassurés
- 7. M Qui n'est pas très rassuré ?
- 8. Ga Les autres peuples

Les élèves essaient d'appliquer à la question que la maîtresse leur a posée un scénario rencontré dans le cadre de la leçon sur la guerre des Gaules : les Romains attaquent les Gaulois parce que les Romains sont les plus forts.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 8

On voit bien comment le scénario logique des « Romains envahisseurs » emplit l'espace didactique, sans que les élèves puissent l'inverser. Le dialogue entre le professeur et les élèves nous semble très instructif : l'application du scénario « Romains envahisseurs » là où le professeur attend « Romains en position de faiblesse, potentiellement envahis », produit le hiatus. Dans l'esprit du professeur, la carte sur le livre, qui montre « l'encerclement des Romains », est suffisamment  *parlante* . Il « suffit de regarder » pourrait-il dire aux élèves, pour s'apercevoir de ce que la carte enseigne (regarde ! écrivaient les géomètres indiens sous leurs figures, sans autre apprêt didactique). Mais les élèves lisent le livre et la carte avec les catégories précédemment constituées : le scénario des « romains envahisseurs » est le plus disponible, c'est celui qui est activé.

À l'appui de cette interprétation, nous pourrions invoquer le tour de parole 4 (Ca :  *ils peuvent se dire que c'est pas très bien leur façon de vivre* ) : nous avons là un deuxième scénario logique présent dans le réseau conceptuel des élèves, celui de la romanisation, de la  *pax romana* , de la « civilisation romaine raffinée » opposée aux « manières frustes » des Gaulois. Là encore, les élèves ne produisent pas les réponses en considérant avec une méticulosité d'enquête  *idéale*  le matériau que leur fournit le professeur, mais l'interprètent sur le fond des scénarios logiques dont ils disposent.  *A contrario* , pour tendre vers cette « méticulosité d'enquête », il faudrait pouvoir, selon le mot de Veyne (1978, p. 141-155), « allonger le questionnaire », construire d'autres « scénarios d'enquête ». La co-construction de scénarios logiques d'explication supposerait alors l'élaboration, dans la classe, de « topoi » de l'enquête historique, transposés de ceux que l'historien de métier apprend à identifier.

## Épaisseur des contenus historiques et construction de situation

L'épisode suivant prend place lors de la séance sur la romanisation.

La maîtresse est entraînée dès le début de la séance ailleurs que vers les aspects qu'elle s'était fixés. Elle « met de côté » la citoyenneté, et bien qu'une autre occasion d'en préciser le sens soit créée par So qui tente de comprendre en se mettant en situation, elle ne la saisit pas.

- 1. So Si on était encore à cette époque-là, nous, on serait romain à la place de français ?
- 2. E Non, on serait gallo-romain
- 3. So Oui, si on était à cette époque-là, nous, on serait gallo-romain ?
- 4. M Absolument, tu aurais vécu en gallo-romaine.

La véritable explication à ce manque est que la maîtresse n'avait pas mesuré l'impact de la notion de « citoyenneté romaine » : la citoyenneté était un pilier de la romanisation, tant pour les villes, que pour les hommes. On pouvait être citoyen romain, en étant de n'importe quelle origine : gauloise, germane... Tout individu pouvait être « citoyen romain » si l'empereur le décidait. On voit que le manque de connaissances et l'habitude d'un point de vue national perturbent, empêchent de « penser plus large ».

Polyvalent, mais pas multi-spécialiste, il faut bien l'admettre.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 29

Si les deux épisodes précédents montrent la nécessaire difficulté des élèves à changer de scénario logique pour expliquer du nouveau, celui-ci montre comment les problèmes peuvent se situer aussi chez le professeur. Ici encore, nous avons affaire à une institution, celle de la citoyenneté romaine (18). Le fait que le professeur ne l'ait pas étudiée avant la leçon l'empêche de réagir à la remarque de So, au tour de parole 1 ( *Si on était encore à cette époque-là, nous, on serait romain à la place de français ?* ), à laquelle il aurait pu donner son assentiment, en explicitant le sens de cette citoyenneté. Il est tout à fait intéressant, d'ailleurs, de s'attarder sur la formulation de So « si on était encore à cette époque là » qui marque le rapport établi entre « époque » et « situation », et la perception de la séparation temporelle puisqu'on ne peut être « encore » dans une époque passée, ce qu'invite cependant à faire l'histoire. (19) On peut noter, d'ailleurs, que le travail effectué par les professeurs-

stagiaires lors du mémoire les amène à proposer *in fine* une situation intéressante.

Après coup, il nous semble qu'une piste possible serait de travailler sur les noms romains à partir d'un exemple d'évolution des noms d'une même famille, de père en fils sur 3 générations successives. Pour certaines familles de Lugdunum, il existe des documents, des pierres tombales, où le grand-père porte un nom gaulois, le père un nom gaulois avec une marque romaine, et le fils un véritable nom romain. Or le nom est vraiment un morceau d'identité de la personne. Accepter ce changement s'explique par l'intérêt qu'il y avait à devenir citoyen romain, et la majorité des Gaulois ont échangé bien vite leur nom gaulois au profit d'un nom (gentilice) latin. Ce travail permettrait en plus d'introduire un raisonnement déductif, qui permet de dater ou de situer un événement par rapport à un autre (la véracité des faits déduits repose sur celle des informations de base), et de toucher à la construction du temps.

Ex. : Dans l'Antiquité le port de trois noms (*tria nomina*) était le propre des citoyens romains. Marcius Ulpius Severinus est donc un citoyen romain. Le *nomen* Ulpius donné par l'empereur Trajan aux affranchis est largement répandu. L'empereur a régné de 98 à 117. Marcius n'a pu être affranchi qu'après 98.

Extrait du Mémoire PE2  
« Histoire de contraintes », p. 30

On voit dans ce qui précède comment leur propre travail sur les connaissances historiques a permis aux professeurs-stagiaires d'imaginer une situation potentiellement productive, un « jeu d'apprentissage » au sein duquel le savoir pratique, la connaissance conjecturale (utiliser des savoirs pour dater un événement) constitue une « stratégie gagnante » pour ce jeu (20).

## UN ESSAI DE PREMIÈRE SYNTHÈSE

Nous allons désigner, au terme de cet article, quelques catégories qui nous permettront de reprendre certains éléments des analyses qui précèdent.

### **Les mots-concepts et la catégorisation historique : une pensée idéaltypique**

En histoire, la lecture de textes (que l'on ait affaire à des textes d'historiens ou à des textes didactiques, et même à des textes-documents) suppose un rapport

aux mots qui dépasse l'habitude. Un élève qui lit les mots *féodal*, *citoyen*, *esclavage*, *roi*, *pouvoir absolu*, etc... doit pouvoir être initié à une forme de pensée idéaltypique, au sens accordé à ce terme par Max Weber (1992, p. 172-173) de « tableau de pensée homogène », dont on peut rappeler « qu'on ne [le] trouvera nulle part... empiriquement dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie*. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal... ».

La confrontation au mot *citoyen* pourrait fournir ainsi l'occasion d'un travail qui permette à l'élève de concevoir l'idée de citoyenneté comme un idéaltype, composé de quelques traits pertinents qui permettent à la fois de rassembler diverses institutions (la citoyenneté romaine, celle des Lumières, celle du XXI<sup>e</sup> siècle) et de les différencier dans une démarche inspirée de la description webérienne. Ceci suppose sans doute un travail transpositif important (comment constituer l'idéaltype « citoyenneté » à l'école élémentaire ; quelles sont les notions fondamentales à désigner ainsi, etc), et une approche résolument comparatiste, mais il semble que l'apprentissage de la complexité souvent dévolu à la discipline historique puisse trouver là une contextualisation intéressante. Ceci posé, il faut prendre conscience que ce « travail idéaltypique » doit consister davantage à l'exploration de ce qui se cache sous l'étiquette qu'à la labellisation de l'étiquette (21). À l'école, dès les premiers instants, l'élève est placé face à des termes extrêmement englobants (la noblesse, le peuple, etc.) : l'idéaltype se présente à lui sans avoir été abstrait des multiples conditions particulières qui ont amené à le forger. Une partie importante du travail est bien dans la spécification de ce que contient une catégorie fondamentalement vide au départ – et dont la définition ne peut donc être qu'extrêmement abstraite.

### **« Les outils » : carte et tableau**

Enseigner l'histoire, c'est sans doute faire en sorte que l'élève se trouve confronté à des documents, mais c'est aussi l'amener à construire l'usage de ces outils fondamentaux de la pensée que sont les cartes et les tableaux. Un tableau tel celui proposé par les professeurs-stagiaires, par exemple, présente à la fois, nous l'avons vu, des propriétés « synoptiques » (22) (donner à voir le changement diachronique de certaines pratiques) et, à un autre niveau pratique, des propriétés « procédurales » (construire le contenu d'une « cellule » avec celui d'une, deux, ou *n* autres).

Ces propriétés ne peuvent s'actualiser que par l'usage, qui nécessite un apprentissage en situation, et un enseignement, dont la responsabilité, souvent, n'est pas assumée par les professeurs, parce que cela « doit avoir été fait », que ce soit avant (dans les classes antérieures) ou ailleurs (dans une autre discipline (23)). Sans doute peut-on constater, ici, les effets d'une conception représentationnaliste de la pensée (Sensevy, 2002a), qui répugne à voir dans l'effectivité matérielle et dans la production de signes les conditions nécessaires du travail intellectuel, auxquels s'ajoutent ceux d'un « constructivisme vulgaire », où tout s'élabore *dans la tête* (par manipulation, par immersion dans une « situation-problème » aux pouvoirs magiques), conceptions qui semblent minorer tout le travail, pour nous fondamental, de répétition, d'exercices, de rumination.

### **L'arrière-fond culturel : lecture externe et contrainte anthropologique**

La lecture des documents suppose une démarche susceptible d'échapper à la conception « positiviste » (Audigier, 1992) qui les ferait considérer comme « la réalité » même.

Comme nous l'avons noté, la lecture d'un texte historique suppose une interprétation au sein de laquelle le point de vue de l'auteur, et ses intérêts à exprimer ce qu'il exprime comme il le fait, doivent être soigneusement reconstitués. Il s'agit alors de retrouver le réseau intentionnel (24) dans lequel l'auteur du texte se trouve placé. Que le procès soit raconté par l'inquisiteur ou par l'accusé, la guerre par le vainqueur ou le vaincu : bien différentes seront les histoires entendues.

Portes ouvertes que l'on enfonce, pourra dire l'historien ! Mais il faudrait ajouter, en quittant le seul horizon herméneutique : que le rituel soit décrit par l'indigène ou l'ethnologue, et les descriptions changeront aussi.

Cela signifie que l'exercice de « lecture externe » ne constitue pas seulement un exercice de déduction, il requiert un certain type de démarche anthropologique, la rencontre d'une certaine forme d'altérité, celle des hommes du passé, qu'on ne posera jamais comme irréductible, mais qui sera toujours à interroger. Relisons Bloch (1993, p. 51) : « l'objet de l'histoire est, par nature, l'homme. Disons mieux : les hommes. Plutôt que ce type de singulier, favorable à l'abstraction, le pluriel, qui est le mode grammatical de la relativité, convient à une science du divers ». Poser ainsi l'histoire comme une anthropologie du

particulier, du *spécifique*, au sens de Veyne, c'est, selon nous, s'obliger à clarifier notre conception de l'action, et c'est postuler des causalités au sein desquelles les usages et les institutions jouent un rôle déterminant. On entendra, ici, le terme institution (Sensevy, 1998) au double sens d'*institution sociale*, productrice de catégories cognitives et affectives (Douglas, 1999) et d'*institutions du sens* (Descombes, 1996), qui préexistent à l'action des individus et en constituent les formes élémentaires (25). C'est à partir de nos propres institutions, de nos propres rituels et de nos propres habitudes, que nous pouvons comprendre les actes passés à la manière dont nous comprenons ceux de nos contemporains, qu'ils soient éloignés ou non (Bazin, 2002).

Dans cette perspective, une possibilité de travail en histoire pourrait consister dans l'étude des scénarios logiques attachés aux diverses formes de vie auxquelles la discipline confronte les élèves.

### **Les scénarios logiques : des intrigues élémentaires**

L'enseignement de l'histoire n'échappe pas aux contraintes fondamentales du didactique. Il prend place sur l'arrière-fond des habitudes d'action produites dans la classe, qui réfèrent, dans le contrat didactique (Brousseau, 1998 ; Sarrazy, 1995), à la répétition de comportements et au système d'attentes qui constitue à la fois la condition et l'effet de ces répétitions. Nous avons vu dans ce qui précède comment des scénarios logiques permettent aux élèves de tenter de penser les événements. Ces *scénarios logiques* constituent en fait des intrigues, si nous empruntons le sens de ce dernier terme à Veyne (1978, notamment Chapitre 3), des *intrigues élémentaires* sur lesquelles reposent en partie l'explication historique. On retrouve ici l'idéaltype, mais un idéaltype de l'action : les intrigues élémentaires sont des manières d'agir stabilisées dans une culture donnée, qui nous font comprendre l'action, dès lors que leur utilisation peut échapper à l'anachronisme. On n'élimine pas au temps de Charlemagne comme au temps de Clovis, on n'élève pas des monuments funéraires dans l'antiquité comme au XVIII<sup>e</sup> siècle, on ne regarde pas les cathédrales au moyen-âge comme au XIX<sup>e</sup> siècle, les compagnons d'Ulysse ne pillent pas comme les contemporains casseurs de fins de manifestation. On pourrait imaginer que l'histoire, à l'école, construise en objet essentiel la confrontation des élèves à cette diversité des pratiques humaines, puissant ressort d'intelligibilité du monde. Ceci sup-

pose le développement de techniques didactiques organisant l'établissement de différences à partir de scénarios connus, ou la construction de nouveaux scénarios.

Le professeur devra donc se rendre attentif au fait que les scénarios logiques doivent être constamment spécifiés aux situations historiques : de même qu'en mathématiques, le mouvement du contrat didactique incite les élèves à appliquer un modèle de résolution identique à des problèmes de natures différentes, il les incitera en histoire à confondre des raisons d'agir pourtant irréductibles les unes aux autres. Ce mouvement sera en histoire d'autant plus contraignant que dans nombre de cas, les « modèles », c'est-à-dire les scénarios logiques disponibles pour appréhender une situation, seront en nombre restreint.

### L'analogie et l'enquête

C'est que le processus d'analogie par lequel les élèves raisonnent trouve dans le travail historique un habitat plutôt hostile : subtile et complexe lorsqu'elle doit permettre de construire des idéaltypes, l'analogie est trompeuse dans l'anachronisme ou dans la fausse attribution d'intentions. Ici encore, l'enseignement de l'histoire nous semble cristalliser de manière édifiante certaines des contraintes du didactique : le professeur voudrait toujours que l'élève substitue à la fausse analogie (comparaison n'est pas raison), la vraie, la bonne, celle qui n'intervient qu'après une enquête méticuleuse, attentive aux traces, aux indices, aux détails insignifiants, comme l'écrirait Ginzburg (1987) : nous dirions, en termes didactiques, l'appréhension effective d'un ensemble de connaissances faisant système (26), plutôt que les analogies fictives par *contrat*.

Cette volonté est respectable, elle est sans doute même au cœur du métier de professeur, mais il n'est pas mauvais, penserons-nous, de la relativiser : pour cela, le professeur doit résister à l'inclination qui le porte toujours à considérer que l'élève entre dans les situations qu'il lui propose en considérant celles-ci « pour elles-mêmes », c'est-à-dire peu ou prou dans le rapport que lui professeur entretient à ces situations. Il lui faut apprendre pour cela à débusquer *a priori* les analogies prévisibles, et à les travailler dans l'accommodation plus ou moins importante qu'il faudra leur faire subir.

Ajoutons ici un élément qui nous paraît décisif, que notre article ne fait qu'effleurer, celui des finalités essentielles que l'on fixe au travail du professeur :

sans doute est-il nécessaire d'élucider le problème des finalités de l'enseignement de l'histoire pour en scruter la didactique.

### CONCLUSION

Nous voudrions concevoir cet article comme une réflexion spécifique à l'enseignement de l'histoire, qui appelle cependant au comparatisme (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002), conçu comme l'un des moyens de construction d'une science du didactique.

On pourrait en effet énoncer de cet effort de recherche ce que Veyne (1978, p. 17) affirme du travail historique : « L'étude de n'importe quelle civilisation enrichit la connaissance que nous avons d'une autre... On peut généraliser le procédé, et quelle que soit la question étudiée, l'aborder systématiquement sous l'angle sociologique, je veux dire sous l'angle de l'histoire comparée ; la recette est à peu près infaillible pour renouveler n'importe quel point d'histoire et les mots d'étude comparée devraient être au moins aussi consacrés que ceux de bibliographie exhaustive... ». Plus loin dans le même livre (p. 194-195), Veyne donne en exemple « le principe de géographie comparée », et explique en quoi « de la comparaison jaillit la lumière » lorsque deux dimensions de la description géographique, la « dimension horizontale » centrée sur le continuum de la région, et la « dimension verticale », qui procède par items, sont prises ensemble dans l'étude (27). Veyne peut ainsi affirmer : « Qui s'aviserait d'étudier le glacier de Talèfre sans connaître, par l'observation d'autres glaciers, ce qu'est un système glaciaire ne comprendrait rien à son glacier ou n'en apercevrait que les traits les plus anecdotiques ».

Tentons une première analogie : l'étude de n'importe quelle discipline didactique enrichit la connaissance que nous avons d'une autre.

Risquons-en une seconde, pour finir : qui s'aviserait d'étudier une didactique disciplinaire sans connaître, par l'observation d'autres didactiques disciplinaires, ce qu'est un système didactique ne comprendrait rien à sa didactique disciplinaire ou n'en apercevrait que les traits les plus anecdotiques.

Gérard Sensevy  
Jean-Pierre Rivenc  
IUFM de Bretagne

## NOTES

- (1) Ce mémoire a été dirigé par J.-P. Rivenc. Les auteurs en étaient : Françoise Carrer, Anne-Marie Garo-Le Guillou, Mari-Haud Lacroix.
- (2) Nous utiliserons désormais l'expression « le » professeur-stagiaire pour désigner celui des membres du trinôme qui faisait la classe. Les deux autres étaient observateurs, les séances ayant été préparées collectivement par les stagiaires.
- (3) Dans les tableaux qui suivent, M désigne le professeur de la classe (l'un des professeurs-stagiaires qui fait la leçon) ; les élèves sont désignées par les deux ou trois premières lettres de leur prénom (ici, par exemple, Cat, Co), ou par E si l'élève qui s'exprime n'a pu être repéré.
- (4) Dans cet extrait comme dans le précédent et les suivants, le texte du mémoire est reproduit tel quel, mais nous avons présenté les transcriptions un peu différemment.
- (5) dont le statut est différent : le premier est un « texte-source » dont le sens est « théoriquement » explicité par une présentation ; le second est un texte didactique.
- (6) Sans doute serait-il éclairant de solliciter ici une opposition qui semble féconde entre « thème » et « propos » : on agit souvent, à l'école, comme si l'identification du « thème » (ça parle de) signifiait la compréhension du « propos » (ça dit telle ou telle chose sur le thème) – on agit souvent comme si faire relever le thème par les élèves suffisait, comme si le propos allait s'imposer de lui-même.
- (7) Il faut de plus considérer, dans cet exemple, que l'analogie est d'une certaine manière à deux niveaux : analogie interne aux textes, analogie avec l'expérience du monde actuel, qui sont pour le moment les seuls éléments sur lesquels puisse s'appuyer l'élève pour essayer de comprendre.
- (8) Sans oublier que les « mots de l'histoire » sont souvent des mots du langage commun, et qu'ils se prêtent pour cette raison (et dans bien des cas heureusement) à toutes sortes d'ambiguïtés.
- (9) À celle déjà explicitée, on pourrait ajouter l'ambiguïté du « des » (Invasion des romains) qui peut signifier soit « faite par », soit « dont sont victimes ».
- (10) En particulier des outils sémiotiques, selon l'expression de Vygotsky (1977), ou ostensifs, selon le terme utilisé en didactique des mathématiques (Bosch et Chevallard, 1999).
- (11) Un point de vue comparatiste permet de saisir à la fois le spécifique et le générique de telles techniques : comme pour une technique d'utilisation des propriétés de la linéarité dans un tableau de proportionnalité, il s'agit bien, pour celui qui produit cette « technique », de mettre en correspondance de manière raisonnée le contenu d'une première cellule et celui d'une deuxième pour en « déduire » celui d'une troisième. Mais il faut spécifier cette description générique : cette opération, dans le cas d'un tableau de proportionnalité, est déjà quasiment contenue (à titre de connaissance) dans le savoir mathématique, qui pourra fournir la technologie de cette technique. En revanche, dans le cas du tableau historique, la part de « connaissance conjecturale » est sans doute plus importante, et n'est pas institutionnalisée.
- (12) Il s'agit d'un jeu de rôle, dans lequel les élèves doivent jouer une saynète correspondant à l'arrivée d'un *missus dominicus* en « inspection » dans un comté.
- (13) On peut considérer cette question au prisme des situations didactiques en mathématiques, qui reposent précisément sur les « rétroactions d'un milieu » qui permettent à l'élève d'orienter son action. Mais cette notion, déjà délicate en mathématiques (où elle peut être opératoire notamment dans les cas où les mathématiques de l'école obligatoire fonctionnent comme une sorte de « physique du quotidien »), ne peut s'étendre génériquement aux sciences expérimentales ou à l'histoire. On saisit bien, sur l'exemple du jeu de rôle carolingien, la difficulté à construire une situation dans laquelle l'élève puisse effectivement recevoir des « rétroactions du milieu » lui permettant d'orienter (de « réfuter » ou de « valider ») son action.
- (14) La manière dont le professeur utilise, au début de l'épisode, le pluriel « missi » comme un singulier, montre peut-être les difficultés qu'il éprouve lui-même à se représenter l'action qu'il veut faire figurer par les élèves. On peut noter, d'ailleurs, que les *missi dominici* allaient généralement par deux : un ecclésiastique (évêque ou abbé) et un laïc (comte).
- (15) Et cela sans doute de façon d'autant plus compréhensible qu'il peut se nourrir d'autres ou se greffer sur la multiplicité des occasions où il se manifeste : films, jeux vidéos, etc.
- (16) L'anglais possède le substantif *narrative*, qui pourrait sans doute traduire l'expression.
- (17) Par exemple, pour revenir au problème du pillage/vol, en faisant prendre conscience que chez un peuple où la richesse en chevaux est fondamentale, il faut trouver une région qui permette de nourrir les animaux : si toute l'herbe est broutée, il faudra se déplacer, jusqu'à ce qu'on atteigne une région où l'herbe pousse mieux, par exemple la plaine hongroise pour les Huns (Keegan, 1996).
- (18) Sur cette question, on peut consulter notamment Nicolet (1992).
- (19) On peut percevoir ici comment le caractère « national » des programmes obscurcit la question pour le maître (et pour l'élève) dans la mesure où So a raison : elle ne serait pas « gallo-romaine », mais citoyenne de l'empire.
- (20) On notera que dans ce cas comme dans beaucoup d'autres, la connaissance visée n'est pas « un savoir-faire » de datation, une « compétence », indépendante de tout savoir. Pour user de ce savoir pratique, l'élève doit à la fois maîtriser l'usage de la technique chronologique de la « fourchette » (si x survient avant l'évènement A et après l'évènement B, alors...) et détenir précisément certains savoirs pour que cette technique puisse s'effectuer : sans savoirs adéquats, la « technique » est tout à fait inopérante. Le déferlement des « compétences » sur l'enseignement (comme ailleurs) a ceci de dangereux (entre autres choses) qu'il laisse croire à des savoir-faire transversaux indépendants des savoirs.
- (21) Puisque l'intérêt de l'historien se porte avant tout vers la caractérisation des « cas individuels » (Veyne, 1978, p.18) et que la fonction de l'idéaltype est d'améliorer cette caractérisation.
- (22) Dans le sens précis que Wittgenstein (1982) accorde au mot, dans la caractérisation de la méthode anthropologique, au sein de ses « Remarques sur le Rameau d'Or de Frazer ».
- (23) En sachant bien qu'au collège, par exemple, l'usage du tableau n'est directement au programme d'aucune discipline. C'est tout le problème de ce que Johnsa (2000) a pu désigner sous le terme d'objets *hypodidactiques*. Une activité « disciplinaire » repose sur des techniques qui ne sont pas toutes données par la discipline elle-même, ou alors qui ne font pas explicitement partie des objets didactiquement « sensibles » pour cette discipline. Mais ces techniques, dont beaucoup sont communes à plusieurs disciplines, sont supposées « toujours-déjà connues ». La solution à ce problème ne réside sans doute pas dans des apprentissages de « méthodes » décontextualisées : lorsqu'on apprend un métier technique, l'usage de l'outil est toujours « appris » en situation, dans son adéquation à la tâche qu'on veut réaliser ; c'est bien parce qu'on veut réaliser un filetage de tant, sur telle pièce, qu'on va prendre tel outil, et non un autre. Il faut donc pouvoir penser en situation l'apprentissage des « outils », avant de les considérer comme objets.
- (24) On peut référer, ici, au livre de l'historien d'art britannique Michaël Baxandall (Formes de l'intention, 1991), tout à fait exemplaire de l'étude de la détermination d'un tel réseau intentionnel dans l'acte créateur (chez l'architecte Baker, et chez les peintres Picasso, Chardin, Piero Della Francesca).
- (25) Il n'est d'ailleurs pas indifférent que le livre de l'anthropologue britannique Mary Douglas (Comment pensent les institutions) n'ait guère été remarqué en France, depuis sa première parution en 1987, que par un historien, Jacques Revel (1995).
- (26) Ce que l'on pourrait désigner de manière sténographique sous le terme « milieu » (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2001a, 2001b, 2002b ; Sensevy et Quilio, 2002).
- (27) Où l'on voit, sur ce modèle, qu'une science du didactique ne peut être une didactique générale qui négligerait les spécificités liées en particulier à la nature des contenus disciplinaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBE E.M. (1957, 2002). – **L'intention**. Paris : Gallimard
- AUDIGIER F. (1992). – Documents en classe : traditions, mythes, et réalités, in Documents : des moyens pour quelles fins ? In F. Audigier (ed), **Actes du septième colloque de didactique de l'histoire, de la géographie, et des sciences sociales**, Paris, INRP.
- BAXANDALL M. (1991). – **Formes de l'intention**. Editions Jacqueline Chambon.
- BAZIN J. (2002). – L'anthropologie en question, altérité ou différence ? In Y. Michaud (ed), **Université de tous les savoirs 2, L'Histoire, la Sociologie, l'Anthropologie**. Paris : Odile Jacob.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des Situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BRUNET R. (1987). – **La carte, mode d'emploi**. Paris : Fayard/Reclus.
- BOSCH M. et CHEVALLARD Y. (1999). – La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique. **Recherches en Didactique des mathématiques**, 19.1, p. 77-124.
- BLOCH M. (1993). – **Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien**. Paris : Armand Colin.
- DESCOMBES V. (1996). – **Les institutions du sens**. Paris : Minuit.
- DOUGLAS M. (1999). – **Comment pensent les institutions**. Paris : La Découverte.
- GENTNER D., HOLYOAK K. et KOKINOV B. (2001). – **The analogical mind**. Cambridge : The MIT Press.
- GINZBURG C. (1987). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. In **Mythes, Emblèmes, Traces**. Paris : Flammarion.
- JOHSUA S. (2000). – **Sur les objets hypodidactiques**. Conférence, Colloque Marseille 2000.
- KEEGAN J. (1996). – **Histoire de la guerre – du néolithique à la Guerre du Golfe**. Paris : Editions Dagorno.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L., SENSEVY G. (2002). – Vers une didactique comparée. **Revue Française de pédagogie**, n° 141, p. 5-16.
- NICOLET C. (1992). – **La république en France. Etat des lieux**. Paris : Seuil.
- QUINE W.O. (1960, 1977). – **Le mot et la chose**. Paris : Flammarion.
- REVEL J. (1995). – L'institution et le social. In B. Lepetit (ed), **Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale**. Paris : Albin Michel.
- SARRAZY B. (1995). – Le contrat didactique. Note de synthèse. **Revue française de pédagogie**, n° 112, p. 85-118.
- SENSEVY G. (1998). – **Institutions didactiques. Etude et Autonomie à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- SENSEVY G. (2001a). – Modèles de l'action de l'enseignant. Nécessité, difficultés, In A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (eds), **Le génie didactique**. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2001b). – Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin, J. Friedrich (eds), **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2002a). – Représentations et action didactique. **L'année des sciences de l'Éducation 2002**. Vigneux : Matrice.
- SENSEVY G. (2002b). – Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot A. Terrisse, A. (eds), **Étude des pratiques effectives. L'approche des didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- SENSEVY G., CHEVE P., RIVENC J.-P., VIGOUROUX J.-M. (2000). – Un dispositif de formation autour du mémoire professionnel (PE2). Description, analyse, essai de théorisation, **Communication au Colloque Les pratiques dans l'Enseignement supérieur**, Toulouse, 2-4 octobre 2000.
- SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). – Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la Course à 20. **Recherches en Didactique des mathématiques**, 20.3., p. 263-304.
- SENSEVY G., QUILIO S. (2002). – Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. **Revue française de pédagogie**, n° 141, p. 47-56.
- TAUVERON C. (2002). – **Lire la littérature à l'école**. Paris : Hatier.
- TUTIAUX-GUYON N. et MOUSSEAU M.-J. (1998). – Dans la classe : l'influence d'un modèle pédagogique sur l'explicitatif. In **Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie**. Paris : INRP.
- VEYNE P. (1978). – **Comment on écrit l'histoire**. Paris : Seuil.
- YIGOTSKY L.S. (1977). – **Mind in society**. Cambridge : Harvard University Press.
- WEBER M. (1992). – **Essais sur la théorie de la science**. Paris : Presses Pocket.
- WITTGENSTEIN L. (1982). – **Notes sur le rameau d'or de Frazer**. Lausanne : L'âge d'homme.



# Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique

Sylvia Faure  
Marie-Carmen Garcia

---

*Cet article propose un regard sociologique sur les présupposés concernant la « place du corps » dans les apprentissages scolaires. Il montre que des « politiques du corps » sont parties prenantes de toute relation pédagogique. Aussi s'agit-il de réfléchir aux modèles de comportements, physiques et cognitifs, empreints de stéréotypes sociaux et sexués, que ces dernières véhiculent tacitement. Se recentrant sur les activités physiques, essentiellement sur la danse à l'école, le texte s'attaque aux croyances qui tendent à considérer ces séances comme des moyens éducatifs favorables à la « dépense » d'un « trop plein d'énergie » et à une meilleure compréhension et acceptation des règles scolaires. Sont donc questionnées les thèses implicites de la « transférabilité » de compétences ou de comportements de situations scolaires où le corps est explicitement en jeu (en sport, en danse), aux contextes pédagogiques censés davantage restreindre les corps (les cours de mathématiques, français, etc.).*

---

**Mots-clés :** corps, danse à l'école, hip hop, dispositions, transférabilité, relation pédagogique.

La place du corps dans l'enseignement scolaire est souvent évoquée par les pédagogues. Les idées les plus répandues sont que l'école ne laisse pas suffisamment d'espace à l'expression du corps des élèves et qu'un certain nombre de comportements non désirés dans la classe (chahut, manque d'attention...) provient précisément de cette restriction du champ des possibles comportementaux. Il est alors pensé que les activités physiques, comme le sport ou la danse à l'école, peuvent permettre de « canaliser » (ou de « dépenser ») les « énergies » des élèves les plus turbulents. Ces idées rejoignent le modèle idéologique des « vertus du sport et de l'éducation phy-

sique » (vertus éducatives, civiques, intégratives) (Fodimbi, 1999) (1). Par ailleurs, certains enseignants estiment que la réussite des élèves les plus résistants à l'ordre scolaire pourrait être favorisée par l'introduction dans leurs emplois du temps d'activités proches de leurs pratiques habituelles et qu'ils apprécieraient (telle que la danse hip hop). Ainsi, les activités physiques comme les activités artistiques sont réfléchies comme de possibles supports pédagogiques pour les apprentissages jugés plus scolaires (français, mathématiques, etc.); elles seraient susceptibles de produire ou d'actualiser certains comportements cognitifs et moteurs ainsi qu'un « mieux être »

à l'école, jugés nécessaires pour intégrer les savoirs scolaires. Ce raisonnement mobilise tacitement la thèse de la transférabilité de comportements ou de compétences d'une situation scolaire (la séance de sport ou la danse par exemple) à une autre.

Dans cet article, nous voudrions interroger ces pré-supposés d'un point de vue sociologique. L'analyse prend appui sur une recherche ethnographique menée dans des contextes scolaires et non scolaires d'apprentissage de la danse hip hop (Faure et Garcia, 2002), associée à des recherches sur les modalités d'apprentissage de la danse (Faure, 2000, 2001). Le corpus de la première recherche comprend 66 entretiens approfondis avec des enseignant(e)s, des élèves, des acteurs institutionnels s'occupant de la danse à l'école et en particulier de la danse hip hop, des entretiens également avec des artistes intervenants dans un cadre scolaire, et avec des danseurs amateurs en hip hop. Il repose aussi sur des enquêtes ethnographiques (observations, entretiens informels...), menées durant plusieurs semaines dans des MJC et dans des établissements scolaires de la région Rhône-Alpes (une école primaire avec une classe de CM1-CM2 ; deux collèges ; un lycée) (2). Le corpus de la seconde recherche est centré sur l'analyse socio-historique de didactiques de la danse et de textes proposés par des didacticiens de la danse (une trentaine), effectuée dans le cadre d'une recension interdisciplinaire dans les sciences cognitives, portant sur les modes d'apprentissage et les motricités de la danse (3).

## **POLITIQUES DU CORPS DANS LA CLASSE**

La question de la « place » du corps dans l'enseignement doit être vue sous un double angle : celui des « savoirs » du corps didactisés (en sport, en danse), celui des pédagogies implicites du corps engagées dans les situations d'apprentissage ordinaires. Dans les deux cas, des pré-requis pédagogiques sont mobilisés quant aux manières (scolairement légitimes) de travailler, de penser, de se tenir en classe, d'apprendre, etc. En fait, l'école engage toujours des « politiques du corps » connues ou ignorées par les enseignant(e)s. Les différentes conceptions pédagogiques les font varier, puisqu'elles ne légitiment pas tout à fait les mêmes comportements au sein de la classe. Cependant, qu'il s'agisse de rester plusieurs heures à sa place (assis devant un bureau) ou de se déplacer dans la classe pour aller chercher

des documents ou travailler en petits groupes, qu'il s'agisse de la répétition patiente de gestes, d'une séance de danse sollicitant l'invention de mouvements par les apprentis danseurs, d'un cours de sport, ou d'une leçon de mathématiques, les relations sociales d'apprentissage ne cessent de travailler le corps des élèves, même si c'est leur « cognition » (leur attention, leur concentration, etc.) qui est explicitement invoquée.

Autrement dit, de la recherche de la docilité des élèves (et donc des corps) (Foucault, 1975), aux pédagogies « nouvelles » reposant sur « l'autonomie » des élèves (Gasparini, 2000), la « forme scolaire de socialisation » (Vincent, 1980) engage toujours et partout un travail sur le corps et du corps, combiné à des procédures cognitives spécifiques.

## **COMPORTEMENTS SCOLAIRES ET DISPOSITIONS DES ÉLÈVES : DES TIRAILLEMENTS POSSIBLES**

Plus largement, l'apprentissage de savoirs scolaires implique l'adoption de « dispositions » cognitives et « comportementales » (4) correspondant à la logique socio-cognitive particulière qui fondent les savoirs scolaires (Millet et Thin, 2003) : des dispositions rationnelles, réflexives, un rapport au temps et à l'espace particulier nécessitant un autocontrôle, un savoir travailler avec les autres en suivant les consignes professorales, savoir lire ou écouter ces consignes entièrement, etc., qui vont de pair avec certaines attentes professorales quant aux façons de « se tenir » en classe, de positionner le corps en vue de faire montre d'une certaine attention.

Or, ces dispositions ne sont pas toujours celles que les élèves « savent » ou « peuvent » mettre en œuvre dans le contexte scolaire. C'est ainsi que la manifestation de comportements non attendus à l'école peut être interprétée, par les enseignants, comme étant le produit d'un manque de « volonté scolaire », d'un manque d'« autonomie », voire d'une « intention perturbatrice », alors qu'ils résultent de contradictions entre la situation scolaire (et ses pré-requis) et les logiques sociales dans lesquelles ces jeunes sont socialisés. Pour que les élèves se saisissent des consignes et répondent aux « attentes » professorales, il est nécessaire qu'ils aient appris et incorporé (et pas seulement à l'école) la logique de cette interaction — ainsi que, d'une certaine façon, ses codes comportementaux —, qui engage de leur part de l'autocontrôle, de l'écoute, de l'obéissance et un cer-

tain intérêt à ce qui est appris. Mais, étant socialisés dans des configurations différentes, susceptibles de produire des dispositions contradictoires ou « concurrentes », ces élèves en viennent parfois à importer d'autres logiques d'interactions entre adolescents et dans la relation au professeur (Thin, 2002).

## DES STÉRÉOTYPES SOCIAUX ET SEXUELS

La manifestation de dispositions « extrascolaires » et la non manifestation des dispositions corporelles légitimes en classe participent du marquage social des élèves et de leur évaluation. Mais il y a un autre marquage qui entre en jeu dans les interrelations professeurs-élèves ; sans doute plus tacite, il renvoie aux comportements de genre (Goffman, 2002).

Aussi, les pré-requis qui sont à l'origine de la perception sociale (et pédagogique) des comportements moteurs et cognitifs des élèves relèvent fréquemment de stéréotypes sexuels de la part des enseignant(e)s issus de leur propre socialisation sexuée. Ils imprègnent leurs catégories de jugement et de perception au-delà de leurs discours qui se veulent, généralement, égalitaristes. Des sociologues de l'école s'intéressant aux rapports sociaux de sexe ont ainsi montré que les attentes et les attitudes pédagogiques envers les élèves variaient de manière significative en fonction de leur sexe et de la discipline apprise (Mosconi, 1992 ; Forest, 1992 ; Duru-Bellat, 1995 ; Zaidman, 1992, 1995). Louis Forest, évoquant des recherches réalisées en classe, note que beaucoup de pédagogues croient inciter les filles et les garçons de la même manière, alors que les enregistrements vidéos montrent qu'ils accordent plus d'importance (en terme de temps et de qualité d'écoute) aux garçons qu'aux filles et tendent à encourager davantage l'autonomie (dans la résolution de problèmes) des premiers, moins des secondes.

Par conséquent, il n'est pas attendu les mêmes compétences, ni la même « expression » du corps dans la classe, de la part des unes et des autres, selon les situations d'enseignement et selon aussi la matière enseignée (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001). De manière similaire, nous verrons plus loin que les attentes des professeurs envers les filles et les garçons, dans les cours de danse, ne sont pas identiques. Aux filles : plutôt le travail d'esthétisation, de composition chorégraphique ; aux garçons : davantage de performances physiques.

## UN CORPS PLUS LIBRE DANS LES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET ARTISTIQUES QUE DANS LES MATIÈRES SCOLAIRES TRADITIONNELLES ?

### Une rationalisation des pratiques à l'origine des didactiques corporelles

La forme scolaire de socialisation s'appuie sur un processus de scripturalisation (Goody, 1977) qui conduit à la codification des savoirs. Cette codification convertit les schèmes pratiques et les compétences culturelles des individus « en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents et systématisés » (Lahire, 1993 : 35). Quand l'école se réapproprie des pratiques (artistiques, sportives, intellectuelles, manuelles...) non fondées, initialement, par la logique scolaire/scripturale, elle les décontextualise et en transforme le sens et la forme en rompant partiellement ou totalement avec leurs usages quotidiens et avec la logique sociale (professionnelle, artistique, pratique, etc.) qui les constitue.

Dans ce sens, la danse scolaire, en tant que danse didactisée, n'est pas la danse apprise dans les écoles spécialisées, dans les conservatoires ou au sein d'autres établissements visant l'apprentissage du métier de danseur. Les didacticiens de la danse scolaire (même si des proximités existent entre les pratiques et pensées des didacticiens de la danse à l'école et celles de certains pédagogues issus du champ chorégraphique) ont procédé à l'objectivation et à la rationalisation des « paramètres » (appelés les « fondamentaux ») objectifs entrant en jeu dans les mouvements dansés : rapports à l'espace, au temps, interactions, qualités de mouvement, etc. ; ainsi que des « paramètres » plus subjectifs : l'imaginaire, la qualité du mouvement, l'expression, etc., l'argument pédagogique principal étant d'amener les élèves à inventer, à créer, à exprimer des émotions ou des idées, selon une logique de composition chorégraphique (5). Ce travail de rationalisation s'effectue dans un cadre pédagogique adapté aux situations scolaires. De fait, loin d'être « neutre », non seulement il se modifie en fonction des normes socio-historiques à disposition des chercheurs en didactiques, mais de plus il est imprégné d'une rhétorique — mêlant divers arguments pédagogiques, politiques, sociaux, psychologiques — visant à convaincre les acteurs du champ scolaire de l'intérêt de promouvoir une activité danse au sein des projets d'établissement ou dans leurs séances d'EPS.

Les argumentaires de nombreux didacticiens ont reposé (et reposent souvent encore) sur des présup-

posés psychologiques : danser favoriserait le développement moteur et cognitif de l'enfant, la danse permettrait de structurer les sensations et les émotions (Bonjour, 1992 ; Dupuy, 1986 ; BO, du 8 juin 1995). Au cours des années, ils ont assimilé des préoccupations psycho-identitaires : la danse permettrait d'apprendre à « parler en son nom », d'affirmer une autonomie de pensée. Au fur et à mesure que la danse acquérait une légitimité dans le cadre scolaire, le savoir pratiqué dans la séance de danse a aussi été corrélé explicitement aux savoirs scolaires : par exemple, le *Bulletin Officiel* du 9 mars 1995, concernant l'école maternelle et l'école primaire, fait de la danse un moyen pour appréhender les grandes notions comme l'espace (école maternelle), pour acquérir certains comportements scolaires comme l'« autonomie » et enfin pour s'initier à la langue puisque la danse est « significative » tout autant qu'esthétique (école élémentaire).

Plus récemment, la danse a été affiliée aux politiques d'action culturelle à l'école. La culture légitime (et la culture chorégraphique y participe) a donc été interprétée en tant que « clé » « pour comprendre le monde » « mieux y vivre et s'y épanouir », pour former des « adultes responsables », des « citoyens », en apprenant aux élèves à « maîtriser les moyens d'expression et de communication » et à se « responsabiliser » (Montférier, 1999 ; BO, 8 juin 1995 ; Perez et Thomas, 1994 ; Romain, 2001). Les projets pédagogiques concernant des pratiques culturelles, comme la danse relèveraient de la « démocratisation culturelle » autant que de la « formation de la personnalité » des élèves et aideraient à développer « leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire » (*Lettre d'information du ministère de la Culture*, 2001). De cette orientation politique a émergé l'idée que face aux réticences des garçons d'origines sociales populaires vis-à-vis de la danse scolaire (qui renvoie à une forme de danse contemporaine), l'école se devait d'être plus « ouverte » à la culture de ces élèves. En ce sens, de nombreux enseignants qui travaillent dans des établissements situés au sein des quartiers populaires se sont saisis des possibilités d'introduction de la danse hip hop et de capoeira offertes par les autorités académiques. Ils ont élaboré des projets pédagogiques autour des « cultures urbaines » censées être plus proches de la culture populaire juvénile. Les projets hip hop ont alors été pensés comme pouvant aider certains élèves à se « sentir mieux » à l'école et ce mieux-être comme pouvant favoriser l'acquisition de savoirs scolaires, voire se répercuter sur les différents contextes de sa vie sociale.

**Principal d'un collège situé dans un quartier populaire** (à propos des cours de danse hip hop dispensés dans son collège) : « C'est de les amener à être mieux dans leur peau et étant mieux dans leur peau je dirais à être plus disponibles à l'école (...) à accepter le travail scolaire et progresser, d'aller vers... je dirais une réussite personnelle ».

### **Petit détour historique concernant l'introduction de la danse à l'école**

Depuis 1995, la danse à l'école est ancrée, apparemment solidement, dans les programmes officiels. Son introduction dans l'univers scolaire n'a pourtant pas été de soi et a dû faire l'objet de combats militants de la part des enseignants d'éducation physique et sportive (généralement des enseignantes). Dès la création en 1946 de l'École nationale supérieure d'éducation physique (l'ENSEP), qui recrute des jeunes filles sur concours national pour les former en trois ans au certificat d'aptitude au professorat d'EPS, les orientations pédagogiques officielles de la danse à l'école empruntent les « habits neufs » de la domination masculine (de Singly, 1993). En effet, les instructions visent seulement les filles et les incitent à faire des exercices « naturels » et « utilitaires » ainsi que des « jeux préparatoires aux sports collectifs » et de la danse rythmique. Il s'agit en fait de développer la féminité conçue à travers des mouvements gracieux, empreints de douceur, arrondis et en harmonie avec la musique (Arguel, 1992). Les garçons en revanche doivent pratiquer l'haltérophilie. Ainsi toute une division sociale/sexuelle des pratiques physiques est officialisée après la seconde guerre mondiale, dans un contexte de redéploiement de la société qui a besoin d'hommes « solides » et d'individus en bonne santé (Coltice, 2000). Au début des années 1960, une nouvelle conception du corps vient s'affronter au modèle du corps sportif. Les professeurs rencontrent ainsi l'expressivité « libre », et la recherche du bien-être dans les mouvements devient peu à peu le modèle qui s'oppose à l'esprit de compétition, au moins pour un certain nombre de professeurs d'EPS. L'arrêté du 12 décembre 1966 introduit le terme « danse » dans les matières à option aux épreuves de classement du professorat d'EPS (Arguel, 1992). Les orientations se font alors plus psychologiques et font une traduction des travaux de Piaget en prenant en considération les stades du développement et mettant en avant l'unicité psychomotrice de l'enfant. Est ensuite introduite l'idée de « création personnelle » et d'un corps inventif et « ressenti ». Une tension apparaît alors entre les sports mettant en jeu un rapport au corps compétitif, tout en force et en puissance, et masculin,

et une approche expressive du corps en mouvement censée valoriser l'expression de soi et des émotions, et plutôt féminine. En cela, la danse à l'école a permis de travailler à la féminisation du sport scolaire (Davoise et Louveau, 1998).

### **Des corps contraints**

Plus largement, la danse scolaire tend à imposer une politique du corps dansant qui réclame de la part des élèves des compétences à travailler en groupe, à inventer des mouvements puis à les organiser en vue de composer des « phrases » chorégraphiées. Ce qui s'apprend avec cette danse didactisée est, finalement, un rapport au corps très contrôlé malgré les apparences de « liberté », ainsi que des usages de l'espace et du temps extrêmement « organisés » et rationalisés. Il s'agit aussi d'accepter de se toucher, et plus difficile encore : d'être évalué par/dans le regard (généralement très critique) des pairs, et pas seulement du professeur. En sport aussi, les contraintes du corps sont particulièrement fortes, et pas seulement parce que les élèves ont à apprendre des gestes techniques et donc une maîtrise de soi en vue de réaliser une performance physique. Les descriptions réalisées par Rachel Gasparini et Anita Pardo (2000) de cours d'EPS, dans des collèges en banlieue lyonnaise, soulignent en effet que les séances, structurées dans leurs temporalités, demandent un assujettissement des corps aux injonctions du professeur et un respect strict des règles qui vont dans le sens d'un renforcement du mode scolaire de socialisation, ce qui ne tend pas à aider les élèves (notamment ceux qui ont des dispositions issues de modes de socialisation éloignés de la logique scolaire) à mieux se « comporter » et à mieux « apprendre » selon les principes de la socialisation scolaire.

### **LES PARADOXES DE LA « POLITIQUE DU CORPS » DANS LA DANSE HIP HOP À L'ÉCOLE**

Pratique dominée dans l'espace de l'éducation physique et sportive et pratique plutôt « féminine », la danse scolaire quand elle s'oriente sur la danse hip hop cherche sa légitimité en retravaillant, paradoxalement, à sa masculinisation (Faure, Garcia, 2003). Lors de nos enquêtes ethnographiques dans des établissements scolaires recrutant un public d'élèves essentiellement d'origines sociales populaires, nous avons effectivement remarqué que

l'accroissement de la part de garçons dans le cours de danse était un critère fondamental de succès de l'entreprise ; leur désaffection étant vécue par les enseignantes comme un échec. Or, si souvent une majorité de garçons était présente lors du premier cours de danse hip hop, à partir de la seconde séance ce sont les filles qui dominaient très largement, voire exclusivement.

Les résistances masculines (qui ne s'expriment pas uniquement dans nos enquêtes : selon Louveau et Davoise, parmi les garçons qui ont essayé la danse, 20 % seulement souhaitent continuer) peuvent être expliquées par le fait que la danse hip hop scolaire n'est pas la danse hip hop appréciée et apprise par les jeunes gens amateurs de hip hop qui privilégient la *break dance* (6). La danse hip hop scolaire s'oriente au contraire vers la *hippe* ou le *smurf*, danses debout plus aisément transformables en « savoirs scolaires » (et moins « dangereuses » pour les corps) permettant la réalisation de chorégraphies. Il est aussi possible que des « barrières symboliques » séparent (à certains niveaux de la scolarité) les savoirs du corps qui vont être perçus (plus ou moins consciemment) par les enseignants et les élèves comme étant « féminins » ou « masculins ». Par conséquent, dans le cadre de cours mixtes renvoyant à un savoir plus ou moins « marqué » sexuellement, il est possible que s'établisse une concurrence non dite mais « déloyale » entre élèves selon leur sexe. En effet, la mixité induit dans de nombreux contextes (scolaires, professionnels...) un renforcement des comportements de « genre » (Lahire, 2001 ; Duru-Bellat et Jarlegan, 2001) et donc des stéréotypes sociaux et sexuels quant aux comportements, aux goûts, et aux compétences que les filles et les garçons sont censés incarner. Dans les MJC où nous avons mené d'autres enquêtes ethnographiques à propos de la danse hip hop, nous avons également souligné le fait que la mixité requise par les animateurs conduisait d'une part à la reproduction de rôles sexués (les filles conçoivent la chorégraphie et les garçons s'exercent dans les figures performantes), et d'autre part engendrait la mise en place d'espaces « ensemble-séparé » (Goffman, 2002) : les filles s'entraînant entre elles et les garçons de leur côté dans la même salle. Par conséquent, la danse apprise dans des contextes institutionnels se trouve en prise avec des enjeux sociaux, sexuels et scolaires, et interroge plus largement le sens de la mixité de son enseignement.

Pourtant, nous avons remarqué que, dans certaines configurations pédagogiques (en école primaire, au collège), d'une part quelques garçons, et en parti-

culier des élèves jugés « difficiles » par les enseignants, restaient dans les cours proposés, et d'autre part ces élèves s'impliquaient dans l'activité mettant en œuvre les comportements attendus dans l'ordre scolaire : des dispositions rationnelles, de la ponctualité, un silence (relatif). Dès lors, on peut se poser la question des conditions de déclenchement de telles postures cognitives et comportementales et, de là, se demander si elles sont transférables aux autres enseignements.

### **Les paradoxes de la masculinisation des cours de danse hip hop dans des collèges de quartiers populaires**

Les cours de danse hip hop dont nous rendons compte étaient sous la responsabilité d'une enseignante (en EPS au collège) et d'un danseur professionnel intervenant. Les observations menées établissent le fait qu'un compromis tacite a pu se nouer entre quelques garçons d'origines sociales populaires, le professeur et l'intervenant extérieur. Ce compromis conduisait ces élèves à passer outre certaines consignes professorales (comme, par exemple, ne pas suivre tous les exercices proposés par l'enseignant et surtout ne pas chorégrapier) et à introduire des savoir-faire relatifs aux techniques de *break dance*. Par ailleurs, les pédagogues toléraient des « importations » de comportements extrascolaires (se mettre dans un coin pour travailler seuls sans véritablement ou constamment « suivre » le cours proposé, sans s'échauffer). Ce type de compromis semble avoir été rendu possible par la présence d'un « intervenant extérieur », danseur et/ou chorégraphe généralement issu d'un milieu social proche de ces élèves. En revanche, il n'était pas question d'un tel compromis avec les autres élèves qui étaient, en l'occurrence, des filles.

Si ce type d'arrangement n'est pas observable en école primaire, néanmoins il est à souligner que les garçons étaient beaucoup moins rappelés à l'ordre que les filles (quand ils bavardaient ou ne faisaient pas les exercices). Dans tous les cas, les intervenants « extérieurs » (les danseurs ou chorégraphes invités) entretenaient une grande complicité avec les élèves (surtout avec les garçons) et semblaient un peu tenir un rôle d'« intermédiaire » entre eux et leurs enseignant(e)s, participant ainsi pleinement (mais silencieusement) de la mise en œuvre du compromis tacite.

Quant aux enseignant(e)s, elles accordaient de l'intérêt à la « bonne volonté » de leurs élèves « habituel-

lement » éloignés de l'ordre scolaire, et en venaient même à légitimer leurs conduites « extrascolaires », ou du moins non totalement respectueuses des règles imposées dans le cours de danse scolaire. Plus curieux encore, des enseignantes de collège ont inséré les figures de *break dance* de ces quelques garçons dans la chorégraphie montée par les autres élèves (des filles). En quelque sorte, en analogie avec le ballet classique, les filles ont constitué le corps de ballet mettant en valeur leurs confrères *breakers*.

Autrement dit, l'introduction du hip hop au collège, dans les contextes cités ici, met entre parenthèses certaines exigences scolaires (s'échauffer pour protéger le corps, apprendre des enchaînements de danse, se concerter pour élaborer la chorégraphie) qui renvoient, finalement, à des différenciations sexuelles non conscientes dans les attentes pédagogiques, puisque ces contraintes ont été parallèlement « réclamées » des collégiennes. Enfin, nous n'avons pu que constater la fascination éprouvée par des enseignantes face aux figures virtuoses élaborées à côté du cours par ces garçons qui ont su imposer des tactiques de détournement des cours de hip hop tout en faisant reconnaître (dans le cadre scolaire) des compétences extrascolaires.

La raison principale de la tolérance professorale vis-à-vis des « entorses » aux règles scolaires de ces élèves semble aussi liée à leur mode d'appropriation des temps de la séance ainsi qu'à l'expression de compétences qui restaient globalement conformes aux attentes de l'enseignant(e), voire les dépassaient. En effet, la « bonne volonté scolaire » de la part d'élèves perçus, rappelons-le, comme plutôt « difficiles » par le corps enseignant, semblait relever de « calculs stratégiques des coûts et des bénéfices qui tendent à porter à un niveau conscient les opérations que l'habitus accomplit selon sa propre logique » (Bourdieu, 1992 : 107), puisqu'il s'agissait effectivement pour eux d'optimiser le temps scolaire pour apprendre des figures qu'ils n'avaient pas l'occasion d'expérimenter ailleurs (entre pairs). Cela signifie qu'ils mettaient en œuvre dans ce contexte d'apprentissage, des comportements planificateurs et/ou réflexifs qui, d'après les enseignants, n'étaient pas toujours observables (pour certains, ce n'était jamais le cas) dans les autres espaces d'apprentissages scolaires.

Par conséquent, pour certains élèves dont les dispositions sociales-cognitives (relatives aux contextes de leur socialisation familiale, éventuellement des socialisations juvéniles) se heurtent parfois aux attentes des enseignants et aux pré-requis de l'en-

seignement, leur « instrumentalisation » des séances de danse hip hop à l'école semble avoir atténué quelques tensions de ce type. Pour d'autres, la danse les « révélait » : ils devenaient « visibles » et « présents » en cours, au sens propre (venir aux séances, arriver à l'heure) et parfois au sens figuré, comme l'exprime une institutrice d'une école située dans une ville populaire, à propos d'un enfant de CM1-CM2 : « *Un élève surtout qui est assez inhibé en classe c'est un bon élève hein, scolairement y a rien à dire mais il n'est pas très rassuré, il n'est pas sûr de lui, il n'est pas très à l'aise avec les gens, il ne parle pas beaucoup, il est plutôt timide ! Mais alors là, c'était la révélation, quoi, c'était... un vrai bonheur [...] Ça crée quand même des choses assez intéressantes dans la classe, quoi. Par rapport à ce gamin justement qui était inhibé euh, bon maintenant, la dernière fois qu'on avait fait le freestyle, là. [...] les gamins l'appelaient ! C'était vraiment euh... ils l'appelaient ! On était en haut, ils l'appelaient : Abdel, Abdel !. Oui parce que sans qu'on leur dise ils s'étaient bien rendu compte qu'il était bien, qu'il y arrivait, qu'il euh... qu'il était motivé. [Q. : Et du coup ça a changé des choses pour lui, dans la classe ?] Pas forcément, non. Non-non. Il ne parle pas, il reste dans son coin... Je pense que c'est plutôt par rapport aux autres, oui. Les autres le voient d'une autre façon. Ils "le" voient, déjà. Non mais c'est malheureux à dire mais c'est ça. **Ça y est, il existe quoi, il fait partie de la classe** ».*

### Des relations pédagogiques modifiées

Plus fondamentalement, les collégiens dont il est question ici ont pu retirer du cours de danse scolaire une valorisation d'eux-mêmes, auprès de leurs pairs, de leurs enseignant(e)s et de l'intervenant. Réciproquement, leur assiduité procurait aux enseignant(e)s une valorisation de leur enseignement.

Il apparaît donc que la relation pédagogique a peu à peu été fondée, dans ces contextes, sur une reconnaissance réciproque (entre élèves et professeurs mais aussi les intervenants), où l'autorité professorale a pu se faire valoir tout en trouvant des arrangements avec les élèves (Thin, 2002 ; Beaud, 2002).

Aussi, leurs performances en *break dance* ont permis aux garçons du cours de hip hop d'être reconnus individuellement par les enseignantes, d'être dans une situation moins inégalitaire avec elles, qui ne savent pas réaliser ces figures performantes de *break dance*. De leur côté, ces dernières ont été amenées à remarquer des compétences cognitives qu'elles ne soup-

çonnaient pas chez leurs élèves : ponctualité, acceptation des demandes de dépassement de soi, rigueur, travail en commun et répétition des mouvements appris en dehors des séances.

**Enseignante d'EPS dans un collège situé dans un quartier populaire :** « Moi je trouve que ça les a valorisés et puis c'est sûr que dans leur comportement heu...ils ont plus d'écoute même si il faut sans arrêt... Et c'est qui a changé c'est que maintenant ils se rendent compte après avoir fait des spectacles que devant les gens il faut assurer, c'est à dire qu'on n'y arrive pas heu... « j'suis pas prêt » et parce qu'ils ont l'air de rien mais en fait dans leur free style y'avait rien d'improvisé (rire), c'est-à-dire qu'ils avaient tout calculé, on arrive comme ça, on fait ci, on fait ça ».

Par conséquent, ces espaces et ces temps « clandestins » de *break dance*, insérés dans l'espace et le temps dominants de la classe de danse, peuvent être analysés comme un *marché franc*, un « espace propre aux classes dominées, repaires ou refuges des exclus dont les dominants sont de fait exclus, au moins symboliquement » (Bourdieu, 1983 : 103). Cependant, les collégiens d'origines sociales populaires, qui ont introduit des figures « masculines » et sportives dans la danse scolaire, ont pu le faire d'autant plus aisément que les garçons des catégories sociales supérieures ou intermédiaires (qui fréquentent le collège) n'y étaient pas et n'ont donc pas été des concurrents pour eux. Inversement, leurs consœurs (qui souhaitaient pourtant réaliser des figures performantes) ont été maintenues dans les rôles (féminins) attendus de la danse « de création » : chorégrapheur, c'est-à-dire esthétiser, ordonner et organiser un ensemble de mouvements.

### CONCLUSION

Les contextes étudiés ne doivent pas occulter le fait que ce qui est en jeu dans les comportements de chahut et d'indiscipline à l'école, surtout au collège, est moins une question de prise en compte des corps, qu'une question « de distance entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens produites par la socialisation et les conditions sociales d'existence » (Thin, 2002 : 29). D'ailleurs, rien n'indique qu'un tel aménagement du cours de danse permette aux élèves d'incorporer ou de réactiver un « goût » pour les disciplines scolaires et encore moins des compétences dans ces matières.

Les dispositions comportementales ne semblent pas « transférables » dans le cadre de disciplines scolaires différenciées, si elles ne sont pas profondément incorporées et donc relativement généralisables, encore moins si, chez des élèves, elles entrent en « concurrence » avec des dispositions (et des appétences) relatives à d'autres contextes de socialisation très éloignés de celui de l'école. Le contexte (ici la séance de danse), s'il peut les « déclencher » momentanément, ne suffit pas à les faire perdurer et surtout à les communiquer aux autres situations scolaires. L'on peut alors estimer que « ce qui détermine l'activation de telle disposition dans tel contexte peut être conçu comme le *produit de l'interaction entre des (rapports de) forces internes et externes* : rapport de force interne entre des dispositions plus ou moins fortement constituées au cours de la socialisation passée, et qui sont associées à plus ou moins d'appétence, et rapport de force externe entre des éléments [...] du contexte qui pèsent plus ou moins fortement sur l'acteur individuel [...] » (Lahire, 2002 : 413-414).

Dans le cours de danse hip hop, les élèves qui faisaient montre de comportements en adéquation relative avec les attentes pédagogiques, ont ainsi pu profiter de la présence d'un intervenant extérieur (dont le mode d'apprentissage ne correspondait pas tout à fait à la logique scolaire) souvent de même origine sociale (ou se présentant en tant que tel), pour détourner les séances à leur « profit » ; ils ont ainsi pu introduire des éléments « extrascolaires » dans le cours, introduction acceptée par le professeur qui s'en remettait en grande partie à l'intervenant.

Toutefois, il est à souligner que ce compromis (ou ce « mixte » pédagogique) a généré une « valorisation » de ces élèves par le professeur, et réciproquement, il s'est accompagné de leur propre légitimation de leur enseignement. Cette reconnaissance réciproque a été de pair avec des adaptations de leurs comportements qui ont conduit à la modification de leur « marquage » social au sein des établissements scolaires, dans le sens où ils étaient perçus initialement comme des élèves « difficiles » et peu enclins à respecter les règles scolaires. Leur « bonne volonté scolaire » a cependant été circonscrite au contexte du cours de hip hop, au sein duquel une « politique du corps » inédite et implicite s'est mise en place, en favorisant l'intégration et la légitimation des « savoirs » autres que ceux de la « danse à l'école » (la danse de création) ainsi que l'ac-

tivation (et la valorisation) de dispositions et de compétences masculines et sportives.

Une telle « politique du corps » ne constitue cependant pas un modèle pédagogique généralisable. « Improvisée » dans le cadre du cours, par le biais des intervenants extérieurs, elle a réintroduit parallèlement des inégalités de traitement des élèves sur la base d'une réactivation de stéréotypes sociaux et sexuels : les filles ont dû respecter les règles scolaires édictées par les enseignantes, et n'ont pas autant été valorisées par les intervenants extérieurs.

Plus largement, ce contexte montre que la co-présence des filles et des garçons peut, dans certaines situations pédagogiques et à propos de certains enseignements, réintroduire une division des rôles sexués et engendrer des « traitements » différenciés des unes et des autres. La « politique du corps », qui est à l'œuvre dans ces contextes d'apprentissage, et pas uniquement dans ceux qui mettent en jeu le corps de manière explicite, participe donc d'un « ensemble-séparé », pour reprendre un terme de Erving Goffman, c'est-à-dire d'un lieu de ségrégation non sue, non évaluée, entre filles et garçons. Cet « ensemble-séparé » renforce en fin de compte la construction des identités de genre ainsi que la logique sexuée des savoirs, ici ceux de la danse hip hop. Autrement, dit, la manière dont la mixité est travaillée par les attentes des enseignant(e)s — à partir de l'activation non réfléchie de stéréotypes de sexe provenant de leurs dispositions sexuées incorporées — contribue à légitimer et/ou à renforcer des stéréotypes sexués et donc des comportements de genre (*genderisms*) socialement constitués.

Finalement, la danse à l'école, et c'est très visible avec la danse hip hop, qui se trouve prise dans des enjeux sociaux, sexuels et scolaires, a été pour nous un « laboratoire » d'observation permettant de poser certaines questions à l'école : celles de l'importation de savoirs et de manières d'enseigner non totalement « scolaires » et ses effets sur les apprentissages et les interactions dans la classe ; celles concernant la « place du corps » dans l'apprendre ; celles enfin de la constitution sociale et sexuée des savoirs scolaires et des pré-requis pédagogiques concernant les comportements légitimes, physiques et cognitifs, dont les élèves ont à faire preuve.

Sylvia Faure  
Marie-Carmen Garcia  
Groupe de Recherche sur la Socialisation  
Université Lumière Lyon 2

## NOTES

- (1) *Le Bulletin Officiel*, n° 23 du 8 juin 1995, sur l'éducation artistique et la danse à l'école débute par un texte de M. Bonjour et M.-H. Trichard qui estiment qu'une des vertus de la danse à l'école est d'orienter le « trop plein d'énergie » des élèves et évite en cela la « violence » en la « canalisant » dans une démarche de création et dans une politique du « projet ».
- (2) S. Faure, M.-C. Garcia, *Danses des villes et danses d'école : le hip hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des « danses urbaines » confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire*, Rapport de recherche pour l'appel d'offre interministériel « Cultures, villes et dynamiques sociales », consultation de juillet 2000 : Apprentissages, transmission et créativité, de la danse dans la ville. G.R.S., Université Lumière Lyon 2, novembre 2002.
- (3) S. Faure, « Histoire et politique de l'introduction de la danse à l'école » et « Didactiques de la danse à l'école : principes, valeurs et enjeux pédagogiques », dans le rapport de recherche pour « l'Action Ecole et Sciences Cognitives », *Un État des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée* (sous la direction de S. Faure), avec M. Coltice, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Lord, P.-E. Sorignet, décembre 2001. Cf. S. Faure et alii, « Apprentissage et motricités de la danse chorégraphiée », *Les Sciences cognitives et l'école* (sous la direction de M. Kail et M. Fayol), Paris, PUF, 2003, p. 415-442.
- (4) Il nous faut revenir sur des distinctions entre savoir-faire ou compétences et dispositions. La compétence est une capacité ou un savoir-faire (Bruner, 1983) ; la disposition une inclination (Lahire, 2002). Un savoir-faire est nécessairement spécialisé et renvoie à un apprentissage impliquant des formes de savoirs particuliers et, selon cette forme, des techniques corporelles et/ou intellectuelles particulières (Faure, 2000 ; Millet, 2000).
- (5) Cette didactisation de la danse se décline aujourd'hui en programmes, par cycles, structurés en termes « d'objectifs » (à atteindre pour le professeur) et de « compétences » (à acquérir par les élèves). Elle conduit logiquement les enseignants à élaborer des stratégies d'évaluation.
- (6) Plus largement, les garçons, de par leurs dispositions sociales sexuelles, ont souvent des réticences vis-à-vis de la danse et il faut souligner que contrairement aux idées préconçues, la danse hip hop est peu pratiquée par les adolescents (les garçons privilégieront plus aisément le rap et la musique, ou bien les sports « auto-organisés »).

## BIBLIOGRAPHIE

- ARGUEL M. (1992). — L'EPS et la danse ou des faits de femmes. In M. Arguel (ed.), **Danse. Le corps enjeu**. Paris : PUF.
- BO (8 juin 1995). — **Éducation artistique. La danse à l'école**, n° 23.
- BO (9 mars 1995). — **L'école maternelle, l'école élémentaire**, n° 5.
- BEAUD S. (2002). — **80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BONJOUR M. (1992). — La danse en milieu scolaire. **Acte du colloque « Quel enseignement pour la danse ?** Saint-Brieux : ADDNZZ/Conseil Général,
- BOURDIEU P. (1983). — Vous avez dit populaire ? **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 46.
- BOURDIEU P. avec WACQUANT L. (1992). — **Réponses**. Paris : Seuil.
- BRUNER J. (1983). — **Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire**. Paris : PUF.
- COLTICE M. (2000). — **La Danse au collège : le modèle de « pratiquant culturel »**. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.
- DAVISSE A., LOUVEAU C. (1998). — **Sports, école, société : la différence des sexes**. Paris : L'Harmattan (réédition).
- DUPUY F. (1986). — Pourquoi la danse à l'école ? **colloque « La danse et l'enfant**. UNESCO – FFDACEC.
- DURU-BELLAT M. (1995). — Une facette implicite du « métier d'élève ». In M. Manassein (ed.), **De l'égalité des sexes**. Paris : CNDP.
- DURU-BELLAT M. et JARLEGAN A. (2001). — Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss (ed), **La dialectique des rapports hommes-femmes**. Paris : PUF.
- FAURE S. (2000). — **Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse**. Paris : La Dispute.
- FAURE S. et alii (2003). — Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée. In M. Kail et M. Fayol (eds), **Les sciences cognitives et l'école**. Paris : PUF.
- FAURE S. et alii (2001). — **Un État des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée**. Rapport de recherche pour le Ministère de la Recherche, programme « Ecole et Sciences Cognitives », A.C.I. Cognitive.
- FAURE S. et GARCIA M.-C. (2002). — **Danses des villes et danse d'école : le hip hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des « danses urbaines » confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire**. Rapport de Recherche dans le cadre de l'appel d'offre interministériel : Cultures, villes et dynamismes sociales, consultation de juillet 2000 (Apprentissages, transmission et créativité de la ville et dans la ville), Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lyon 2.
- FAURE S. et GARCIA M.-C. (2003). — Les « braconnages » de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires. **Ville-Ecole-Intégration**. Culture (s) : entre fragmentation et recompositions, n° 133.
- FODIMBI M. (1999). — l'intégration/insertion par les sports. Normalisation ou construction identitaire ? **Ville-Ecole-Intégration**, n° 116.
- FOREST L. (1992). — L'école primaire « mixte » : une école pour les filles, une école pour les garçons... In C. Baudoux et C. Zaidman (eds), **Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie**. Paris : L'Harmattan, col. Logiques Sociales.
- FOUCAULT M. (1975). — **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.

- GASPARINI R. (2000). — **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.** Paris : Grasset.
- GASPARINI R. et PARDO A. (2000). — **De l'école au collège. Analyse des changements et des prolongements du mode de scolarisation scolaire.** Rapport de recherche. Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lyon 2.
- GOFFMAN E. (2002). — **L'arrangement des sexes.** Paris : La Dispute (pour la version française du texte anglais de 1977).
- GOODY J. (1977). — **La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.** Paris : Éditions de Minuit.
- La Lettre d'information. (2001) — **Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre.** Ministère de la Culture, supplément du n° 80.
- LAHIRE B. (1993). — **Culture écrite et inégalités scolaires.** Lyon : PUL.
- LAHIRE B. (2001). — Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. *In* T. Blöss (ed), **La dialectique des rapports hommes-femmes.** Paris : PUF.
- LAHIRE B. (2002) — **Portraits sociologiques.** Paris : La Découverte.
- MILLET M. (2000). — **Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude.** Thèse de doctorat de sociologie, Lyon : Université Lumière Lyon 2.
- MILLET M., THIN D. (2003). — Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires. **Revue des Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle.** Le décrochage scolaire, vol. 36, n° 1.
- MONFÉRIER C. (1999). — **La Culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée.** Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1992). — Les ambiguïtés de la mixité scolaire. *In* C. Baudoux et C. Zaidman (eds), **Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie.** Paris : L'Harmattan (coll. Logiques Sociales).
- MOSCONI N. (1995) — Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir. *In* M. Manassein (ed.), **De l'égalité des sexes.** Paris : CNDP.
- PEREZ T., THOMAS A. (1994). — **EPS Danse. Danser en milieu scolaire.** Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- ROMAIN M. (2001) — **La danse à l'école primaire.** Paris : Retz.
- SINGLY F. (de) (1993). — Les habits neufs de la domination masculine. **Esprit**, n° Masculin/Féminin.
- THIN D. (1998). — **Quartiers populaires. L'école et les familles.** Lyon : PUL.
- THIN D. (2002). — L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. **Revue Française de Pédagogie**, n° 139.
- VINCENT G. (1980). — **L'École primaire française.** Lyon : PUL.
- ZAIDMAN C. (1992). — Mixité scolaire, mixité sociale ? Les résistances à la mixité. *In* C. Baudoux et C. Zaidman (eds), **Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie.** Paris : L'Harmattan (coll. Logiques Sociales).
- ZAIDMAN C. (1995). — Ecole, mixité, politiques de la différence des sexes. *In* M. Manassein (ed.), **De l'égalité des sexes.** Paris : CNDP.

# L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique

Isabelle Harlé

---

*Cet article s'inscrit dans le champ de la sociologie des curricula et s'applique à reconstituer les processus sociaux qui président à la définition des savoirs scolaires. Nous avons mené, à propos de la technologie, une analyse socio-historique qui tente de montrer comment les réalités pédagogiques se constituent sur la longue durée. Nous nous sommes attachée plus précisément à identifier les différentes catégories d'acteurs qui sélectionnent des savoirs et des pratiques et qui se mobilisent pour les inscrire dans l'institution scolaire. Obligatoire dans les collèges depuis 1985, la programmation de la technologie fait suite à plusieurs tentatives avortées dans les années soixante et soixante-dix ; ces tentatives ont elles-mêmes été précédées de discussions à l'issue de la seconde guerre mondiale. Quelle conjonction de facteurs favorise l'inscription de la technologie dans les programmes d'enseignement obligatoires en 1985 ? Nous mettons en évidence dans cet article l'importance de la traduction de la demande sociale dans des termes recevables par l'institution scolaire. La programmation de la technologie s'est en effet accompagnée de la constitution d'un corps d'enseignants spécialistes, formés à l'université comme leurs collègues des autres disciplines, dispensant des connaissances formalisées qui s'éloignent de la pratique technique.*

---

**Mots-clés :** *Curricula*, programmes d'enseignement, technologie, culture technique, analyse socio-historique

Concernant l'inscription de matières dans les programmes d'enseignement, la pensée commune raisonne en termes d'adaptation aux besoins, d'une demande de la société et d'une réponse de l'école qui transcrit cette demande dans les programmes scolaires. Cette rhétorique des besoins est en particulier invoquée dans le cas des savoirs et des pratiques technologiques : nos sociétés subissent une accélération des progrès scientifiques et techniques, l'école doit être en mesure de fournir aux élèves des outils

qui les rendent capables de maîtriser cet environnement technologique.

Nous nous proposons de problématiser ce questionnement et d'aborder la programmation des contenus d'enseignement avec un regard sociologique (1). Cet angle d'attaque permet d'établir le caractère social des connaissances : comment les contenus d'enseignement se construisent-ils en fonction des rapports sociaux ? En reconstituant ces processus de construc-

tion des contenus d'enseignement, nous inscrivons notre démarche dans le courant de la sociologie des *curricula* qui a commencé à se développer en Grande-Bretagne dans les années soixante.

L'originalité de ce courant réside dans son approche des contenus d'enseignement considérés comme étant le produit d'une sélection parmi les savoirs disponibles au sein d'une société et à une époque données (2). M.F.D. Young résume ainsi la posture de la sociologie des *curricula* : « L'éducation est une sélection et une organisation des connaissances légitimes, à un moment donné, qui reposent sur des choix conscients et inconscients (Young M.F.D., 1971). » La notion de connaissances légitimes, introduite ici, traduit des rapports de force qui s'expriment en dehors de l'école. Cette idée est encore soutenue par B. Bernstein : « La façon dont une société sélectionne, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement, reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels (Bernstein B., 1975). »

Si ce principe a orienté les thématiques de recherche de la sociologie des *curricula*, peu d'études ont effectivement abouti à des résultats concrets. Les critiques adressées à ce courant soulignent en effet la rareté des travaux empiriques qui se sont attachés à mettre en rapport les contenus d'enseignement et les contextes en identifiant les processus sociaux réels à l'œuvre. C'est ce type d'investigation que nous avons tenté de réaliser à propos de la technologie, qui a été rendue obligatoire dans les collèges en 1985 et considérée à ce titre comme devant être dispensée à tous les membres d'une classe d'âge. Plus précisément, nous avons cherché à identifier les processus qui ont conduit à programmer la technologie, les contextes dans lesquels ceux-ci se sont déroulés, les acteurs qui ont œuvré à cette fin.

Cette idée d'inclure la culture technique parmi les connaissances et les pratiques reconnues comme socialement nécessaires à tous n'est pas neuve. C'est pourquoi nous adopterons une perspective socio-historique et rappellerons les principales tentatives menées depuis les années soixante. Différentes conceptions s'opposent : l'éducation manuelle et technique, d'une part, centrée sur les activités de fabrication, qui puise ses racines dans les travaux manuels et la tradition de l'enseignement primaire ; un apprentissage plus formalisé d'autre part, prôné parallèlement par les physiciens au cours des années soixante et soixante-dix. Comment ces conceptions émergent-elles et pourquoi échouent-elles à s'imposer ? Quels facteurs permettront effectivement l'inscription de la technologie, au milieu des

années quatre-vingt, dans les programmes communs d'enseignement ? En apportant, au cours de cet article, des éléments de réponse à ces questions, nous serons également amenée à discuter des conditions de mise en forme scolaire de la technique (3).

## LA TRADITION DES TRAVAUX MANUELS

La mise en place du collège unique en 1975, conjuguée à la prolongation de la scolarité obligatoire amène dans les établissements scolaires un nouveau public, plus hétérogène socialement. Les responsables politiques partagent la conviction qu'un enseignement manuel, concret, serait davantage adapté à certains enfants. Cette conviction est fréquente en particulier chez ceux ayant connu le primaire comme René Haby qui a commencé sa carrière comme instituteur. L'Éducation manuelle et technique (EMT) (4) fait écho à un enseignement que René Haby avait déjà expérimenté une quinzaine d'années auparavant. En 1960-1961 en effet, alors proviseur du lycée de Metz, il avait encouragé un enseignement basé sur les travaux manuels, la manipulation, qui convenait selon lui aux élèves moins doués. Cette expérience pédagogique, dans laquelle Mme Haby, professeur de travaux manuels, avait une part active, était basée notamment sur les activités manuelles. Une série d'exercices concrets, se présentant sous la forme de problèmes à résoudre manuellement en deux heures, était ainsi proposée, par demi-classes aux élèves des sections modernes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>. Les élèves devaient par exemple reproduire, par l'observation de modèles, un type de tissage ou de tressage de nœuds, réaliser un circuit électrique ou de transmission mécanique par imitation, composer des puzzles. Les instructions de 1975 s'inscrivent dans cette lignée (5) : les activités manuelles comporteront « des exercices assez systématiques utilisant l'intelligence concrète : de petites fabrications [ménagères ou d'atelier] feront partie des exercices... démontages et remontages d'objets usuels... réalisations de circuits électriques simples... l'aspect pratique (dépannage) n'y sera pas négligé. » (6)

La filiation de l'EMT avec les travaux manuels et l'enseignement primaire est également visible à travers les catégories d'enseignants en charge de cette matière. En effet, si l'EMT s'accompagne de la mise en place d'une nouvelle formation, celle-ci est tardive et ne concerne qu'une faible proportion de professeurs (7). Dans la majorité des cas, l'EMT est dispensée par des professeurs des anciens travaux manuels ou de classes pratiques, pour la plupart anciens insti-

tuteurs. Ces enseignants utilisent leurs expériences antérieures et continuent en particulier à se répartir les différentes activités. La distribution opérée renvoie fréquemment à la division du travail entre les sexes, couture et cuisine pour les femmes, atelier bois et fer, mécanique, cartonnage pour les hommes (8).

Ces arrangements mis en place au cas par cas dans les collèges ne résolvent pas complètement les problèmes d'adaptation que rencontrent ces enseignants, face à une matière qui évolue et pour laquelle ils n'ont pas été formés. Cette absence de formation est un argument que l'on peut avancer pour rendre compte de la durée de vie relativement courte de l'EMT : celle-ci s'efface en 1985 au profit de la technologie. La matière aurait servi en fait à recycler deux catégories d'enseignants devenues obsolètes depuis la réforme de 1975 : les professeurs des anciens travaux manuels et les enseignants des classes pratiques.

Cet argument prend corps dans un ensemble, il est à relier aux caractéristiques de l'institution scolaire et en particulier aux évolutions des ambitions du collège et de sa place dans le système éducatif au milieu des années quatre-vingt. Le collège s'éloigne d'un enseignement pratique au regard d'un public de plus en plus concerné par des études secondaires longues et l'objectif du baccalauréat. Il nous faudrait également étudier plus finement les rapports entre les changements de contenus d'enseignement et les transformations de la société, la scientification des pratiques techniques, les mutations des métiers techniques et de leur rapport à la production. Faute de l'avoir fait, nous nous contentons de souligner le lien, sans analyser le processus. Toutefois, la réduction de la part des activités manuelles au profit de connaissances plus formalisées, telle qu'on l'observe dans la technologie, pose la question des conditions de mise en forme scolaire d'un objet. S'effectue-t-elle dans un rapport distancié à la pratique ? Faut-il assimiler mise en forme scolaire et formalisation ? Nous nous efforcerons de montrer dans la partie suivante que ces interrogations, loin d'émerger au milieu des années quatre-vingt, étaient déjà soulevées dans les années soixante et soixantedix. À côté des travaux manuels en effet, un autre courant, porté notamment par les physiciens, propose une conception différente de l'éducation technique.

## **L'ÉMERGENCE D'UN ENSEIGNEMENT DE TECHNOLOGIE**

En 1962, un enseignement de technologie est expérimenté dans les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> modernes des

lycées, lycées techniques et collèges d'enseignement général. Cette tentative s'inscrit dans un contexte économique particulier qui s'accorde à articuler l'éducation au système des emplois. Des études ont montré que cette mise en relation s'opère notamment dans les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> Plans (1962-1970) (Tanguy L., 2002). La question de la formation et de son rapport à l'accroissement de la productivité y est traitée au sein de commissions transversales, qui rassemblent des experts des ministères, des représentants des milieux professionnels, patronaux et salariés, des universitaires spécialisés. L'enseignement de la technologie au collège est un maillon des relations entre éducation et travail. Les personnes qui s'impliquent dans sa mise en place fréquentent les élites issues des grands corps de l'État (Polytechniciens, ingénieurs des Mines et des Ponts et Chaussées) qui sont les responsables de ces commissions de planification. Ainsi Jean Capelle, directeur de la pédagogie de 1961 à 1964 et initiateur de l'enseignement de technologie de 1962 (9) est un ami de Louis Armand, polytechnicien, ingénieur des Mines, et une des figures du mouvement de modernisation de la France.

Notre intention est de mieux cerner ces réseaux de personnes qui œuvrent en faveur d'un enseignement de technologie. Nous nous appuyerons à cet effet sur le concept de « monde », tel que l'a défini Becker dans *Les Mondes de l'art* et nous nous attacherons à identifier « qui agit avec qui, pour produire quoi, selon quel degré de régularité, sur la base de quelle convention » (Becker H.S., 1988, pp. 58-9). Un premier monde rassemble un ensemble d'individus – physiciens, polytechniciens ou membres des grands corps de l'État, proches des milieux économiques – liés au mouvement d'initiatives visant à moderniser la France et articulant formation et développement économique. Nous nous proposons de décrire ce monde, le modèle d'enseignement qu'il propose, les oppositions qu'il rencontre.

### **Physiciens et membres des grands corps de l'État : contre les mathématiques, l'extension de la sphère d'action des physiciens au détriment de la technologie**

Jean Capelle est un des instigateurs, comme nous l'avons dit, d'un premier enseignement de technologie en 1962. La formation qu'il a suivie, le parcours professionnel qu'il a effectué axé sur la recherche appliquée, l'ont amené à défendre un enseignement qui valorise les applications pratiques. Jean Capelle est agrégé de mathématiques, mais également physi-

cient, spécialiste de mécanique et auteur d'une thèse sur la mécanique rationnelle. Il mène des recherches aux usines Citroën et participe en 1935 à la mise au point des automobiles à traction avant, avant de diriger en 1943, la Société d'études de l'industrie de l'engrenage à Paris. Recteur de l'académie de Nancy de 1949 à 1954, il crée à Lyon en 1957 le premier Institut des sciences appliquées (INSA), puis est appelé en 1961 aux fonctions de Directeur général de la pédagogie au ministère de l'Éducation nationale par le ministre Lucien Paye, fonctions qu'il quitte en 1964. Jean Capelle sera également rapporteur de la loi de 1971 concernant les enseignements technologiques et professionnels. Cette loi contiendra une critique du système éducatif, qu'elle souhaite davantage ancré dans la réalité.

André Lagarrigue est polytechnicien, professeur de physique et chercheur en physique des particules. Il appartient à cette nouvelle génération de physiciens qui développe, à partir des années cinquante, des applications pratiques de leurs recherches. Lagarrigue, alors professeur à l'université de Paris-Sud, est appelé en octobre 1970 par le ministre de l'Éducation nationale, Olivier Guichard, pour présider une commission chargée de la réforme de l'enseignement des sciences physiques dans le secondaire (10). La commission Lagarrigue « a compétence pour toute question relative à l'enseignement de la physique, de la chimie et de la technologie ». Cette commission est l'aboutissement de démarches conjointes de la Société française de physique, la Société chimique de France et l'Union des physiciens dont les membres se réunissent depuis deux ans, afin d'examiner la situation des sciences physiques dans l'enseignement secondaire. Leur action vise à développer les sciences d'observation et d'expérimentation au détriment des matières plus abstraites, comme les mathématiques (11). Ce projet est soutenu par un groupe de responsables d'activités économiques et directeurs de grandes écoles (parmi lesquels le directeur de Centrale et celui des Mines) qui publie dans *Le Monde* du 27 octobre 1973 un « manifeste en faveur du développement des disciplines expérimentales dans l'enseignement secondaire ». On comprend dans ce contexte la présence de la technologie au sein d'une commission chargée de la réforme des sciences physiques (et dont la composition se décline de surcroît nettement en faveur des sciences physiques). Elle s'interprète en tant que discipline de sciences expérimentales, opposée aux mathématiques.

La technologie proposée par ce premier ensemble de personnes est une démarche inductive où la fabri-

cation amène à la découverte des lois physiques qui déterminent le fonctionnement des objets. Les liens avec les sciences physiques sont fréquemment postulés dans les programmes. La technologie s'appuie sur et introduit des notions de sciences physiques. Ainsi parmi les éléments proposés en 1963 dans les programmes des classes de 4<sup>e</sup>, on trouve les notions de force, de couple, de pression, le principe des leviers. « Cette discipline qui pourrait s'appeler mécanique aussi bien que technologie, s'appuie sur des propriétés physiques tout à fait courantes. C'est une initiation générale aux sciences expérimentales (Capelle J., 1963). » Contre les mathématiques, la technologie sert de moyen à l'extension de la sphère d'action des physiciens. La massification de l'enseignement secondaire et donc l'hétérogénéité des niveaux scolaires justifient, aux yeux de l'Union des physiciens, un enseignement plus concret, plus axé vers l'expérimentation, pris en charge par les professeurs de sciences physiques : « L'entrée dans les sections scientifiques du second cycle ne doit pas être entièrement déterminée par l'aptitude au raisonnement mathématique. Un enseignement axé sur la manipulation représente, de plus, un pas vers la démocratisation de l'enseignement car l'inégalité due au milieu social s'y manifeste. L'enseignement de la technologie doit donc se diversifier, devenir une initiation aux sciences expérimentales... (*Le Monde*, 22 mars 1974). »

L'expérimentation d'un enseignement de technologie confié à des professeurs de sciences physiques s'expliquera en fait en partie par des raisons institutionnelles de recrutement. En effet, en 1968-69, une initiation à l'enseignement de la physique-chimie est mise en place dans le premier cycle. Un facteur important joue un rôle décisif dans l'adoption de ces programmes : ce facteur est relatif à la possibilité de maintenir une assez large ouverture au CAPES de sciences physiques, à condition que les jeunes professeurs enseignent la technologie dans le premier cycle.

Tout un groupe de personnes, à l'articulation de l'économique et du politique, visent à mettre en relation formation et développement économique et à promouvoir des éléments de technique dans l'enseignement pour tous. Leurs actions rencontrent, dans l'institution scolaire, les revendications catégorielles d'un groupe d'enseignants, les certifiés de sciences physiques, menacés dans leur recrutement. Quelle autre configuration de relations observe-t-on ?

## **Ingénieurs des Arts et Métiers et professeurs de l'enseignement technique : une approche plus immédiate des réalités économiques**

L'association de la technologie aux sciences expérimentales est loin de faire l'unanimité. Un autre groupe de personnes, issues de l'enseignement technique, s'interroge sur le bien-fondé de la dénomination « technologie », lui préférant celle « d'enseignement technique », légitimant un enseignement plutôt axé sur l'activité de travail, la fabrication. L'instabilité des dénominations de la matière mérite qu'on y porte attention. Comme le note N. Nisbet : « Les mots sont des témoins qui se font souvent mieux entendre que les documents, ils comportent de multiples implications et sont associés à des choix partisans qu'il faut identifier (Nisbet N., 1984). » L'étymologie grecque associe la technique [*technè*] à un savoir pratique, qui n'est pas dérivé de la science. C'est l'analyse que propose Michèle Descolonges, sociologue, qui dans son évocation des conceptions historiques des métiers, étudie plus particulièrement la pensée technique des Grecs : « [La technique] n'est pas une science appliquée (...). Elle a un autre objet et se situe sur un autre plan que la science. La pratique technique n'a pas recours aux mathématiques ; elle ne cherche pas à expérimenter, elle agit par tâtonnements (Descolonges M., 1996, p. 127). » Un inspecteur général de sciences et techniques industrielles à la retraite, auprès de qui nous avons mené un entretien, qui a débuté sa carrière comme chef des travaux puis professeur d'électrotechnique à l'École normale nationale d'apprentissage (ENNA) de la rue de la Roquette, partage cette définition du savoir technique, autonome par rapport aux sciences, constitué de connaissances issues du métier : « *On ne peut pas fabriquer, on ne peut pas dépanner sans que l'on ait des connaissances théoriques... de dessous du métier (...)* À partir de la formule  $R = U/i$ , pour fabriquer une résistance qui va vous chauffer, y'a autre chose à faire. On s'aperçoit que la partie de la technique qui va traiter de la fabrication des résistances électriques va être obligée d'utiliser un raisonnement théorique qui n'est pas aussi rigoureux que les sciences physiques. Pourquoi ? Parce que nous ne connaissons pas tout de l'univers qui nous entoure, et de la matière en particulier (...). On est obligé de faire appel à un certain empirisme qui est souvent le fruit de beaucoup d'opérations expérimentales qui font qu'on a une loi qui n'est pas rigoureuse mais qui correspond à ce qui est possible de réaliser ».

Cette acception de la technique comme d'un savoir en actes est celle, pour une part, de personnalités ingénieurs des Arts et Métiers, comme Maurice Combarous, J. Seguin (12), Lucien Géminard (13).

Cette conception est partagée, pour une autre part, par un ensemble de professeurs de l'enseignement technique et en particulier de professeurs de l'École normale nationale d'apprentissage (ENNA) de Paris-Nord, membres de la commission Lagarrigue : Jean Chabal, René Ducloux – par ailleurs président de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET). André Campa, ingénieur des Arts et métiers et de l'École supérieure d'électricité, fait partie de la génération précédente de l'ENNA. Il y est nommé sous directeur en 1945 par la direction de l'Enseignement technique. Il arrivera dans cet établissement après avoir exercé dans l'enseignement technique des fonctions d'enseignement ou d'encadrement d'ateliers.

Ces enseignants sont à l'origine de l'expérimentation dans les collèges, de 1974 à 1976, à raison de deux heures par semaine pendant deux semestres, du module de « techniques de fabrications » (14). Fabrication en conditions réelles, objectifs de socialisation, étude de l'usage social de l'objet sont les caractéristiques de ce module. Cet enseignement entend en effet approcher le travail industriel salarié dans toutes ses dimensions : conception, réalisation. Les séances consistent en la fabrication collective par la classe d'objets complexes, proches des réalisations industrielles, comme par exemple un compresseur à membranes, un moteur électrique. Les élèves alternent au cours des séances, fabrication sur postes de travail manuel ou sur machines, et rédaction de fiches de travail – analyse de l'objet, simulation d'un fonctionnement, représentations graphiques avec leurs normes –. Les enseignants évaluent aussi bien les savoir-faire acquis, la maîtrise des langages, des notions et lois, des démarches, que les attitudes (curiosité, autonomie, socialisation).

Nous reprenons l'expression de Norbert Elias et parlerons d'« équilibre fluctuant » entre le monde des physiciens, proches des milieux économiques et politiques, relayés par les revendications catégorielles des professeurs de sciences physiques d'un côté, et celui des membres de l'enseignement technique, attachés à défendre la valeur culturelle de leur enseignement de l'autre. Ces tensions trouvent une résolution provisoire dans la mise en place de l'initiation scientifique et technique, expérimentée dans les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> de 1971 à 1976. Cet enseignement se présente sous la forme de trois modules présentant un caractère technique fort : technique de fabrication, électronique, automatisme, et de cinq autres, qui relèvent de la physique : astronomie, chimie, photographie, polymères et plastiques, énergie.

Cette initiation n'en reste néanmoins qu'au stade de l'expérimentation au début des années soixante-dix. Pourquoi échoue-t-elle à s'implanter ? La mort d'André Lagarrigue en janvier 1975, qui interrompt brutalement les travaux de la commission est une explication insuffisante. La conjonction de facteurs économiques et politiques demande à être éclairée par le contexte scolaire de l'époque et en particulier par un regard sur les catégories de professeurs alors disponibles.

### **Faire une réforme avec le personnel en place**

L'inscription de la matière dans les programmes du collège est en partie liée à la gestion du personnel enseignant : elle a permis en particulier de juguler l'excédent de professeurs de sciences physiques recrutés en nombre à la fin des années soixante suite à la mise en place d'une initiation à l'enseignement de la physique-chimie dans le premier cycle. Ce surplus d'enseignants a un caractère ponctuel. La conjoncture de recrutement s'est en effet à nouveau retournée dans les années soixante-dix. Les physiciens sont alors prêts à lâcher l'enseignement de technologie qui ne convenait d'ailleurs pas à une partie des jeunes certifiés comme me le confirmera un inspecteur général de Sciences et techniques industrielles, à l'époque directeur adjoint à l'ENS Cachan, en charge de la préparation des physiciens à l'enseignement de la technologie.

La question de la programmation d'une culture technique dans les cursus communs d'enseignement se heurte ici à des conjonctures particulières, en l'occurrence, les catégories de professeurs disponibles à un moment donné. Utilisée pour gérer des problèmes d'enseignants en surplus (professeurs de sciences physiques à la fin des années soixante, puis de travaux manuels et de classes pratiques à partir des années 75), elle a échoué à s'implanter au collège. L'apparition de nouveaux profils d'enseignants à partir des années 85 favorisera-t-elle son maintien ? Nous nous proposons de montrer que la constitution d'un corps enseignant est un élément essentiel qui prend son sens au sein d'un contexte économique et politique favorable.

## **LA MISE EN FORME SCOLAIRE DE LA TECHNOLOGIE**

### **Le contexte : le rapprochement école-entreprise**

Depuis 1985, la technologie est enseignée, de façon obligatoire, aux élèves de collège. Cette programmation prend place dans un faisceau de mesures visant à

resserrer les liens entre école et entreprise, comme l'instauration en 1979 de séquences éducatives en entreprise pour les élèves des LEP, l'encouragement des jumelages écoles-entreprises à partir de 1984, la création des baccalauréats professionnels en 85 et leur ouverture aux titulaires de BEP et CAP, la constitution de la mission « éducation économie » qui devient en 86 le Haut Comité Éducation Économie. La mise en place de la technologie dans les collèges fait suite aux réflexions d'une commission, la COPRET (Commission permanente de réflexion sur les enseignements technologiques), dont une partie des membres est liée à ce mouvement de rapprochement école-entreprise. Deux directeurs d'entreprise font ainsi partie de la commission : le directeur général de la société « Hydromécanique et frottements », le directeur de la Société Bull. Deux inspecteurs généraux de l'enseignement technique, membres de la COPRET sont par ailleurs membres du Haut Comité Éducation Économie.

La création de ce comité ainsi que l'intervention de certains de ses membres dans les commissions de réflexion chargées de redéfinir les contenus d'enseignement témoignent de la participation du monde des entreprises au débat éducatif « en position de constituer un point de vue dans un domaine jusque-là laissé au monde enseignant. (15) » Cette intervention est un plus par rapport à la période précédente mais insuffisante pour rendre compte de la programmation effective de la technologie dans les collèges. À ces éléments s'ajoutent, dans l'institution scolaire, la constitution d'un corps d'enseignants spécialistes et la formalisation des contenus d'enseignement selon des modalités que nous allons détailler. Cette formalisation contribue, relativement, à inscrire la matière dans la « culture établie », celle qui valorise l'abstraction.

### **L'association des techniques aux sciences**

La technologie, enseignée dans les collèges, valorise l'explication théorique des savoirs et des pratiques mis en œuvre dans l'activité technique, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances et non plus simplement l'activité concrète de fabrication. Cet objectif est explicitement formulé dans les textes de la COPRET et les programmes de 1985 qui en découlent : « L'enseignement doit permettre l'appropriation des démarches suivantes : conception, étude, réalisation et utilisation des produits techniques. (...) Cet enseignement vise à faire comprendre à l'élève comment les connaissances se mobilisent et s'utilisent dans l'action. »

L'informatique apparaît comme le point de cristallisation de la matière. Le poids que prend l'informatique dans les programmes est significatif du mouvement d'intellectualisation qui happe la matière. D'abord sous-jacente à chacun des trois grands domaines qui constituaient les programmes initiaux (mécanique, électronique, gestion), l'informatique a acquis depuis 1994 une place explicite dans les programmes (16). Il ne s'agit pas seulement de maîtriser le traitement de texte, mais également d'utiliser des bases de données, d'approcher la conception et la fabrication assistées par ordinateur, le pilotage de maquettes... L'informatique a joué un rôle déterminant en 1991 dans le maintien de la technologie au détriment des sciences physiques qui s'est vue supprimée des programmes de 6<sup>e</sup>, comme le souligne le Président de l'Association des enseignants des activités technologiques, qui rapporte une entrevue auprès du Ministre de l'éducation nationale : « *Un moment, on a failli rester uniquement comme prof d'informatique. Bayrou avait découvert avec surprise que les enfants apprennent des choses en informatique en technologie. Il avait posé comme consigne : quoi qu'il se passe, les professeurs de techno restent pour faire de l'informatique.* »

La technologie semble tirer sa légitimité de sa prise en charge de l'informatique. A-t-elle sacrifié le phénomène technique à l'informatique, sous-discipline des mathématiques (17) ? La place prise par l'informatique, par la conception, par l'acquisition de connaissances met en évidence la façon dont la technologie s'est construite, par combinaison des sciences aux techniques, dans un rapport distancié à la pratique. Nous poursuivons ce raisonnement en montrant que le recrutement universitaire des enseignants sur la base d'une licence, puis d'un CAPET contribue également à ancrer la matière dans les formes scolaires instituées.

### **La constitution d'un corps d'enseignants spécialistes**

En 1987 s'ouvre la première session du CAPET de technologie. Pour la première fois, la technologie est définie par un corps d'enseignants recrutés généralement après une formation initiale technique. En dépit des recrutements, la proportion de certifiés en technologie demeure faible parmi l'ensemble des enseignants. Dix ans après l'ouverture de la première session, ils ne représentent que 6.3 % des professeurs et coexistent avec d'autres corps, en particulier les PEGC, rompus à l'enseignement des travaux manuels.

Toutefois, la formation universitaire de ces certifiés, les compétences qu'elle leur permet d'acquérir, semblent conférer une certaine légitimité à ces enseignants, aux yeux de leurs collègues. Nous nous proposons d'en éclaircir le mécanisme.

Ces jeunes professeurs, titulaires de cette nouvelle certification, organisent autour d'eux, dans les collèges, le travail d'équipe. Détenteurs d'une compétence technique dont sont fréquemment dépourvus les PEGC en place, ils apportent l'information nécessaire, organisent les concertations, voire même distribuent leurs préparations.

Cette pratique est à rapporter aux formations des enseignants. L'enseignement de la technologie n'est pas dissociable de la manipulation du matériel, de la maîtrise des appareils. Il faut saisir tout le désarroi des enseignantes, âgées d'une cinquantaine d'années, ex institutrices spécialisées, qui ont connu la cuisinière et les travaux d'aiguille, et qui doivent acheter, utiliser et entretenir machines à commande numériques, fraiseuses (18). Cette génération de professeurs auxquels font défaut la maîtrise d'un savoir spécialisé et une autonomie dans le travail doivent s'en remettre aux jeunes professeurs certifiés pour l'exécution de certains actes techniques. Ces enseignants sont privés progressivement de leur licence d'exercer un métier, telle que la définit Hughes, en tant qu'attribut d'un groupe professionnel : « La licence peut correspondre simplement au droit d'accomplir certaines tâches techniques comme l'installation d'équipements électriques, supposée trop dangereuse pour le profane (Hughes E.C., 1996, p. 99). » Si les enseignants disposent de l'autorisation légale d'accomplir ces tâches, ils ne sont pas capables, pratiquement, de les mener à bien. Le cas de deux enseignantes, dont nous avons observé les cours, incapables de monter des petites perceuses électroniques et obligées d'avoir recours aux services d'un élève d'une classe de 3<sup>e</sup>, illustre cette proposition. La crédibilité de l'enseignant ne peut être qu'entachée quand il se montre impuissant à faire fonctionner le matériel. On peut comprendre que l'arrivée d'un professeur « homme », certifié option mécanique ou électronique soit, dans ces conditions, perçue comme un soulagement.

Les apports de la sociologie des *curricula*, et en particulier les thématiques développées par rapport aux innovations pédagogiques, nous permettent d'interpréter ces situations. F. Musgrove s'est intéressé aux réactions des enseignants face aux changements dans les *curricula* (Musgrove F., 1968). Il établit que ceux-ci, surtout lorsqu'ils supposent de nouveaux

découpages dans les matières enseignées et une redéfinition des frontières entre les savoirs, peuvent être perçus comme susceptibles d'introduire de nouveaux rôles sociaux et comme faisant peser une menace sur l'identité personnelle. Certaines innovations, indique Musgrove, imposent aux enseignants de véritables « migrations » vers des activités moins familières. La technologie a en effet introduit des éléments de mathématiques, d'informatique, d'électronique et élargit les contours d'une matière, les travaux manuels, autrefois cantonnés à la cuisine, aux travaux d'aiguille et de cartonnage. Nous prolongeons le raisonnement de Musgrove en montrant que l'effort d'adaptation qu'ont réalisé certaines catégories d'enseignants s'est opéré au détriment de leur légitimité à enseigner. L'introduction de la technologie les a en effet dépossédés d'un savoir spécialisé, d'une autonomie et d'un contrôle dans le travail, caractéristiques qui sont désormais celles des certifiés, détenteurs d'un CAPET de technologie.

Obligatoire depuis 1985 dans les collèges, l'inscription de la technologie parmi les connaissances reconnues comme socialement nécessaires à tous souligne la volonté de diversifier une culture scolaire dominée jusqu'alors par les savoirs scientifiques et humanistes. Pour autant, cette programmation n'équivaut pas à une reconnaissance de la technique comme une matière à parité avec les sciences et les lettres. Nous avons détaillé pour le montrer les modalités de l'enseignement de la technologie qui, liée aux sciences physiques, aux mathématiques et à l'informatique, légitime la hiérarchie des enseignements opérée par l'école, les uns abstraits, destinés à comprendre, les autres pratiques, axés sur le faire. Le recrutement des enseignants qui prennent en charge cette matière s'est aligné sur les formes universitaires instituées : la licence, le CAPES, et dans la lignée, la revendication d'une agrégation et d'une filière de recherche universitaire. Si ces caractéristiques contribuent à ancrer l'inscription de la technologie dans les collèges, elles nient en même temps la spécificité de cette catégorie de pratiques.

\*  
\*\*

L'analyse socio-historique souligne l'importance de la durée pour qu'une catégorie de pratiques ou de savoirs prenne une forme scolaire. En effet, la programmation de la technologie à partir du milieu des années quatre-vingt a été précédée d'expérimentations. Nous avons présenté dans cet article ces différentes tentatives menées au cours des années soixante et soixante-dix, mais aurions pu montrer également que des débats sur la place d'une culture technique au sein d'une culture scolaire commune étaient déjà menés à l'issue de la seconde guerre mondiale, au sein du Plan Langevin-Wallon (19).

Ces expérimentations sont l'aboutissement d'une chaîne de relations où interviennent différentes catégories d'acteurs sociaux. Toutefois, pour que cette demande sociale se traduise effectivement dans la sphère scolaire, il manque dans les années soixante un maillon essentiel : un corps d'enseignants dotés de titres et de pratiques définis dans les termes de l'institution scolaire. Cet élément, absent dans les années soixante, est en revanche présent vingt ans plus tard. En effet, la programmation de la technologie dans les collèges à partir du milieu des années quatre-vingt, puis son maintien, se sont largement opérés grâce à la constitution d'un corps d'enseignants, spécialement formés, détenteurs d'un CAPET, demandeurs d'une agrégation. Cette nouvelle génération de professeurs dispense un enseignement qui n'est pas simplement axé sur la pratique, la manipulation, comme avaient pu l'être les arts ménagers ou les travaux manuels, mais qui concerne également la connaissance des objets, la compréhension de leur fonctionnement et de l'environnement technologique et économique qui les entoure.

Ces contenus d'enseignement et les caractéristiques des professeurs qui les dispensent nous amènent à conclure que la programmation d'éléments de technique dans l'enseignement général ne s'est réalisée qu'au prix d'une inscription dans les formes scolaires instituées.

Isabelle Harlé  
Travail et Mobilités  
Université de Paris X-Nanterre

## NOTES

- (1) Ce travail s'inspire d'une analyse plus longuement développée dans une thèse intitulée « Analyse socio historique de l'inscription de catégories de savoirs et de pratiques artistiques et technologiques dans l'enseignement secondaire obligatoire. Comparaison France-Allemagne », dirigée par Lucie Tanguy, soutenue en décembre 2002 à l'EHESS. Nous remercions vivement Lucie Tanguy pour ses conseils de réécriture des premières versions de cet article.
- (2) On consultera les ouvrages et articles de J.-C. Forquin pour une présentation détaillée de ce courant, en particulier Forquin J.-C., 1989 et 1997.
- (3) L'essentiel de ce travail a été mené à partir de documents d'archives : biographies, rapports, Instructions officielles, programmes d'enseignement, ainsi qu'à partir d'entretiens auprès de personnes ayant participé aux différentes commissions de réflexion et débats qui ont jalonné la transformation de la matière dans les collèges : Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, responsables d'associations de professeurs, syndicalistes, spécialistes des disciplines, enseignants. Nous avons également effectué des observations *in situ* dans les classes et des entretiens auprès d'enseignants de générations différentes.
- (4) L'EMT est enseignée dans les collèges de 1977 à 1985, deux heures par semaine en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 1 h 30 en classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>.
- (5) comme dans celle également des instructions de 1941 concernant le primaire qui recommandaient les « petits travaux... cartons, solides géométriques, menus objets. (...) tracés d'équerre ou au compas, utilisation du marteau... »
- (6) Haby R., 1975, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La documentation française, Les Cahiers français, pp. 10 et 20.
- (7) Le CAPET B5 « EMT-enseignement technologique » est créé en 1980, soit trois ans après les débuts de l'EMT. Les certifiés, titulaires de ce diplôme, ne représentent qu'une part infime de l'ensemble des professeurs (0,1 % en 1983).
- (8) Ce constat découle de propos qui m'ont été tenus lors d'entretiens auprès d'enseignants.
- (9) auteur de la circulaire du 7 septembre 1962 qui a pour objet l'« Enseignement de la technologie » (BO du 17-9-62).
- (10) Les membres de la Commission Lagarrigue se sont réunis une fois par mois de 1971 à 1976. On pourra consulter pour les contenus des débats et propositions de la commission, Martinand J.-L., 1996.
- (11) Il est utile ici de préciser que le contexte est celui de la mise en place des mathématiques nouvelles dans l'enseignement (1969).
- (12) Ils interviennent à l'époque par le biais d'articles parus dans *Les Cahiers pédagogiques* ou *L'Éducation nationale*.
- (13) Lucien Géminard est Inspecteur général de l'Enseignement technique et conseiller pour l'Enseignement technique auprès du recteur Jean Capelle. Il est membre de la Commission Lagarrigue et prendra part, par la suite, aux différentes commissions ministérielles de réflexion sur l'enseignement de la technologie.
- (14) Les modules sont de petites unités centrées chacune sur un thème à dominante physique ou technologique. Chaque module correspond approximativement à un enseignement de trente heures (Lebeaume J., 1996).
- (15) Cf. Tanguy L., « rationalité pédagogique et légitimité politique », in Ropé F., Tanguy L. (dir.), 1994.
- (16) « Le Conseil national des programmes propose (...) de rendre tous les élèves aptes, en fin de 5<sup>e</sup>, à une utilisation raisonnée des outils informatiques en confiant cette mission essentielle à la technologie » Ferry L., 1995, « Qu'apprendre au collège ? », *Le Débat*, n° 87.
- (17) Nous reprenons ici une interrogation soulevée par Lucie Tanguy (Tanguy L., 1986).
- (18) Les professeurs âgés de plus de 50 ans représentent en 1995 plus de 20 % de l'ensemble des enseignants.
- (19) Cette analyse a fait l'objet d'une partie de notre thèse.

## BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H.S. (1988). – **Les mondes de l'art**. Paris : Flammarion.
- BERNSTEIN B. (1975). – **Langage et classes sociales**. Paris : Minit.
- CAPELLE J. (1963). – Humaniser l'enseignement technique. **L'enseignement technique**, n° 37.
- DESCOLONGES M. (1996). – **Qu'est ce qu'un métier ?** Paris : PUF.
- ELIAS N. (1997). – **Logiques de l'exclusion**. Paris : Fayard.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck Université. Paris : Ed. Universitaires.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Bruxelles : De Boeck Université, Paris : INRP.
- HUGHES E.C. (1996). – **Le regard sociologique**. Paris : EHESS.
- LEBEAUME J. (1996). – Une discipline à la recherche d'elle-même, trente ans de technologie pour le collège. **Aster**, n° 23, p. 9-42.
- MARTINAND J.-L. (1986). – **Connaître et transformer la matière**. Berne : Peter Lang.
- MARTINAND J.-L. (1996). – Un moment de développement de l'enseignement scientifique et technologique : les débats de la commission Lagarrigue sur la technologie. *In* B. Belhoste, H. Gispert, N. Hulin, **Les sciences au lycée**. Paris : INRP ; Vuibert
- MUSGROVE F. (1968). – The contribution of sociology to the study of curriculum. *In* J.-F. Kerr (ed), **Changing the curriculum**. London : University of London Press, p. 96-109.
- NISBET N. (1984). – **La tradition sociologique**. Paris : PUF.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir.) (1994). – **Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- TANGUY L. (1986). – La question de la culture technique à l'école. **Formation-emploi**, n° 13, p. 35-42.
- TANGUY L. (2002). – La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> Plans (1962-1970). **Revue française de sociologie**, 43-4, p. 685-709.
- YOUNG M.F.D. (1971). – **Knowledge and control. New directions for the sociology of education**. London : Collier-Mac Millan.



# NOTE DE SYNTHÈSE

## L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi

*Maria Drosile Vasconcellos*

De toutes les questions suscitées par les problèmes d'éducation, celle qui concerne le problème de l'emploi est à la fois la plus confuse et la plus cruciale. C'est qu'elle interroge l'organisation même du système d'enseignement, des contenus et des programmes, le travail des enseignants et la « rentabilité » de ce système à l'aune de l'usage des capacités et des titres décernés par ce système, sur le marché de l'emploi.

Il est vrai que, depuis un demi-siècle, le travail apparaît au cœur de la vie sociale dans une société industrielle. L'éducation, pour sa part, tient une place prépondérante dont témoignent les débats qu'elle suscite et qui secouent régulièrement la société française. En France, les liens qui nouent ces deux systèmes – éducation et travail – constituent un important champ recherche qui s'est développé depuis les années 60, avec une production de données ayant des implications multiples dans l'élaboration des politiques éducatives.

Or, des changements significatifs sont constatés : dans le système d'enseignement, on note l'augmentation des effectifs scolaires et universitaires, la diversification des filières, les transformations des contenus et des programmes, de la manière de transmettre des savoirs ainsi que la généralisation des pratiques évaluatives qui accompagnent l'autonomie accordée aux établissements. L'emploi connaît, pour sa part, de profondes mutations notamment dans le travail industriel et par l'importance du secteur tertiaire, par l'arrivée du chômage de « masse » et des nouvelles formes d'emploi (précaire, partiel, etc.). Il est certain que ces divers éléments ont contribué au brouillage des relations établies entre l'école et l'emploi, conduisant à analyser différemment les modalités d'accès aux emplois et au déroulement des carrières ; ce qui a entraîné la variabilité des formes de valorisation des diplômes et de l'usage des connaissances acquises dans l'enseignement scolaire ou professionnel.

En France, cette question se pose avec beaucoup d'acuité depuis l'aggravation de la crise de l'emploi, dans les années 70, soulevant des interrogations sur les modalités de préparation des jeunes générations qui entrent sur le marché du travail ainsi que sur la reconversion des salariés face aux transformations de la structure technique et organisationnelle du travail. Les recherches dans ce

domaine sont multiples, relevant de plusieurs disciplines des sciences sociales traitant de ce thème : la sociologie, la psychologie, l'économie, l'ergonomie ou les sciences de l'éducation.

De fait, l'orientation de cette note de synthèse correspond moins à un découpage du champ selon des approches théoriques ou disciplinaires qu'à une présentation de thèmes, d'objets ou de problématiques qui émergent dans un contexte social ou politique donné, à partir d'approches relevant d'une pluralité de disciplines.

Les liens entre l'école et le travail correspondent, en France mais aussi dans plusieurs autres pays, à un champ de recherche aux contours flous et aux contenus assez disparates. Néanmoins, une analyse de ces travaux pendant quatre décennies (1960-2000) démontre l'existence d'une littérature considérable, très hétérogène, ancrée dans le champ politique et soucieuse des situations et des pratiques relevant du local, des entreprises, des secteurs d'activités et des politiques éducatives et de l'emploi.

En France, dès les années 60, la constitution d'un champ spécifique de recherche se dessine, rejaillissant sur des interventions politiques et sociales, et plusieurs travaux dans ce domaine donnent lieu à des publications, par des organismes de recherche rattachés à des ministères distincts (éducation, travail, des affaires sociales, de la ville, etc.), démontrant ainsi l'importance de ce thème dans les politiques publiques et privées relatives à la formation et à l'emploi.

Il fallait ainsi recenser, d'une part des travaux qui relèvent du champ de l'éducation ou de la formation sans pour autant considérer que ces termes soient synonymes, et d'autre part ceux rattachés au champ de l'emploi ou du travail, associés à la notion de marché à travers notamment les notions de qualification et de compétences. Notions qui mettent au cœur des débats les liens entre les deux systèmes – éducatif et travail – et qui traversent les modalités de traitement de ces questions par les enquêtes sur les débouchés et l'insertion professionnelle des jeunes ou les reconversions professionnelles des adultes.

Au regard d'une production foisonnante, notamment en France, la question du lien entre la formation et l'emploi connaît un renouvellement depuis les années 80, dû à l'émergence des approches et lié, en quelque sorte, aux intérêts portés à l'introduction de nouvelles technologies et aux nouvelles formes d'organisation du travail, aux nouvelles politiques de décentralisation, aux politiques sectorielles ou d'intervention de l'État dans l'insertion des jeunes qui entrent sur le marché du travail ou qui bénéficient d'aides diverses à l'emploi. Sans oublier les changements importants intervenus dans le système d'enseignement et dus à son extension, à sa diversification, à la création de nouvelles filières, diplômes, disciplines ayant modifié considérablement les relations entre l'école et l'univers du travail.

Cette synthèse ne pourrait s'effectuer sans tenir compte des travaux précédents réalisés notamment par C. Agulhon (1997) ; N. Askouni et A. Van Zanten (1995) ; G. Balasz et J.-P. Faguer (1977) ; P. Bouffartigue (1989) ; J.-J. Paul (1984) ; J. Rose (1996) ; L. Tanguy (1986, 1994) ; J. Vincens (1997) ainsi que des ouvrages qui ont fait date dans ce domaine : *l'Introuvable relation formation emploi* (1986), sous la direction de L. Tanguy et son prolongement comparatif sur *Éducation et travail* (1995), en Allemagne, en Grande-Bretagne et en Italie, par A. Jobert, C. Marry et L. Tanguy. Ces travaux, comme bien d'autres, ont favorisé le rassemblement et l'accumulation des connaissances dans ce domaine, permettant de mieux comprendre la définition des problématiques successives et les enquêtes qu'elles ont engendrées, permettant aussi des interprétations cohérentes et compatibles avec les apports antérieurs.

## LA CONSTITUTION DU CHAMP DE RECHERCHE DE LA RELATION FORMATION-EMPLOI

Le lien entre l'enseignement et le travail ne constitue pas un objet d'étude récent puisque l'histoire de l'industrialisation et celle de l'éducation ont maintes fois témoigné de la préoccupation concernant la formation de la main-d'œuvre d'exécution ou celle des ingénieurs ou des dirigeants des entreprises depuis la Révolution (Charlot, Figeat, 1985 ; Grelon, 1986 ; Shinn, 1980). Néanmoins, ce lien entre certains segments du système éducatif et les emplois auxquels ils préparaient ne soulevait pas d'interrogations particulières puisque l'éducation bénéficiait d'un consensus sur sa valeur et sur son rôle dans la modernisation du pays. L'école, considérée comme garante d'une société démocratique et méritocratique, participait au développement culturel et économique, favorisant le passage d'une société agraire à une société industrielle et aux nouvelles formes de travail et de mobilités géographiques qui l'accompagnaient. Héritage des Lumières, l'école serait par excellence l'instrument d'introduction d'une pensée rationnelle, fondée sur des explications scientifiques, par opposition à toutes formes de formulations religieuses et mythologiques. Par l'acquisition des connaissances, l'individu se libère à la fois des idées qui le soumettent à des pouvoirs arbitraires et à sa condition sociale immuable. L'élargissement de l'horizon culturel et intellectuel des individus le prédispose à affirmer de nouvelles ambitions : d'un statut social transmis, symbole de la société traditionnelle, l'individu connaîtra le passage vers un statut social acquis, l'école agissant notamment sur l'acquisition de capacités et l'obtention de titres scolaires. L'influence de l'enseignement sur la mobilité sociale des populations est l'une des idées les plus répandues dans les sociétés industrielles modernes (Parsons, 1973 ; Touraine, 1969 ; Bell, 1976 ; Prost, 1986). D'ailleurs les premières préoccupations concernant les effets de la scolarisation sur la mobilité sociale ont constitué un vaste champ de travaux aux USA, dès les années 30, donnant lieu ainsi à plusieurs études sur la réussite scolaire puisque celle-ci symbolise la possibilité d'ascension et de réussite sociale. Et par là, c'est la société dans son ensemble qui bénéficie d'un mouvement ascensionnel. En France, l'accent mis sur l'acquisition de nouvelles capacités, devant déboucher sur de nouvelles mentalités, de nouvelles modalités d'adaptation aux situations de travail, entraînera un mouvement de « scolarisation » des formations techniques et professionnelles. Cette idée que la maîtrise technique et les qualités socioprofessionnelles sont acquises par la formation – scolaire ou professionnelle – certifiée par des titres, n'a cessé de s'élargir, assurant le lien entre diplôme et emploi.

En France, pendant la période de l'entre-deux guerres, la question de la relation formation-emploi se révèle à travers les interrogations qui accompagnent le mouvement vers l'institutionnalisation de l'orientation scolaire et professionnelle. Dans le souci de guider les élèves sortant de l'école primaire vers des formations techniques professionnelles en relation avec l'industrialisation naissante, on assiste à la création de l'INOP (1927), précurseur de l'actuel l'INETOP, qui témoigne d'une réflexion sur la relation entre la formation professionnelle et la qualification des salariés. Visant à mesurer les effets de la première sur la deuxième, le travail de l'orientation débouchera sur des travaux fondateurs concernant la relation formation-emploi, notamment ceux entrepris par Pierre Naville, autour de la qualification. À partir d'une critique des théories économiques classiques et du marxisme, celui-ci s'attache à définir la notion de qualification professionnelle. C'est en réalité autour de cette notion que se développera par la suite un nombre important de recherches dans ce domaine. Le travail

de Naville se poursuit dans la période de l'après-guerre, considérant la qualification comme une notion relative puisqu'elle ne repose sur aucun critère isolé : elle est relative à l'état des structures socio-économiques, et particulièrement à la durée de l'apprentissage qui constitue, pour cet auteur, un élément essentiel de la qualification (Naville, 1956). Ce travail contribue aussi à éclairer sur l'emprise des critères sociaux plutôt qu'individuels dans la valorisation de la qualification ; il insiste sur la distinction entre la qualification du travail et la qualification de l'individu. C'est en réalité la qualité du poste de travail qui permet à l'individu d'être considéré comme plus ou moins qualifié. Les débats qui s'ensuivent avec Georges Friedmann se révèlent fondateurs à la fois de cette thématique et de la sociologie française du travail. En critiquant les idées du taylorisme, exacerbé par la spécialisation et la rotation des tâches, Friedmann voit se dessiner des « tâches autonomes » pour lesquelles le salarié doit disposer d'un socle de connaissances générales et techniques lui permettant de comprendre ce qu'il fait (Friedmann, 1956). Par rapport à la qualification, il se distingue de Naville, puisqu'avec Reynaud (1962), ces auteurs définissent la qualification à partir des éléments suivants : compétence technique qui n'est pas mesurée en temps mais par les acquisitions de capacités générales, techniques et professionnelles ; degré de prestige dont bénéficie la situation de travail ; demandes de qualités techniques et sociales et niveau des responsabilités dans la production. Naville accepte l'importance de ces réquisits mais voit la poursuite d'une disjonction de plus en plus claire entre le travail des machines et le travail de l'homme (Naville, 1963). Ainsi, il considère la qualification comme « l'appréciation sociale de la valeur du travail et non plus d'un phénomène technique individualisé ». Plus tard, il attire l'attention sur le caractère arbitraire des classifications qui occultent les relations sociales qui les sous-tendent (Naville, 1982). Pour sa part, Reynaud présentera, en 1987, une esquisse de la théorie de la qualification sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

Ce sont en réalité la sociologie du travail ou la sociologie industrielle et la psychologie de l'orientation professionnelle qui posent avec beaucoup d'acuité les questions relevant des relations entre l'école et le travail, à travers la question de la qualification. Ensuite, le renouveau des politiques éducatives, dans les années 60, favorise les liens entre l'éducation et l'emploi puisque ces politiques se fondent sur « une correspondance entre la scolarité accomplie et le degré de la qualification de l'emploi occupé » traité ainsi sous la désignation de « niveau d'instruction et de qualification » (Isambert-Jamati, Maucorps, 1972).

Par ailleurs, dans les années 50, la naissance de l'économie de l'éducation, aux USA, propulse l'idée de l'éducation en tant que bien ou service renvoyé à l'univers des interactions entre une offre et une demande. Considérée comme un processus productif et, ainsi, de transformation socio-économique, l'éducation joue un rôle important dans la modernisation de la société. Issue de l'économie de l'éducation, la notion de capital humain gagne une large influence grâce, entre autres, à sa diffusion par des organismes internationaux, notamment par l'OCDE, et s'intègre à l'arsenal des prémices des politiques éducatives, tout au long des années 60, dans divers pays. Cette notion est fondée sur l'idée que la croissance économique est étroitement liée à celle, qualitative, des facteurs productifs qui, à son tour, irait de pair avec l'élévation de la qualité du travail, contribuant ainsi à l'augmentation de la richesse des pays. L'éducation contribuerait à la définition de la qualité du travail et à l'établissement d'un lien étroit entre celle-ci et le niveau de richesse. Transformée en théorie par le travail de plusieurs économistes, la notion de capital humain conduit au développement de cette nouvelle conception du facteur travail, en tant que capital incorporé dans les personnes.

Cette théorie, construite par analogie avec celle du capital physique, pose l'éducation (ou la formation) comme un investissement que les individus effectuent en vue de la constitution d'un capital productif, inséparable de la personne (J. Mincer, 1958 ; T. Schultz, 1963 ; G. Becker, 1964). En retour, les personnes peuvent espérer des bénéfices durables – marchands et non-marchands – dès lors que ce capital est mis en œuvre dans leurs activités professionnelles. Comme n'importe quel type d'investissement, le rendement de la formation peut être établi en termes de « coûts et bénéfices ». La généralisation de cette théorie entraînera une expansion de la demande en éducation : elle représente un investissement rentable tant pour les individus que pour les décideurs des diverses instances publiques ou privées.

Néanmoins, en France, les critiques élaborées sur les approches macro-économiques liées à la notion du capital humain ont contribué à éclairer le paradigme qui a inspiré cette notion : l'existence d'une rationalité individuelle, sanctionnée par le marché, constitutive des comportements collectifs. Or, les critiques de la théorie du capital humain et de sa conception du marché du travail, qui consiste à chercher un équilibre entre le salaire et la qualité du travail, ont attiré l'attention sur les effets de discrimination individuelle et de la diversité de structurations de l'offre d'emploi. En outre, la rentabilité des études est redevable aux différenciations socio-individuelles de chacun (origines sociales, ethniques ainsi que le sexe et l'âge) et à la diversité des contextes d'exercice professionnel (taille de l'entreprise, secteur d'activité, lieu géographique, etc.). Par ailleurs, ces oppositions à la théorie du capital humain ont favorisé l'émergence de nouveaux modèles explicatifs particulièrement celui de la théorie du « filtre » (Taubaman, Wales, 1973 ; Wiles, 1974) qui voient dans l'expansion de l'éducation une manière de sélectionner des individus qui se différencient par l'acquisition des qualités sociales, telles l'obéissance, l'ordre, etc., plus conformes aux attentes des entreprises. En sociologie de l'éducation, cette théorie considère que la généralisation de la scolarisation dans les sociétés modernes introduit, de fait, un processus de sélection supplémentaire dans les cheminements sociaux des individus. Selon les capacités à dépasser les « filtres » successifs du système éducatif, les individus peuvent entamer des études plus ou moins prestigieuses ou rentables (Gentis, 1971 ; Bowles, Gentis, 1975, 1976).

Mais la théorie du capital humain induit le développement de l'idée de la formation professionnelle continue considérée comme un investissement « immatériel » dans les entreprises. En France, la conjonction de certaines idées humanistes – rattrapage, deuxième chance, perfectionnements continus – et la notion du capital humain sont à l'origine de l'institutionnalisation de l'appareil de formation professionnelle et, depuis 1971, d'un important dispositif législatif de plus en plus élargi (J.-J. Paul, 1984, 1989 ; P. Méhaut, 1986 ; J.-P. Jarousse, 1991 ; M. Vernières, 1993 ; Y. Palazzeschi, 1998 ; R. Guillon, 2002).

## **LES EFFETS DES APPROCHES THÉORIQUES SUR L'ORGANISATION D'UN CHAMP DE RECHERCHE**

Les orientations des politiques éducatives développées en France, au début des années 60, sont inspirées par la théorie du capital humain liée aux idéaux de la modernisation de la société, notamment dans les objectifs affichés par la planification française. Il est vrai que les trois premiers Plans, de 1947 à 1960, sont consacrés à la reconstruction ou à l'accroissement de la production dans tous les secteurs (El Hachem, 1992 ; Robert, 1993). La question de l'éducation ou de la

formation apparaîtra comme « besoin de main-d'œuvre » afin d'assurer la productivité escomptée. La scolarisation primaire ayant connu un succès par son extension à l'ensemble de la population, l'enseignement secondaire est confronté à une demande importante de certaines catégories sociales. Néanmoins, le manque de main-d'œuvre adulte qualifiée conduisait à la mise en place de dispositifs précis, comme la « formation professionnelle accélérée », précurseur de l'actuelle AFPA (1). La période d'après-guerre voit l'émergence de nouveaux débats sur l'éducation ou la formation, notamment par la mise en place de politiques publiques selon les orientations de la planification française (P. Bauchet, 1966 ; B. Charlot, 1995 ; L. Tanguy, 2002).

Le 2<sup>e</sup> Plan (1953-1957), inspiré par les préceptes de la théorie du capital humain, relève l'urgence de développer « l'équipement scolaire, universitaire, scientifique, artistique et sportif » afin de qualifier la main-d'œuvre vue sous l'angle des ressources humaines. Ainsi, la réforme du système éducatif est présentée selon un triple objectif : élever le niveau de la scolarité obligatoire, tenir compte de la croissance démographique et, surtout, conduire le système éducatif à accompagner les transformations économiques et sociales en cours. De ce fait, l'expansion de la scolarité secondaire s'accompagne de la création de filières distinctes d'enseignement amenant les élèves à des carrières d'études ou professionnelles différenciées (Charlot, 1984). Les filières d'enseignement technologique et professionnel accueillent des élèves ayant été « orientés » en fonction de « leurs aptitudes » et des possibilités de l'offre d'emploi, selon les aléas conjoncturels. L'idée qui préside à ces orientations en matière éducative est celle d'une possible adéquation entre l'offre de l'enseignement et l'offre du travail. Le 4<sup>e</sup> Plan (1962-1965) et le 5<sup>e</sup> Plan (1966-1970) donnent une importance primordiale à la satisfaction des besoins de main-d'œuvre en termes de qualification. C'est au sein de la Commission de la Main-d'œuvre, présidée par Jean Fourastié, que la question du développement de la scolarité et de la formation professionnelle est posée en termes de prévision des personnels concernés. Cette prévision s'effectue d'abord selon les catégories professionnelles (ouvriers, employés, techniciens, ingénieurs, cadres moyens et supérieurs, etc.) et ensuite en niveaux de formation (2). Ici, la distinction entre la notion d'éducation et celle de formation n'est pas aisée à réaliser (L. Tanguy, 2002).

Les statisticiens de l'INSEE ont été les premiers à utiliser le concept de formation, en 1964, pour mesurer le niveau de qualification de la population. La nomenclature élaborée stipule cinq niveaux de formation, définis par la durée des études et les diplômes afférents (3). D'une certaine manière, cette nomenclature rejoint la notion de qualification proposée par Naville en l'associant au temps d'étude et aux qualifications détenues par l'individu. Cependant, ils ne définissent pas les différenciations entre ces deux termes, formation et éducation (4). Certains auteurs considèrent que la formation désigne l'acte d'acquisition des connaissances en vue de l'accomplissement d'une activité, de l'exercice d'une fonction ou de la maîtrise d'une technique. Autrement dit, la formation est toujours liée à une pratique sociale ou professionnelle précise, intervenant après la scolarisation des individus (Charlot, 1987 ; Dadoy, 1988 ; Besnard, Liétard, 1993 ; Malglaive, 1992).

Mais il fallait aussi penser à la distinction importante entre les formations initiale, continue et professionnelle. Elles relèvent de systèmes institutionnels distincts, accompagnés de logiques de fonctionnement particulières : l'une relève d'un bien social universel, financé par l'État, par l'effet de redistribution (prélèvement des impôts sur les revenus des individus) tandis que la formation continue est rattachée, en priorité, au financement par les entreprises, par le versement de

contributions sur la masse salariale des personnels et par des contributions de l'État en fonction d'objectifs précis ou des publics prioritaires. Les actions de formation sont ainsi soumises à des évaluations constantes. L'obligation de résultats est ici constamment présente et les sanctions sont importantes et immédiates, notamment par le biais des financements.

Mais fondamentalement, en France, l'idée de penser le système éducatif en étroite relation avec les activités et les emplois qui s'y attachent s'installe progressivement. Cette volonté des décideurs de lier l'enseignement aux demandes du marché du travail ou de l'emploi serait ainsi à l'origine de l'émergence d'un champ d'études et de recherches désignées comme relations « formation et emploi ». L'intérêt porté à cette problématique entraîne les diverses instances publiques à créer des organismes destinés à produire des connaissances sur la « rentabilité » des études accomplies sur le marché du travail permettant de mieux gérer les flux d'élèves ou d'étudiants qui ne cessent de progresser. Dès 1964 est créé le Service Central des Statistiques, correspondant à l'actuelle Direction de la Prospective et du Développement. Mais les divers appareils nationaux de statistiques – INSEE, INED – ou ceux qui sont au sein des divers ministères (Travail, par exemple) développent des activités relevant du domaine formation et emploi. Ainsi, l'INSEE consacre des enquêtes à la « formation- qualification professionnelle », depuis 1964, visant à connaître le degré de mobilité professionnelle ou de mouvement de cessation des activités des salariés, et à la « structure des emplois », depuis 1968, afin d'analyser les structures professionnelles des différents secteurs (répartition des salariés selon la nomenclature des professions proposée par cet organisme). Ces enquêtes fournissent des données « immédiates » sur les liens entre la formation et l'emploi. Mais elles laissent dans l'ombre certains phénomènes qui deviennent importants et notamment les conditions d'accès aux emplois, l'insertion des jeunes sortant du système éducatif ou les contenus des emplois.

Ainsi, dès 1970, deux organismes destinés à « améliorer les connaissances sur les activités professionnelles et leurs évolutions » sont fondés : le CEREQ et le CEE, accompagnés par la création de cellules, services ou directions visant à mener des enquêtes au niveau national ou régional sur différents aspects de l'emploi, l'ERET au ministère du Travail ou l'ONISEP au MEN. Ce dernier, par les informations qu'il propose sur les études et leurs possibilités d'emplois, joue un rôle important dans le choix des filières d'enseignement en fonction des probabilités de débouchés professionnels. Sans oublier les nombreuses équipes de recherche qui ont vu le jour au sein des universités et qui traitent de cette problématique formation et emploi. Ces équipes sont constituées majoritairement par des économistes ou par des sociologues du travail. On peut citer le GREE à Nancy, l'IREDU à Dijon, l'IRES à Grenoble, le LEST à Aix-Marseille, le LIRHE à Toulouse, « Travail et Société », à Paris (Université Paris-Dauphine), « Travail et Mobilité » (Université Paris X-Nanterre) ainsi que certaines équipes universitaires régionales (à Pau, à Bordeaux, à Amiens, à Lille, etc.). La recherche dans ce domaine représente un champ important en sciences sociales ou humaines comme en témoigne le programme mis en place par le CNRS avec l'Action-Programme « formation-emploi ». Simultanément, une base de données documentaires sur la « formation-emploi » est créée sous l'égide du CNRS afin de favoriser la connaissance et la diffusion de ces travaux. Autrement dit, la commande publique en matière de recherche induit la constitution d'un champ particulier d'investigation, attirant l'attention des chercheurs sur de nouvelles possibilités qui s'ouvrent à eux pour formuler de nouvelles problématiques, construire de nouveaux objets ou définir de nouvelles démarches. C'est ainsi que des enquêtes fondées sur l'analyse de

type longitudinal des cheminements scolaires et professionnels permettront par la suite d'interroger les liens ou les médiations qui s'instaurent lors du passage des études à la vie active.

Néanmoins, peu de sociologues de l'éducation ou de spécialistes en sciences de l'éducation ont porté un intérêt particulier à ce sujet. On peut supposer que la méfiance à traiter de cette question est liée au caractère « instrumental » que revêt l'éducation ou la formation dans la plupart des travaux développés dans ce domaine. Par ailleurs, la sociologie de l'éducation, s'appliquant à traiter des inégalités sociales dans l'accès et le déroulement des études, présente relativement peu de travaux à ce sujet (Léon, 1965 ; Bourdieu, Boltanski, 1975 ; Isambert-Jamati, 1984 ; Tanguy, 1976, 1991, 2001). Cependant, c'est la sociologie de l'éducation qui s'est efforcée d'éclairer les effets de la diversification des filières d'enseignement, fortement cloisonnées et finement hiérarchisées, décernant des diplômes dont les valeurs se révèlent inégales sur le marché du travail ou encore d'observer les différenciations de parcours scolaires conduisant à la multiplicité des cheminements professionnels (Charlot, 1984 ; Van Zanten, Duru-Bellat, 1999 ; Vasconcellos, 1993).

Jusqu'au début des années 80, un champ de recherche spécifique traitant de la relation formation-emploi s'est constitué grâce à la demande étatique ou émanant de la sphère productive – entreprises, organisations professionnelles ou syndicales, organismes consulaires – qui a contribué à la connaissance des évolutions des approches sur cette problématique. Bien que présentant des difficultés à délimiter la thématique du champ, les travaux de recherche restent plus descriptifs qu'explicatifs, sans référence à des cadres théoriques précis. La cause principale de ce phénomène peut être imputée à l'étroite dépendance des chercheurs relativement à la demande des organismes ou des instances publiques. Le développement de la recherche sur la relation formation-emploi est lié, dans ces années-là, à la demande de solutions rapides et directement applicables permettant aux décideurs de faire face aux difficultés rencontrées par les acteurs de terrain, telles que le problème du chômage de catégories particulières, les restructurations économiques, les difficultés à trouver de la main-d'œuvre spécifique, l'adaptation des salariés aux nouvelles conditions d'exercice professionnel, etc. Si la commande publique incite et oriente souvent la recherche en sciences sociales, cette tendance prend, dans ce cas précis, une ampleur considérable et soulève la question du statut épistémologique d'un nombre important des travaux réalisés. Certes, la plupart des travaux effectués par des équipes de recherches ont profondément modifié, par exemple, la conception de la formation continue professionnelle. Ainsi, les recherches visant à montrer quel public bénéficiait le plus des actions de formation ont éclairé sur les inégalités constatées entre les diverses catégories de salariés à l'égard de la formation (5). Il en va de même des recherches sur l'utilisation des fonds de la formation professionnelle par les entreprises, dont certaines ont montré le rôle de la formation en tant qu'outil de gestion de la main-d'œuvre (6). Mais fondamentalement, ces divers travaux ont permis une meilleure connaissance du fonctionnement du système d'enseignement et du marché du travail. C'est tout au moins ce que reflètent les études et recherches réalisées pendant cette période.

## **LE CHAMP DE RECHERCHE FORMATION-EMPLOI**

Les travaux développés autour du thème formation et emploi, en France, apparaissent fortement liés aux orientations établies par la planification qui prônait le traitement adéquationniste entre le nombre d'élèves ou d'étudiants

sortant du système d'enseignement et les débouchés professionnels. La production des données sur la formation et l'emploi devient prépondérante et s'accroît rapidement, suivie de la recherche de moyens d'enquêtes particuliers. L'une des spécificités de la méthode employée consiste à reconstituer le cheminement professionnel d'anciens élèves ou étudiants issus d'une même filière d'enseignement. Ceci permet de connaître les possibilités de rentabilisation de leurs certificats ou diplômes scolaires sur le marché du travail. La prolifération de ces enquêtes amène le CEREQ à créer l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active, qui soulève de nouvelles questions concernant à la fois le fonctionnement du marché du travail, le type d'emplois destinés aux débutants et les effets des parcours scolaires différenciés sur les conditions d'accès à l'emploi et de déroulement des carrières professionnelles. Néanmoins, ces enquêtes, focalisant l'attention sur les débouchés, négligent l'analyse des conditions préalables d'accès aux formations reçues et l'importance du processus d'orientation scolaire et professionnelle dont Pierre Naville avait démontré l'intérêt. Plus encore, ces enquêtes ne mettent pas en valeur toute la portée de l'élévation du niveau d'études des nouvelles générations qui accèdent au marché des emplois ou de la structuration du système éducatif en plusieurs filières d'enseignement qui ont, chacune, une forte implication dans la destinée sociale et professionnelle des jeunes. Il convient en outre de ne pas oublier que ces filières apparaissent en concurrence entre elles par leurs spécialités, par le type d'institution dans lequel les diplômes sont obtenus et par bien d'autres facteurs constituant ainsi un « marché scolaire » des diplômes, des titres ou des biens symboliques (Boltanski, Bourdieu, 1975). Une meilleure connaissance du fonctionnement du marché du travail permet d'apprécier la concurrence qui s'installe entre les divers niveaux et les spécialités de formation. Ne pas tenir compte des conditions scolaires et sociales d'accès aux différents modes de formation, en particulier dans l'enseignement supérieur et surtout dans les grandes écoles, risque de faire oublier que « l'orientation professionnelle » s'est réalisée bien avant l'entrée sur le marché du travail. La méconnaissance de la hiérarchie des valeurs scolaires rend impossible une explication des phénomènes de distorsion entre l'offre de l'emploi et l'offre de formation, entre marché du travail et marché scolaire (Balasz, Faguer, 1977).

En France, la politique de recherche en sciences sociales a encouragé le développement d'études et recherches visant à traiter de la question de l'entrée dans la vie active des jeunes sortant du système éducatif. L'originalité de ces travaux était d'analyser les conditions de passage de la formation à la vie active. Les travaux de recherche sont surtout axés sur les sortants des filières professionnelles (CAP ou BEP) et des filières de l'enseignement technologique. D'où un glissement sémantique de l'éducation vers la formation puisque les élèves issus de ces filières étaient prédestinés à entrer rapidement dans la vie active (7).

Autrement dit, ces filières considérées comme professionnelles sont désignées en termes de « formation » en dépit du fait qu'elles se déroulent dans le système scolaire, mais elles se présentent comme éloignées de l'idée traditionnelle que revêt le terme d'éducation.

Le problème des débouchés professionnels apparaît ensuite plus approprié aux étudiants sortant de l'enseignement supérieur (Vrain, 1973). La focalisation sur les débouchés professionnels dans l'enseignement supérieur démontre que, contrairement aux générations antérieures, les générations diplômées dans les années 70 ne trouvent pas les emplois pour lesquels elles ont été préparées. L'ouvrage de Philippe Vrain le montre nettement : les étudiants en lettres, sciences, sciences économiques et sociales, philosophie rencontrent des difficultés à accéder à des emplois dans le professorat ou la recherche, tradition-

nellement considérés comme débouchés professionnels pour ce public puisque le nombre de postes aux concours diminue ou reste stable tandis que les effectifs étudiants ne cessent d'augmenter. D'où l'idée que les résultats des enquêtes réalisées par les divers organismes (CEREQ, CEE ou INSEE) devaient présenter les « réalités » du marché du travail et infléchir ainsi le choix de leur profession par les étudiants. Le rôle des instances d'orientation scolaire et professionnelle devait être renforcé notamment par la création de l'ONISEP et de CIO dans toutes les universités. Une meilleure connaissance des débouchés professionnels conduira à la fois à orienter certaines catégories d'étudiants vers des études considérées comme plus « rentables » sur le marché du travail et qui rencontrent un accueil plus favorable de la part des employeurs. Cette thématique a donné lieu à un nombre important de recherches, notamment par des équipes universitaires centrées sur le devenir professionnel des étudiants par disciplines et par niveau d'études atteint (8). Ces recherches ont particulièrement mis en évidence le fonctionnement du système universitaire : l'abandon des études, l'échec aux examens, le passage d'une filière (ou d'une institution) à l'autre, la rentabilité des études selon le niveau de diplôme obtenu, des disciplines ou de l'institution dans laquelle l'étudiant prépare ses études) et surtout l'importance de l'origine sociale des étudiants sur leur devenir professionnel (9).

Il faut remarquer que plusieurs recherches attirent l'attention sur les changements dans la composition sociale de la population active : le déclin de certaines catégories ouvrières, des petits commerçants, industriels, des exploitants agricoles ou des artisans, qui s'accompagne de l'élargissement des catégories « intermédiaires » selon la nomenclature de l'INSEE. C'est le cas notamment des personnels d'encadrement – moyen et supérieur – dans les entreprises et dans les institutions publiques ou semi-publiques. De plus, les années 70 et 80 voient apparaître une transformation de taille dans les politiques de gestion des personnels : la fin des personnels autodidactes ayant connu la promotion sociale et professionnelle au profit des jeunes diplômés. En raison de la concurrence qui s'intensifie dans les années 80, on assiste à l'extinction de cette catégorie de personnels dont les politiques de recrutement et de carrière des entreprises avaient auparavant favorisé l'expansion. En effet, jusqu'aux années 70, les politiques de gestion des personnels ont privilégié la formation sur le tas ou les carrières construites par la promotion interne à travers des critères de confiance et de cooptation des personnels d'encadrement. Depuis, la présence croissante de jeunes diplômés sur le marché de l'emploi a contribué à transformer les critères de recrutement, de carrière et l'exercice de l'autorité au sein des entreprises publiques et privées (10).

Parallèlement, plusieurs recherches en sociologie ou en économie du travail rendaient compte des changements profonds dans divers secteurs d'activité et la question de la formation y était étroitement associée, soit comme moyen de préparer les catégories professionnelles aux nouvelles formes d'exercice professionnel, soit du fait de la demande de nouvelles spécialités préparées au sein du système d'enseignement notamment dans les filières de type professionnel. Les particularités attribuées aux divers secteurs d'activités dans leurs mutations et dans leurs usages de la formation – initiale ou continue – conduisent au développement de plusieurs travaux sur la relation formation-emploi à partir d'approches sectorielles (11). Ces travaux ont remarquablement mis en évidence l'importance des politiques de formation pour les différentes catégories de personnels, dans chacun des secteurs observés, tant pour le renouvellement des catégories de personnels que pour les possibilités de reconversion professionnelle. Tout se passe comme si, face aux défis de nouvelles contraintes auxquelles

les divers secteurs d'activités sont confrontés (le bâtiment, la chimie, les transports, le travail social, l'enseignement, la santé, l'art, etc.) la demande de recherche se développait, grâce à la commande publique, contribuant à montrer l'importance de la formation comme élément essentiel dans la (re)constitution des groupes professionnels. Dans les années 80, les recherches effectuées sur les professions et les métiers suscitent un vif intérêt : elles permettent de mieux comprendre leur organisation ou leur structuration interne et d'éclairer ainsi le rôle joué par la formation dans la constitution et la permanence des professions ou des métiers.

Ces recherches ont surtout permis de déceler, dans le processus d'acquisition des savoirs pratiques ou professionnels, le rôle de la transmission par un professionnel confirmé auprès duquel le jeune « profane » acquiert aussi bien des connaissances pratiques de réalisation des tâches que des comportements ou des attitudes d'ordre professionnel propres à chaque métier ou profession. Entre les « savoirs tacites », acquis sur le tas, et ceux transmis par le système de formation, existe bien la nécessité, pour le futur professionnel, d'acquérir des savoirs techniques et sociaux propres aux métiers et professions préparés. Ces recherches, qui procèdent aussi bien des sociologues de l'éducation et du travail que des psychologues, des psychosociologues ou des spécialistes en sciences de l'éducation, soulèvent des questions rattachées à la socialisation professionnelle et particulièrement à la production de capacités ou de qualifications par le système de formation, (notamment au sein des lycées professionnels et des centres d'apprentissage) ou par la formation continue professionnelle. L'arrivée de personnels issus du système éducatif, même formés dans des filières d'enseignement professionnel ou technologique, a sans doute bouleversé ce système de transmission des qualités techniques et professionnelles.

## **L'INSERTION COMME CONSTRUCTION D'UN OBJET D'ANALYSE**

Les difficultés de passage du système d'enseignement à celui des emplois sont apparues, dans la plupart des pays industrialisés, dans les années 70, lors de la crise de l'emploi et avec l'extension de la scolarisation. Jusqu'alors, il n'y avait pas de rupture entre la fin de la scolarité et l'entrée dans le milieu professionnel, notamment dans les activités de production puisque l'apprentissage et le milieu familial jouaient un rôle essentiel dans ce processus d'insertion. Or, la complexité des activités et surtout la « scolarisation des formations » ont fondamentalement changé les modalités d'insertion : non seulement l'âge de l'entrée dans le monde du travail s'est élevé (16 ans au lieu de 14 ans) mais aussi les jeunes se présentent sur le marché de travail avec une certification ou un diplôme scolaire les distinguant des adultes professionnels n'ayant accompli, dans la plupart des cas, que la scolarité primaire (Vincens, 1978 ; Charlot, 1985). Les effets conjugués de l'échec scolaire d'une proportion relativement importante des jeunes sortant de l'école, dans les années 80, et la diminution du nombre des emplois, rendant plus vulnérables les débutants sur le marché du travail, ont conduit à voir dans l'accès à l'emploi un exercice d'« essais » et d'« erreurs » ou une opération à répétitions (Dossous, 1978). La plupart des travaux de recherche dans ce domaine, dans ces années-là, tendent à caractériser l'insertion comme phénomène individuel, de quête d'emploi stable après des expériences plus ou moins fructueuses. Le travail de synthèse à ce sujet présenté par J. Vincens (1981) reste assez important. Néanmoins, des économistes ou des sociologues

interviennent pour définir ce concept : ils associent l'insertion professionnelle à celle plus large – sociale – où la combinaison des statuts sociaux est plus confuse (autonomie à l'égard des parents, mariage, emploi en vue d'une carrière professionnelle stable). Or, selon Galland (1984), le modèle liant étroitement l'accès à ces différents statuts sociaux est battu en brèche notamment dans les couches populaires où il était jusqu'alors dominant. J. Rose (1986), à son tour, voit dans l'insertion un processus social où le système éducatif, par les différenciations des parcours scolaires, s'adapte mal à l'organisation sociale du marché du travail qui propose des emplois spécifiques pour les jeunes ou développe des politiques de main-d'œuvre qui intègrent et rejettent certaines catégories sociales, rendant les jeunes tributaires des mouvements de ce marché. Il situe l'insertion dans les modalités d'accès aux emplois qui s'installent progressivement, en France, en tant que dispositif de politique d'emploi construite et organisée par les instances publiques et privées concernées. J. Rose et d'autres auteurs, inspirés par des travaux anglo-saxons ou allemands, utilisent alors la notion de transition professionnelle pour désigner un espace dans lequel un ensemble de mécanismes, plus ou moins institutionnalisés, contribue à combiner des périodes de travail, dans ses diverses formes (précaire, partiel) et des périodes de formation ou de chômage. L'agencement de ces expériences résulte d'interactions entre l'État et ses diverses instances, entre les agents des pouvoirs publics, des entreprises – privées ou publiques –, des administrations ou des associations, et les familles et les jeunes eux-mêmes.

Vue sous cet angle, la transition professionnelle fait l'objet de plusieurs recherches dans divers pays européens. Les différences et les similitudes avec la situation française ainsi observées permettent de faire apparaître la singularité de celle-ci de manière plus précise.

Depuis, on assiste au développement d'un champ de recherche, concernant l'insertion et montrant la complexité de ce processus (12), investi par des économistes, des démographes, des psychosociologues, des sociologues, des spécialistes des Sciences de l'Éducation, etc. Cette notion d'insertion, largement utilisée en France, bénéficie aujourd'hui d'un consensus qui permet de la considérer comme un processus dynamique tenant compte de l'histoire sociale et scolaire des individus et de la diversité des facteurs qui entrent en jeu lors de l'accès à un emploi (A. Jobert, 1995 ; J. Vincens, 1981 ; M. Vernières, 1993, 1997). Des enquêtes longitudinales, menées par des organismes spécialisés (le CEREQ, par exemple) ou par des équipes de recherche, ont favorisé l'apport de connaissances à partir de l'étude des trajectoires d'un ensemble d'individus ayant suivi le même type de scolarisation au cours d'une période relativement courte et de l'observation de leur situation après l'obtention d'un titre ou de certifications scolaires. Ce type d'enquête, réalisée aujourd'hui dans plusieurs pays, permet une meilleure connaissance de ce processus et de sa complexité car la place du système éducatif varie d'un pays à l'autre. Il faut aussi prendre en compte le type de scolarisation dominant dans chacun des pays, l'importance relative des filières générales et professionnelles, leur durée, les possibilités de poursuite des études, etc. (Espinasse, Giret, 1997).

Une divergence de taille concerne l'assimilation de l'insertion professionnelle à un processus de conquête d'une stabilité sur le marché du travail. Il faut souligner que la plupart des travaux dans ce domaine tendent à traiter la question de l'emploi des jeunes uniquement du point de vue de l'offre des emplois. Les questions concernent alors les probabilités ou les difficultés d'accès aux emplois dont les conditions, les critères de sélection, les niveaux d'exigences ou de salaires sont

l'affaire des employeurs. Or, ainsi posée, la question devient celle d'une demande, sans cesse renouvelée, d'ajustement entre le flux sortant de l'école et les emplois disponibles. En réalité, elle occulte l'importance de l'élévation générale du niveau de scolarisation des nouvelles générations entrant sur les marchés du travail européens et de son incidence sur la nouvelle configuration des emplois. Certes, les transformations dans la composition de la population active qui se sont généralisées dans tous les pays européens depuis une vingtaine d'années et qui sont marquées par le déclin des catégories ouvrières et agricoles et la montée des personnels du secteur tertiaire, employés et personnels d'encadrement – moyen et supérieur – ont généré, dans la plupart des pays, l'augmentation des exigences en termes des diplômes (Béduwé, Espinasse, 1997). Mais ce mouvement se distingue également par l'extension de nouvelles formes d'emploi partiel et précaire y compris pour des jeunes diplômés. Aussi, la présence grandissante de jeunes ayant un niveau d'études plus élevé a, sans doute, provoqué des modifications dans le fonctionnement du marché du travail : certaines tâches ou fonctions ne présentant auparavant aucune spécificité en termes de formation sont actuellement redevables de certaines exigences de certifications scolaires ou professionnelles. La complexité des activités s'accompagne d'une « offre » sans précédent de jeunes diplômés sur les marchés du travail permettant aux employeurs d'élever leur niveau d'exigences non seulement en termes de capacités acquises mais aussi de qualités sociales que les certifications confèrent, puisque l'élévation du niveau des diplômes reflète, en quelque sorte, une sélection du public qui l'obtient. Ainsi, avoir obtenu un baccalauréat professionnel témoigne, aux yeux des employeurs, de la capacité non seulement à acquérir des qualités techniques mais aussi d'une preuve de réussite scolaire et sociale dans une filière d'études destinée, généralement, à des jeunes ayant eu des problèmes de scolarité accompagnés, le plus souvent, de comportements dérangeant « l'ordre » établi, qu'il soit scolaire ou au travail (L. Tanguy, 1991). Le niveau du diplôme révèle ainsi l'écroulement social et scolaire réalisé par le système d'enseignement. Les capacités sociales acquises à l'école ou au sein des familles constituent des éléments importants dans les modalités de recrutement professionnel.

Par ailleurs, les travaux sur l'insertion professionnelle ont favorisé l'émergence de travaux visant à éclairer la notion de jeune ou de jeunesse, importants pour comprendre la notion d'insertion : l'indicateur démographique – classe d'âge – a montré ses limites puisque selon les catégories sociales la durée de la jeunesse est plus ou moins longue. Les pays européens qui développent une politique de poursuite des études après la scolarité obligatoire tendent à la faire durer jusqu'à 25 voire 32 ans (tel est le cas de la France et de l'Italie) (Jobert, 1995 ; Beduwé, Espinasse, 1997). À cette complexité de l'objet « jeunes », dont plusieurs travaux ont rendu compte (13), s'ajoute la complexité qui tient à la variété de processus d'insertion : il faut opérer des distinctions entre les lycéens ou étudiants n'ayant jamais exercé un « petit boulot », ceux qui exercent une activité régulière, fût-elle précaire, à temps partiel ou « déqualifiée » par rapport au statut d'étudiant, ou encore ceux qui entament des études tout en ayant un emploi « stable » mais peu « qualifié » ou offrant peu de perspectives de carrière à leurs yeux. Tous ne sont pas concernés par le processus d'insertion professionnelle de la même manière (Ballion, 1994 ; Pottier, 1981). D'où les difficultés à concevoir des outils d'analyse adéquats et des concepts qui prennent en compte la complexité de ce processus. D'ailleurs, plusieurs chercheurs se sont interrogés sur les enquêtes proposées : sur l'utilisation de nomenclatures (professions et catégories socioprofessionnelles, niveaux de formation, emplois-types, etc.), sur les variables retenues (âge, sexe, origines sociales, géographiques, culturelles ou ethniques, etc.) ainsi que sur la caractérisation du fonctionnement du marché du

travail (taux du chômage, constitution de la population active, segmentations, etc.) sans oublier la diversité des scolarisations (niveau, spécialité, type d'institution, localisation géographique, etc.) (14). Ainsi, un jeune préparant un bac professionnel en lycée professionnel ne se trouve pas dans les mêmes conditions d'insertion professionnelle, et n'a pas les mêmes perspectives de poursuite d'études ou de carrière que son collègue préparant le même diplôme par l'apprentissage. Ces difficultés d'ordre conceptuel auxquelles sont confrontés les chercheurs dans ce domaine ont contribué à des réflexions fécondes sur les questions rattachées à la thématique emploi-formation. Et au cœur de ces débats, la notion de qualification apparaît en filigrane de ces travaux en dépit d'un glissement, depuis les années 90, vers celle de compétence. Il importe ainsi d'appréhender ces notions et surtout les effets des approches sur la manière dont est envisagée la relation entre l'école et l'emploi.

## LA NOTION DE QUALIFICATION ET SON RAPPORT À LA FORMATION

Depuis les débuts de la sociologie du travail, la notion de qualification a toujours donné lieu à des débats importants sur sa signification et son opérationnalité. Dans l'ouvrage *l'Introuvable relation formation et emploi* (1986), plusieurs chercheurs présentent les difficultés à traiter de la qualification comme élément convergent entre le système productif et le système éducatif (Campinos, Marry, Bell, Tortajada, Zarifian). À travers les analyses de cette notion, depuis celles de Naville et Friedmann jusqu'à celles développées par M. Dadoy (1973), Freyssinet (1974), Rolle et Tripier (1979) ou Zarifian (1986), les auteurs identifient trois approches importantes de la qualification.

— D'abord celle, relativiste et conflictuelle, représentée par P. Rolle et P. Tripier qui proposent de l'analyser par le « mouvement des qualifications ». En tenant compte de la structuration du système de formation, initiale ou continue, des filières qui le composent et de celle du système des emplois qui comprend les conditions d'accès aux emplois et d'usage des qualifications selon le secteur d'activité, le type d'entreprise, l'organisation des groupes professionnels ou les tensions du marché de travail, ces auteurs montrent l'impossibilité de trouver une adéquation entre la hiérarchie des formations et la hiérarchie des emplois. Sans oublier les logiques distinctes que chacun de ces systèmes présente tant dans sa temporalité (dimension historique), dans ses objectifs ou fonctions que dans la façon dont ils sont organisés et hiérarchisés.

— Ensuite, la qualification a été traitée selon la théorie de « l'effet sociétal ». L'étude comparative entre la France et l'Allemagne, réalisée par l'équipe du LEST, sur les politiques éducatives et les politiques industrielles, a transformé les problématiques rattachées au lien entre formation et emploi. En effet, ces chercheurs ont mis en lumière l'importance des modalités de formation et de sa valorisation par les entreprises. À l'encontre des idées d'adéquation entre la formation et l'emploi, ces auteurs proposent une réflexion sur les relations entre la dynamique du système productif et les modalités de fonctionnement de l'enseignement.

Jean-Jacques Silvestre (1983), plus particulièrement, critiquant la théorie du capital humain encore très utilisée par les économistes, démontre les difficultés à mesurer l'effort éducatif sur l'organisation productive et sur sa capacité de créativité. Dans une telle perspective, souligne l'auteur, le chercheur empêche

toute possibilité d'analyser les interactions qui se nouent entre ces deux systèmes – éducatif et productif – ou, de façon plus claire, d'analyser la capacité du premier à produire des compétences individuelles qui seront diversement utilisées ou mises en œuvre dans l'atelier, dans l'entreprise ou dans la société dans sa totalité. Autrement dit, cet auteur met en lumière les insuffisances des approches de la sociologie ou de l'économie du travail qui posent l'éducation comme réponse face aux pressions des changements techniques ou des innovations organisationnelles. « Ces approches disqualifient d'elles-mêmes l'approfondissement de la complexité et des médiations qui existent entre le "marché du travail", entre les technologies ou les configurations de tâches et le processus d'apprentissage et les modalités d'accès aux emplois ainsi que les projets individuels ou de réalisation collective et les cursus éducatifs qui les concrétisent » (1983). Cette étude comparative entre la France et l'Allemagne éclaire la valorisation différenciée des filières d'études (professionnelles ou technologiques et générales), l'usage des capacités acquises en formation au sein des entreprises et le rôle de celles-ci dans la formation de la jeune main-d'œuvre. Dans leur ouvrage, ces auteurs, en combinant l'analyse des « espaces de socialisation » et des « espaces de qualifications » mettent en évidence l'importance du système de formation – initiale et continue – sur l'organisation du marché du travail du fait de la production des qualifications des individus à travers les contenus des enseignements et les formes de leurs acquisitions. Ici, la formation est considérée comme un facteur important, voire décisif dans l'organisation des emplois et du marché du travail. En dépit des difficultés à cerner toute l'étendue de cette recherche, l'approche par « l'effet sociétal » a mis à l'ordre du jour la richesse des analyses portant sur des comparaisons internationales et surtout, elle a attiré l'attention sur les médiations qui s'établissent entre le système de formation et celui des emplois.

– Enfin, il faut signaler le courant de recherche et les auteurs qui rattachent la notion de qualification à la théorie de la segmentation du marché du travail. En effet, depuis les constats présentés par C. Kerr, dans les années 40, la sociologie du travail ou de l'emploi a montré que les modèles théoriques de référence ne sont plus fondés sur un marché unique dans lequel l'offre et la demande de travail trouveraient un équilibre dont la composante essentielle serait le salaire. En réalité, actuellement, la plupart des travaux en sociologie s'accordent à considérer le marché du travail en tant qu'espace social dans lequel les interactions des acteurs sociaux ne se réduisent pas à de simples négociations de prix. Elles ne sont pas non plus de simples réactions ou ajustements aux mouvements de l'économie. Ces interactions impliquent des compromis, des conventions, des prévisions contribuant ainsi à organiser les systèmes d'échanges. De ce fait, les configurations des marchés du travail sont très diverses et il importe d'identifier, dans chaque cas, les régulations à l'œuvre. En somme, ces travaux sur les modalités de fonctionnement du marché du travail développent l'idée qu'un marché du travail est un système social complexe, parcouru par des régulations propres et balisé par des institutions spécifiques (Lallemand, 1992 ; Maruani, Reynaud, 1999 ; Maruani, 2001).

Le marché du travail apparaît comme un univers social où se jouent les statuts des différentes catégories de salariés, où se construisent les frontières de la division sociale et sexuelle du travail, où se modèle la pyramide de la stratification sociale. Les règles du jeu qui s'y négocient entre les divers acteurs contribuent à structurer le marché du travail. Celui-ci, loin d'être unique, est traversé par des clivages ou segmentations, dont tente de rendre compte la théorie duale du marché du travail (Doering, Piore, 1971) qui a établi une distinction entre le

marché primaire et le marché secondaire. Le marché primaire est caractérisé par des emplois stables, à forte productivité, avec des conditions de travail satisfaisantes, des salaires élevés et par un système bien organisé de formation initiale et continue. À l'opposé, le marché secondaire est caractérisé par une instabilité de l'emploi, des salaires plus bas, une offre interne ou externe de formation professionnelle presque inexistante ; les compétences nécessaires sont transmises au terme de périodes de formation de courte durée. Les tâches sont plutôt de type répétitif, sans beaucoup d'attrait, accompagnées de bas salaires. Par ailleurs, certains auteurs ont reformulé les attributs de ces marchés selon leur organisation institutionnelle qui éclairent le comportement des entreprises, en particulier à l'égard de la formation.

Cette approche élargit le champ de l'analyse puisque, dans le domaine de la formation, sont prises en compte les raisons pour lesquelles les individus accomplissent tel type de formation (entre les plus abstraits ou les plus concrets). Celui-ci est alors rattaché, selon les auteurs, aux origines des identités des groupes sociaux, des rôles qui leur sont fixés dans leur vie au travail et en général et qui sont à la base des différenciations entre les femmes, les adolescents, les paysans, les immigrés, les travailleurs temporaires (Berger, Piore, 1980). Bref, dans chaque segment du marché du travail, qu'il soit primaire ou secondaire, les jeux de variables sont nombreux et le niveau de formation, le type de spécialité préparée sont autant d'éléments qui concourent à structurer le marché du travail. Les interrogations suscitées par cette approche ont été fécondes, ainsi qu'un certain nombre des critiques qui ont favorisé des analyses plus fines et dynamiques de la relation formation-emploi. Celles d'Alain Azouvi (1981) par exemple qui, en critiquant cette théorie dualiste, a soulevé la question historique de la construction des segmentations du marché du travail ; d'autres ont mis en évidence l'importance des périodes de crise (comme à la fin des années 60) qui font apparaître des tensions fortes, entraînant de nouvelles configurations sociales ou économiques et dans lesquelles l'enjeu de la formation apparaît sous de nouvelles caractéristiques et fait émerger de nouvelles demandes. La mise en place du dispositif législatif et institutionnel de la formation continue professionnelle ne peut être comprise sans tenir compte des accords de Grenelle qui ont marqué un tournant dans les relations entre les salariés, les organisations professionnelles et le pouvoir public. Plus encore, ce sont les modalités d'usage et de valorisation de la formation des salariés par les employeurs ou par le résultat des négociations au sein des branches professionnelles qui sont modifiées, entraînant de nouvelles dynamiques sociales.

Mais la théorie de la qualification associée à la théorie « stratégique » du marché du travail sera développée par Jean-Daniel Reynaud. Cet auteur considère que la qualification est la résultante de l'organisation du marché du travail par un ensemble de règles élaborées par les employeurs, les salariés et les pouvoirs publics, sans qu'aucune partie n'ait la maîtrise des éléments de cette « régulation conjointe ». La qualification est ainsi produite au sein de marchés du travail distincts (fermé ou ouvert, internes ou externes, primaires ou secondaires) qui organisent l'offre d'emploi, les carrières et la valorisation des titres ou certifications. L'État participe à la qualification de façon active en préparant et en contrôlant des diplômes, couvrant des spécialisations et, par les certifications, autorisant l'accès aux emplois (Reynaud, 1987).

Cette approche de la qualification et du marché du travail repose sur l'analyse de l'acteur, de son rôle dans la construction de compromis ou d'ajustements permanents en vue de régulations des marchés du travail. Ici, le système d'en-

seignement tient un rôle important : les diplômes qu'il délivre deviennent des conditions nécessaires d'entrée sur le marché du travail. « Par les spécialisations qu'ils légitiment comme par la hiérarchie qu'ils établissent, les diplômes pèsent sur l'organisation du marché du travail ou sur l'organisation du travail lui-même » (Reynaud, 1987).

La pluralité des « marchés de travail » permet de mieux comprendre les dynamiques diversifiées de transition professionnelle tant par les modalités d'accès différenciées, selon le segment du marché du travail, que par le passage d'un segment à l'autre. Et par-là, on comprend aussi la complexité des interactions entre la formation et l'emploi.

On peut considérer que la qualification apparaît comme une construction sociale, redevable aux modalités d'organisation sociale du marché du travail et de l'organisation du système de formation. Mais cette construction s'effectue différemment selon l'intervention des diverses instances de pouvoir et des caractéristiques « sociétales » dans lesquelles la qualification sera utilisée et valorisée.

## **LA COMPÉTENCE ENTRE LA FORMATION ET L'EMPLOI**

À partir des années 90, l'usage de la notion de compétence tend à remplacer celle de qualification. Plusieurs auteurs ont relevé que l'émergence des théories de la segmentation du marché du travail combinées à celles des professions, au sens anglo-saxon du terme qui désigne les professions libérales ou qui demandent des formations de niveau supérieur, a mis la notion de compétence à l'ordre du jour (15). Les raisons évoquées sont les plus souvent liées à la complexité des activités, à l'élévation du niveau d'exigence (qualité des produits et des services), au caractère de plus en plus abstrait des opérations techniques (Dadoy, 1990). Selon Zarifian (1988), le modèle de compétence recouvre un ensemble de pratiques relevant des modes d'organisation du travail et des pratiques de gestion du personnel (recrutement, carrières, formation). Cette évolution se caractérise fondamentalement par la responsabilisation accrue des personnels (Dugué, 1994 ; Martuccelli, 2001).

M. Stroobants (1991) propose, pour sa part, de considérer les savoirs et les approches constructivistes de la compétence comme « une innovation terminologique performante ». Manifestant sa méfiance par rapport à un terme issu des sciences de la cognition, l'auteur précise que l'importance accordée aux savoirs et aux compétences est le signe d'une meilleure qualité du travail, d'une reconnaissance de la complexité des tâches, y compris celles apparemment simples puisqu'elles sont plus routinières, qui demandent cependant des stratégies cognitives. Plus récemment, les compétences sont présentées en tant que construction sociale faite par les acteurs eux-mêmes et non par l'imposition de l'organisation. J.-D. Reynaud (2001), par l'analyse de nouvelles formes des pratiques managériales, met en évidence, notamment à travers les modifications des échanges salariaux, la construction de l'idée de compétence, vue sous l'angle du discours de représentants des salariés et des organisations professionnelles. Des différenciations se font jour : compétences spécifiques ou transférables, compétences individuelles ou collectives et formes de leur valorisation.

C. Paradeise et Y. Lichtemberger (2001) considèrent que la notion de qualification aussi bien que celle de compétence se structurent autour de la notion de savoir. Le modèle de compétence repose, selon eux, sur l'engagement et la

mobilisation des salariés et la valorisation de la coopération, de l'autonomie et de la responsabilité. La question de l'évaluation est alors au centre de ce modèle, soit l'évaluation des compétences de forme individualisée, soit l'évaluation de la compétence d'un collectif considéré comme une totalité. Or, ces pratiques évaluatives ne sont pas sans conséquences sur les formes d'action collectives qui rejaillissent, entre autres, sur le système de formation.

La question des savoirs et de leurs modes de transmission traverse, depuis le début des années 90, plusieurs problématiques relatives au fonctionnement du système éducatif. En réalité, la thématique des savoirs, des savoir-faire, des savoirs tacites ou des capacités mobilisées dans le travail réel a intéressé aussi bien la sociologie du travail que celle de l'éducation. À ce sujet, plusieurs numéros de la revue *Sociologie du Travail*, depuis les années 80, ont traité de l'introduction des nouvelles technologies et des interrogations sur les qualités techniques et sociales demandées et surtout sur la manière de les acquérir, de les mettre en œuvre et de les valoriser. Dans l'ouvrage collectif organisé sous la responsabilité de L. Tanguy et de F. Ropé (1993) sont présentées plusieurs problématiques que les chercheurs essaient d'élucider. D'une manière générale, L. Tanguy affirme que « si tout le monde s'accorde à reconnaître que la compétence se situe entre connaissance et situation, il reste que son identification se réduit le plus souvent soit à une classification des connaissances, soit à une typologie des situations qui renvoient à des descriptions des activités (1994) ».

L'approche de la relation formation-emploi par l'analyse des savoirs transmis par le système d'enseignement et des formes particulières engendrées tout au long de son évolution présente des résultats fructueux rompant ainsi avec des approches « mécanicistes » institutionnelles qui laissent dans l'ombre les liens effectifs entre l'école et le travail. Les travaux de L. Tanguy et de son équipe ont particulièrement traité de la sélection et de l'organisation des savoirs techniques transmis dans les lycées professionnels qui seraient plutôt fondés sur les procédés de production que sur les conditions sociales de production. Mais les approches par le savoir ont été développées par plusieurs équipes de chercheurs qui ont essayé de montrer les modalités de maîtrise du procès de travail (Trousier, Rosanvallon, 1983) ou comment le savoir-faire « naît de l'opération productive », engendré à l'intérieur même du procès de travail (Le Bas, Mercier, 1984). D'autres, rompant avec l'analyse du travail, ont abordé la question des savoirs associée à celle de l'expression d'une identité socio-historique. S'appuyant sur des travaux réalisés sur le secteur agricole et sur les savoirs qui lui sont spécifiques, L. Tanguy (1986) a notamment attiré l'attention sur le rôle d'intégration que représente l'appropriation des savoirs par des groupes socioprofessionnels assurant la permanence et la cohésion de ces groupes. La notion de compétence, dans ce cas, se définit par son action intégrative : les individus développent des comportements complexes, articulés sur des savoirs spécifiques, endogènes, leur permettant d'intégrer des savoirs exogènes issus des organismes de formation et transmis par des « professionnels » de la formation, éloignés de l'univers productif dans lequel ces connaissances seront appliquées. La compétence se définit aussi par son caractère situationnel puisque la compétence se réfère à des situations que le professionnel doit maîtriser. Dans ce cas, il n'existe pas d'individu « compétent » en soi, mais cette qualité se réalise dans le cadre de l'exercice professionnel précis. Les travaux de J.-M. Berthelot (1983), J.-P. Darré (1984) et de P. Pharo (1985) ont apporté de nouveaux éclairages sur les savoirs, notamment sur la transposition des connaissances d'un milieu professionnel à l'autre, sur les relations entre les modes de socialisation professionnelle et les modes d'acquisition de la structure cognitive des connaissances. Fondamenta-

lement, ces travaux ont interrogé les modalités d'acquisition des savoirs techniques et professionnels. A. Van Zanten (1996) attire l'attention sur cette réflexion au sujet des savoirs entraînant, d'une part, la redéfinition des contenus d'enseignement et, d'autre part, la recherche de nouveaux modèles pédagogiques. En effet, à partir de la notion de compétence, associée à celle des savoirs, les instances paritaires (ministérielles ou professionnelles) ont été amenées à organiser les enseignements technologiques et professionnels, à analyser les contenus des emplois et à substituer progressivement des « référentiels de compétences » aux programmes traditionnels d'enseignement des diplômés techniques et professionnels (Bouix, 1991). À partir de l'élaboration d'un référentiel d'emplois, par des représentants des salariés et du patronat ainsi que par des experts du ministère de l'Éducation nationale, est élaboré un référentiel de formation par des représentants des catégories d'enseignants. Ces référentiels répertorient des capacités à atteindre afin de maîtriser des tâches ou des fonctions qui composent les emplois auxquels sont associés des savoirs et savoir-faire correspondants (Van Zanten, 1994 ; Agulhon, 1988).

Mais fondamentalement, l'analyse de l'insertion professionnelle a conduit les chercheurs à s'intéresser aux nouvelles formes de transmission des connaissances concrétisées surtout par le modèle de l'alternance. Inspirée par le modèle dual allemand et par celui du système d'apprentissage professionnel, l'alternance confère à l'entreprise ou au lieu d'exercice professionnel le statut de lieu de formation par les conditions d'acquisition des savoirs techniques et professionnels. Les recherches sur cette question sont nombreuses et apparaissent, dès les années 70, soit pour critiquer cette démarche soit pour louer les qualités qu'elle représente aux yeux de certains formateurs ou responsables d'organisations professionnelles. Ce modèle est préconisé par divers organismes internationaux (OCDE, UNESCO) pour la formation professionnelle des jeunes, et conduit à plusieurs variétés d'expériences relevant du modèle de l'alternance, ce qui rend difficile la tentative de cerner les bénéfices que chacune d'elles peut apporter aux acquisitions des qualités techniques et sociales des jeunes. Il est difficile d'évaluer toute l'étendue de ces expériences dans les divers types de dispositifs (stages en entreprise, chantier-école, jumelage école-entreprise, etc.). De ce fait, la diversité des problématiques de recherche est importante, prenant notamment en compte les différenciations d'apprentissages dans des lieux distincts, selon le type de public concerné (jeunes en situation de difficultés scolaires et d'insertion professionnelle), les démarches pédagogiques, le statut des savoirs pratiques, les transférabilités des compétences acquises ainsi que les facteurs sociaux et économiques qui orientent ces pratiques pédagogiques. D'autres encore ont analysé l'alternance comme pratique de certains types d'entreprises pour gérer la main-d'œuvre juvénile ou comme modèle pédagogique destiné à des fractions de la jeunesse qui cumulent des difficultés sociales, scolaires, comportementales. (Schwartz, 1977, 1981, 1994 ; Jallade, 1982 ; Malglaive, Weber, 1982 ; Collardin, 1984, 1992 ; Combes, 1984 ; Chaix, 1985, 1994 ; Mehaut *et al*, 1987 ; Agulhon, 1990, 1994 ; Malglaive, 1992 ; Rose, 1992 ; Monaco, 1993).

Les effets cumulatifs des travaux sur l'insertion professionnelle et des notions qui la sous-tendent ainsi que les changements intervenus sur le fonctionnement à la fois du système d'enseignement ou de la formation professionnelle et du marché du travail ont poussé les chercheurs à s'intéresser aux médiations qui s'établissent entre l'école et l'emploi. À la fin des années 90, deux types de travaux apparaissent à ce sujet : l'un s'applique à traiter les « façons de recruter » et le rôle des organismes intermédiaires (ANPE, APEC, cabinets de recrutement, agences de travail intérimaire, etc.) afin de trouver des ajustements entre le pro-

fil d'un poste proposé et celui du candidat ayant des qualités requises. Inspirés par les théories des conventions, les chercheurs considèrent que les agents de ces institutions médiatrices, par les jugements qu'ils élaborent à partir des représentations sociales des capacités détenues par le candidat et des compétences recherchées, apparaissent comme d'importants liens dans les relations entre l'emploi et la formation. (Bessy, Eymard-Duvernay, 1997 ; Eymard-Duvernay, Marchal, 1997). L'autre type de travaux développés récemment concerne la transposition de la théorie des réseaux sociaux à la relation formation et emploi. Considéré comme un système de relations formé par des liens directs et indirects, le réseau social apparaît en tant que forme d'interaction sociale fondée sur les transactions, échanges, etc. Ainsi certaines entreprises tendent à embaucher des anciens élèves ou étudiants ayant accompli des études dans des établissements précis. À leur tour, les grandes écoles, ou d'autres types de formation supérieure, favorisent la création d'« amicales des anciens » qui deviennent tant des viviers pour les employeurs que des relations socioprofessionnelles pour les jeunes diplômés. Ces actions individuelles s'effectuent dans des contextes précis, à partir de visées stratégiques plus ou moins spécifiques. Ainsi, les différenciations des résultats de l'insertion des jeunes issus des formations en lycée professionnel ou en apprentissage, s'expliquent par le degré de familiarité que les apprentis disposent du milieu professionnel dans lequel ils s'intègrent : non seulement ils sont plus nombreux à avoir des parents dans le métier préparé, mais en tant qu'apprentis, ils ont fait partie de personnels exerçant également ce métier (16) (Degenne, Forsé, 1994 ; Lazega, 1997 ; Steiner, 1999).

La complexité de l'insertion professionnelle a amené les chercheurs et les organismes d'études à appréhender ce processus de façon plus vaste et plus fine afin de tenir compte des facteurs multiples qui y paraissent. Ainsi le « marché du travail universitaire » a bénéficié des recherches d'équipes diverses (Musselin, 2000 ; Dubois, 1999). Non seulement ils ne sont plus à l'abri de l'invulnérabilité des statuts, notamment par l'introduction de formes de précarité au sein des catégories de personnels jusqu'alors épargnés, mais ils rencontrent de plus en plus des difficultés d'accès à des postes et entament ainsi des carrières plus tardives. Ces éléments apparaissent également dans les enquêtes inaugurées, depuis 1992, par le CEREQ. En effet, cet organisme se propose d'interroger une génération d'anciens élèves ou étudiants afin de connaître leur devenir professionnel cinq ans après leur sortie du système d'enseignement (toutes spécialités et niveaux confondus). Sans traiter ici de toute l'étendue des résultats présentés par ces enquêtes (1992 ; 1998), il est important de signaler le renforcement de la dépendance des conditions du marché du travail pour mieux mesurer les résultats sur l'insertion professionnelle d'une génération à l'autre. Ainsi, la différence entre les données affichées entre la première et la deuxième enquête concerne l'état du marché du travail : pour les premiers enquêtés, la crise d'emploi lors de leur sortie du système éducatif (1993-1995) explique le taux élevé de chômage de ces débutants y compris pour ceux ayant obtenu un diplôme de 3<sup>e</sup> cycle qui symbolise le couronnement d'une carrière d'études. Par ailleurs, à travers les résultats de cette enquête, il est possible de mieux apprécier l'extension de la précarisation des emplois, phénomène qui n'épargne plus ceux qui détenaient jusqu'alors des postes à statut professionnel. En outre, ces enquêtes dénotent la persistance du déclassement des diplômés scolaires ou professionnels dans les divers segments du marché du travail (Lassale, Maillard, 1998 ; Martinelli, 2001 ; Gautié, 2002 ; Bédoué, Germe, 2003).

## CONCLUSIONS

On ne saurait considérer la présentation des sujets traités autour de la thématique formation et emploi, dans cette synthèse, comme un compte rendu exhaustif de l'évolution de l'ensemble de recherches ou de réflexions qu'elle a suscitées. En France, la production des travaux empiriques, des enquêtes de grande envergure, menés par des organismes spécialisés et par des équipes de recherche est loin d'être comparable à celle d'autres pays étrangers. Les apports de ces travaux ont considérablement contribué à la reconceptualisation des liens entre l'école et l'emploi. D'une manière générale, les relations qui s'établissent entre les changements technologiques ou organisationnels dans la sphère productive, accompagnés des mouvements sur le marché du travail et dans la formation des personnels entrant sur le marché ou en mobilité, ne peuvent plus être traitées dans une forme linéaire, dans une visée d'ajustements aux demandes du travail. Ici, les théories sur le marché du travail, sur les modes de gestion de la main-d'œuvre par secteur d'activités et par type d'entreprises conduisent à tenir compte des variables individuelles, des diversités du système d'enseignement et de formation professionnelle et des politiques internes des branches professionnelles. En dépit des discours qui restent puissants, notamment auprès du grand public, l'analyse par l'approche sectorielle ou selon les branches professionnelles a mis en évidence l'usage des formations initiales ou continues grâce à l'action concertée entre les divers acteurs, représentants de diverses instances de décisions. La politique contractuelle de formation et de négociations collectives apparaît comme un important moyen de régulation des marchés du travail. D'ailleurs, comme font remarquer Besucco, Lozier et Tallard (1998), depuis les années 90, la formation constitue l'un des premiers thèmes de négociations professionnelles et les accords qui s'ensuivent ne font qu'élargir le rôle des instances paritaires de la formation continue professionnelle. Cela tient sans doute à la transformation du rôle dévolu à la formation et au renforcement de sa légitimité dans la politique contractuelle, créatrice de nouvelles dynamiques sociales. Certes, l'aggravation de la situation de l'emploi tend à occulter ces avancées et seules les analyses des chercheurs, influencées par les apports de travaux sur la relation formation et emploi, peuvent mettre au jour et afficher l'étendue de ces évolutions.

Mais les acquis des recherches sur l'éducation et l'emploi gagnent en visibilité lorsqu'on se penche sur les transformations du système éducatif. Les conclusions des résultats des recherches rendent sans effet les discours alarmistes sur le rôle de la scolarisation ou des diplômes dans l'insertion professionnelle et dans les carrières des individus. Sur le plan individuel, le diplôme ou les certifications scolaires protègent ceux qui les ont obtenus malgré les difficultés d'entrée sur le marché du travail. L'expérience professionnelle des lycéens ou des étudiants, à travers les « petits boulots », ne fait que confirmer les stratégies de poursuite des études comme garant de meilleures conditions d'accès à des emplois plus attractifs et prometteurs d'avenir. Ici, le rôle des familles est exemplaire sur l'importance des carrières scolaires dans l'avenir social et professionnel de leurs enfants.

Néanmoins, la production des chercheurs dans le domaine des rapports entre formation et emploi a eu un fort impact sur l'organisation du système d'enseignement. Le fonctionnement des institutions scolaires et notamment des filières technologiques et professionnelles s'est fortement transformé et cela n'est pas sans lien avec les résultats des recherches sur la relation formation-emploi. Ce processus s'étend d'ailleurs aux institutions universitaires ou de niveau supérieur. En effet, la sélection des contenus de formation, devenue un objet de recherche,

a contribué à mieux expliciter les enjeux qu'ils représentent, entraînant ainsi à la mise en collaboration de divers acteurs pour définir des programmes dans leurs contenus et dans leur progression, dans les divers segments institutionnels de la scolarisation. L'alternance, objet d'un nombre important de travaux de chercheurs, traduit une nouvelle forme de relation pédagogique introduisant d'autres acteurs qui participent à l'acquisition des savoirs théoriques, pratiques ou professionnels.

Plus encore, les questions des liens entre la formation et l'emploi, notamment par les critiques adressées au système éducatif, ont déplacé l'intérêt des chercheurs sur les interactions effectives qui se nouent entre ces deux systèmes sociaux : la qualification ou la compétence ne représentent pas les entités homogènes et substantialistes comme le prétend un certain discours public. Le travail des chercheurs permet de rendre compte des avatars de la construction de ces notions et, parfois, d'infléchir les conceptions des décideurs des diverses instances, publiques et privées.

Cette synthèse ne prétend à être qu'une étape qui, par ses lacunes ou ses insuffisances, incite à de nouvelles élaborations.

Maria Drosile Vasconcellos  
Sociologie de l'Éducation  
Université Lille 3

## NOTES

- (1) AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.
- (2) Les nomenclatures élaborées par l'INSEE ont donné lieu à des travaux remarquables sur les circonstances de leur émergence et les usages auxquels elles ont donné lieu ainsi que sur les principes et les enjeux des pratiques de classement dans la codification d'État. Voir à ce sujet Affichard, 1983 ; Desrosières, Thévenot, 1979 ; Desrosières, Goy, Thévenot, 1983. Certains chercheurs se sont appliqués à traiter de cette question de classement et de développement de la scolarité tels De Virville, 1981 ; Lamoure, Viney, 1982.
- (3) Cette nomenclature désigne : niveau V (CAP, BEP) ; niveau IV (baccalauréat) ; niveau III (bac + 2 ans) ; niveau II (bac + 4 ans) ; niveau I (bac + 5 ans et plus)
- (4) Voir à ce sujet le numéro de la *Revue française de pédagogie* « les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise », n° 131, 2000.
- (5) Voir les travaux du GREE, du CEJEE devenu LIHRE, de l'IREDU, du CEREQ ou de l'équipe du CNAM, chaire Formation des Adultes. Les revues *Education Permanente*, *Actualités de la Formation Permanente*, et bien d'autres ont, depuis le début des années 70, contribué à diffuser des travaux dans ce domaine.
- (6) Le CEREQ réalise un important travail de dépouillement des déclarations annuelles des employeurs permettant de mieux cerner les différenciations des politiques de formation des personnels, par type d'entreprise selon leur nombre de salariés ou par secteur d'activités ou selon la situation géographique.
- (7) Depuis 1977, le CEREQ a publié des résultats d'enquêtes réalisées sur les sorties par niveau de formation (niveau V notamment) par l'apprentissage (voir celles présentées par Amat, Biret, Combes, 1983 ; Ancel, Combes, Sauvageot, 1981). L'IREDU, travaillant sur les régions Centre et Bourgogne a également effectué des enquêtes sur des publics de niveau V ou V bis, comme étaient désignés ceux sortant sans certification scolaire ou professionnelle de l'appareil scolaire ou d'apprentissage (Mingot, Rapiou, 1981). D'autres équipes de recherche présenteront des résultats d'enquêtes similaires, dans plusieurs régions (Toulouse, Bordeaux, Laval, etc).
- (8) Depuis 1978, plusieurs enquêtes ont présenté des résultats sur l'insertion des diplômés des IUT (Lamoure, Paul, Viney, 1978 ; Lamoure, Viney, 1982) montrant des situations contrastées entre les secteurs d'activités (industriels et tertiaire) ou les spécialisations préparées ainsi que la « déqualification » entre le titre obtenu et l'emploi occupé. Les sorties des universités démontrent également les différenciations dues au type d'études réalisées (entre sciences, médecine, pharmacie et odontologie ou lettres, sciences humaines, philosophie, économie, droit, sciences politiques). Les travaux du CEREQ (Charlot, 1977 ; Pottier, 1978 ; Pigelet, 1982) ainsi que ceux de diverses équipes de recherche telles l'IREDU (Eicher, Paul, 1981) ou le CEJEE (Vincens, Hermen, Boyer, 1984) ont montré les difficultés à réaliser la synthèse des travaux dans ce domaine.
- (9) Voir celles réalisées par Amiot et Frickey, 1978 ; Cukrowicz, 1980 ; Joubin, d'Urung, 1973 ; Delomez, Parsy, 1974 ; Dufasne, 1975 ; Paul, 1982 et celle, pionnière dans ce domaine, de Gaudemar, Kaiser, 1970.
- (10) Dans les années 80, les enquêtes réalisées par le CEREQ, par l'IREDU, par le CEJEE et celles conduites par l'INSEE (formation-qualification professionnelle) ont été exemplaires à ce sujet en tenant compte des diplômés de l'enseignement supérieur, universités et institutions diverses (IUT, STS, Ecoles professionnelles, ESC, Ecoles de gestion ou d'ingénieurs) sans pour autant traiter des grandes écoles.
- (11) Plusieurs travaux sur des secteurs ont été développés notamment le bâtiment (Campinos-Dubernet, Grando, Campagnac, Casella, Tripier, Tanguy, Tallard, Vasconcellos), les transports (Tripier, Rolle, Paradeise, Grritsen, Hamelin, Colin, Ribeill, Savy, Fiore, Vasconcellos), l'art (Menger, Moulin, Paradeise).
- (12) L'insertion professionnelle des jeunes a donné lieu à des travaux importants : Mappéou-Abboud, 1975 ; Balasz, Faguer, Laroche, 1977 ; Vincens, 1981 ; Rose, 1982 ; Dupaquier, 1986 ; Bouffartigue, Lagree, Rose, 1989 ; Nicole-Drancourt, Rouleau-Berger, 1995, Vernières, 1997, ainsi qu'à des ouvrages spécifiques tel celui sur *Les jeunes et l'emploi*, 1996, Cahier Travail et Emploi, La Documentation française.

- (13) Sur la question de catégorisation des jeunes voir les travaux de Bourdieu, 1979, Thévenot, 1979, Lagree, Lew-Faï, 1983, Demazière, 1992, Mauger, 1994, Jonas, 1995 ainsi que les actes du colloque *Les jeunes et les autres*, 1986, organisé par le CRIV.
- (14) Le CEREQ réalise, depuis 1997, des enquêtes longitudinales prenant en compte des générations sortant du système éducatif ayant obtenu un diplôme. La première de ces enquêtes, qui a porté sur la génération sortie du système éducatif en 1992, et interrogée cinq ans après, a renouvelé ce genre de recherche sous un double aspect : d'une part, elle tient compte des informations sur l'ensemble des jeunes terminant leurs études initiales et, d'autre part, le délai de cinq ans permet de saisir la diversité des modalités d'insertion professionnelle. En outre, elle permet

de mieux apprécier l'impact des mouvements du marché du travail sur l'emploi des jeunes. Par cette démarche, le CEREQ interroge également ceux qui obtiennent des certificats de type professionnel ne relevant pas du système éducatif. Des approfondissements sur ces données disponibles ont permis, par l'action de certains centres régionaux, d'analyser les événements de la vie sociale ou familiale sur les parcours professionnels de ces populations.

- (15) Voir à ce sujet l'importante analyse documentaire réalisée par E. Dugué et M. Maillebois, en 1994 et réactualisée depuis, au sein de la chaire Formation des Adultes du CNAM.
- (16) Voir les enquêtes annuelles réalisées par la DPD-MEN.

## BIBLIOGRAPHIE

- AFFICHARD J. (1983). – Nomenclatures de formation et pratiques de classement. **Formation-Emploi**, n° 4.
- AGULHON C. (1988). – L'atelier de lycée professionnel. **Éducation et Formation**, n° 16.
- AGULHON C. (1997). – Les relations formation-emploi : une synthèse de la littérature. **Carrefours de l'éducation**, n° 4, juillet-décembre.
- ALALUF M. (1986). – **Le temps du travail. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail**. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- AMAT F., BIRET J., COMBES M.-C. (1983). – L'Insertion dans la vie active après la scolarité obligatoire. **Cahiers de l'Observatoire des entrées dans la vie active**, n° 11.
- AMIOT M., FRICKEY A. (1978). – **À quoi sert l'Université ?** Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- ANCEL F., COMBES M.-C., SAUVAGEOT C. (1981). – Apprentissage et formation professionnelle. **Economie et Statistiques**, n° 134.
- ASKOUNI N., VAN ZANTEN A. (1996). – L'école et la transmission des savoirs et des attitudes face au travail et aux entreprises. In **Les jeunes et l'emploi**. Paris : La Documentation française (Cahier Travail et Emploi).
- AZOUVI A. (1981). – Théorie et pseudo-théorie : le dualisme du marché du travail. **Critique de l'économie politique**, p. 15-16.
- BALASZ G., FAGUER J.-P. (1977). – **Bilan des travaux sur les jeunes et l'emploi**. Paris : CEE.
- BALLION R. (1994). – **Les lycéens et leurs petits boulots**. Paris : Hachette.
- BARBIER J.-M. (1992). – La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. **Éducation Permanente**, n° 112.
- BARCET A., LE BAS C., MERCIER C. (1983). – Dynamique du changement technique et transformation des savoir-faire de production. **Recherches économiques et sociales**, n° 8.
- BAUDELLOT C. *et al.* (1981). – **Les étudiants, l'emploi et la crise**. Paris : Maspéro (Petite collection).
- BEAUD S. (2002). – **80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BECKER G. (1964). – **Human Capital, a theoretical and empirical analysis with special reference to education**. N Y, Princeton : Princeton University Press.
- BEDUWE C., ESPINASSE J.-M. (1995). – France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie. **Sociologie du travail**, XXXVIII.
- BEDUWE C., ESPINASSE J.-M. (1997). – Certificates, skills and job markets in Europe : a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, The Netherlands, United Kingdom. In **Insertion des jeunes en Europe : théories et résultats**. CEREQ (documents, 120).
- BEDUWE C., GERME J.-F. (2003). – **Vers une stabilisation des niveaux de formation en France ?** Paris : CEE (Document de travail ; n° 27).
- BELL D. (1976). – **Vers une société post industrielle**. Paris : Lafont.
- BERGER S., PIORE M. (1980). – **Dualism and discontinuity in industrial societies**. Cambridge : Cambridge University Press.
- BERTHELOT J.-M. (1985). – Compétences et savoirs : l'intérêt des études sur l'agriculture. **Formation-Emploi**, n° 12.
- BESNARD P., LIETARD B. (1993). – **La formation continue**. Paris : PUF (coll. Que sais-je ?).
- BESUCCO N., TALLARD M., LOZIER F. (1998). – **Politique contractuelle de formation et négociation collective de branche**. Paris : Ministère du travail ; La Documentation Française.
- BOLTANSKI L. (1982). – **Les cadres**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOUFFARTIGUE P. *et al.* (1989). – Jeunes : de l'emploi aux modes de vie, point de vue de la recherche française. **Formation-Emploi**, n° 26.
- BOUIX B. (1991). – Les diplômes technologiques et professionnels. Modalités d'élaboration et d'actualisation. **Administration et éducation**, n° 52.
- BOURDIEU P. (1980). – La jeunesse n'est qu'un mot. In **Questions de sociologie**. Paris : Éditions de Minuit.

- BOURDIEU P., BOLTANSKI L. (1975). – Le titre et le poste. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 2.
- CAMPINOS-DUBERNET M., GRANDO J.-P. (1988). – Formations professionnelles ouvrières : trois modèles européens. **Formation-Emploi**, n° 22.
- CASELLA P., TANGUY L., TRIPIER P. (1988). – Le paritarisme contre les experts : le cas du BTP. **Revue française de sociologie**, XXIX.
- CEJEE (1982). – **Formation et Emploi**. Colloque, Toulouse, Éditions du CNRS.
- CEREQ (2001). – Dossier génération 92. **Formation-Emploi**, n° 73.
- CHAIX M.-L. (1994). – **Se former en alternance**. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT A. (1977). – **Les universités et le marché du travail**. Paris : CEREQ ; La Documentation Française.
- CHARLOT A., PIGELET J.-L. (1982). – **L'entrée dans la vie active des étudiants en lettres, et sciences humaines à la sortie des universités**. Paris : CEREQ ; La Documentation Française.
- CHARLOT B. (1987). – **L'École en mutation**. Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1995). – La planification de l'éducation en France : évolution des problématiques. *In* **La construction des politiques d'éducation et de formation**. Paris : PUF.
- CHARLOT B., FIGEAT M. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers. 1789-1984**. Paris : Minerve.
- COLLARDYN D. (1984). – Alternance et rapport aux savoirs. **Actualité de la formation permanente**, n° 69.
- CROS F. (dir.) (2001). – **Politiques de changement et pratiques de changement**. Paris : INRP.
- CUKROVICZ H. (1980). – **Université et l'emploi. Enquête sur les étudiants lillois de 1971 à 1977**. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DADOY M. (1973). – **Système d'évaluation de la qualification du travail et politique de gestion du personnel**. Paris : Groupe de sociologie du travail.
- DADOY M. (1988). – De la qualification aux compétences : la codification du travail et de l'emploi face aux transformations du système de production. *In* **La sociologie du travail et la codification du social**. Toulouse : Pirtem.
- DADOY M. (1999). – Compétence. **Dictionnaire de sociologie**. Paris : Robert ; Seuil.
- DARRÉ J.-P. (1985). – Du discours scientifique au dialogue entre praticiens : ruptures et emprunt. **Formation-Emploi**, n° 12.
- DEMAZIÈRES D. (1992). – *In* **Rapports préparatoires**, Journées du PIRTEM.
- DESROSIÈRES A., THÉVENOT L. (1979). – Les mots et les chiffres. **Économie et statistiques**, n° 110.
- DESROSIÈRES A. *et al.* (1983). – L'identité sociale dans le travail statistique. **Economie et Statistiques**, n° 162.
- VIRVILLE M. de (1981). – **L'Observation et l'analyse de l'entrée dans la vie active des étudiants : les méthodes et les enjeux**. Paris : CEREQ ; La Documentation Française.
- DOERINGER P., PIORE M. (1972). – **Internal market and manpower analysis**. Lexington, MA : Health Lexington Books.
- DORAY P., TURCOT M. (1991). – Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle. **Sociologie et sociétés**, n° spécial « Savoirs institués, savoirs informels », XXIII, 1.
- DOSSOU F. (1976). – L'insertion des jeunes dans la vie active. **Cahiers du CEE**, n° 15.
- DUBAR C. (1985). – **La formation professionnelle continue**. Paris : La Découverte (coll. Repères).
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : A. Colin.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). – **Sociologie des professions**. Paris : A. Colin.
- DUBOIS P. (1997). – **La dynamique des formes organisationnelles**. Paris : L'Harmattan (Sociétés contemporaines ; n° 28).
- DUFRASNE C. (1975). – **Le devenir professionnel des étudiants en sciences**. Paris : Université Paris 7-Jussieu.
- DUGUE E. (1994). – La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. **Sociologie du travail**, n° 3.
- DUPAQUIER M. (1986). – L'insertion professionnelle. *In* **L'introuvable relation formation et emploi**. Paris : La Documentation Française.
- EICHER J.-C., PAUL J.-J. (1981). – **L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études secondaires**. Louvain-la-Neuve : IST, Université catholique de Louvain.
- EL HACHEM T.F. (1992). – **À quoi sert le plan ? Un regard sur le système éducatif** Paris : Économica.
- ESPINASSE J.-M., GIRET J.-F. (1997). – Trajectoires d'insertion et modélisation des parcours : quelques remarques. *In* **Insertion des jeunes en Europe : théories et résultats**. Paris : CEREQ (Documents ; 120).
- EYRAUD F., JOBERT A., ROZEMBLATT P., TALLARD M. (1989). – **Les classifications dans l'entreprise : production des hiérarchies professionnelles et salariales. La métallurgie, la chimie, la pharmacie, le bâtiment**. Paris : Ministère du travail ; La Documentation Française.
- FRIEDMANN G. (1956). – **Le travail en miettes**. Paris : Gallimard.
- FRIEDMANN G. (1963). – **Où va le travail humain ?** Paris : Gallimard.
- FRIEDMANN G., NAVILLE P. (1962). – **Traité de sociologie du travail**. Tomes 1 et 2. Paris : A. Colin.
- FRIEDMANN G., REYNAUD J.-D. (1962). – Sociologie des techniques de production et du travail. *In* G. Gurvitch, **Traité de sociologie**, tome 1. Paris : PUF.
- GALLAND O. (1984). – Précarité et entrée dans la vie active. **Revue française de sociologie**, XXXV, 1.
- GAUTIÉ J. (2002). – **Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail**. Paris : CEE (Document de travail ; n° 15).
- GRIGNON C. (1971). – **L'ordre des choses**. Paris : Mouton.
- GUILLON R. (2002). – **Formation continue et mutation de l'emploi**. Paris : L'Harmattan.
- HERMEN J.-L. (1984). – **Diplômés en sciences et accès aux emplois**. Toulouse : CEJEE.

- ISAMBERT-JAMATI V., MAUCORPS, J. (1972). – **La sociologie de l'éducation**. Paris : Mouton (La sociologie contemporaine ; vol. 20).
- JALLADE J.-P. (1986). – La formation en alternance à la croisée des chemins. **Futuribles**, n° 99.
- JAROUSSE J.-P. (1991). – L'Économie de l'éducation : du capital humain à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 23.
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY L. (1995). – **Éducation et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie**. Paris : A. Colin.
- JONAS I. (1995). – **Jeunesses plurielles, singulière société**. Paris : Ministère du travail.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. (1997 et 1998). – Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. **Carrefours de l'éducation**, n° 3 et 6.
- LAGREE J.-C., LEW-FAÏ P. (1983). – **La jeunesse en question**. Paris : La Documentation Française.
- LALLEMAND M. (1998). – Relations professionnelles et emploi. Du niveau à la configuration. **Sociologie du Travail**, n° 2.
- LAMOURE J., VINEY X. (1982). – L'entrée dans la vie active des diplômés des IUT et STS. **Cahiers du CEREQ** (La Documentation Française).
- LAZAR A. (1986). – **Quel français au lycée professionnel ?** Paris : INRP (Rapport de recherche).
- LE BOTERF G. (1994). – **De la compétence**. Paris : Editions d'Organisation.
- LEGRAND A., SOLAUX G. (1992). – Rénovation pédagogique des lycées : continuités et ruptures. **L'Orienta-tion scolaire et professionnelle**, n° 21.
- LÉON A. (1965). – **Formation générale et apprentissage du métier**. Paris : PUF.
- MAILLEBOUIS M., VASCONCELLOS M. (1997). – Un regard nouveau sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 41.
- MALGLAIVE G., WEBER A. (1982). – Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie. **Revue française de pédagogie**, n° 62.
- MALGLAIVE G. (1992). – Les savoirs, la pratique et l'alternance. In **Les formations en alternance**. Paris : Délégation à la formation professionnelle ; La Documentation Française.
- MARUANI M. (2001). – L'emploi, problème social et question de recherche. In **Sociologie du travail : 40 ans après**. Paris : Elsevier (coll. AST).
- MAUPEAU-ABBOUD N. (1975). – Les jeunes : entrée au travail, entrée dans la vie. **L'Année sociologique**, vol. 26.
- MAUPEOU-ABBOUD N. (1979). – Entre l'école et l'entreprise. **Recherches économiques et sociales**, n° 13.
- MARTUCCELLI D. (2001). – Evolution des problématiques. Etudes sociologiques des fonctions de l'école. **Année sociologique**, vol. 50/2.
- MARUANI M., REYNAUD E. (1999). – **Sociologie de l'emploi**. Paris : La Découverte (Coll. Repères).
- MAUGER G. (1994). – **Les jeunes en France. État des recherches**. Paris : La Documentation Française.
- MAURICE M., SELLIER F., SILVESTRE J.-J. (1982). – **Politiques éducatives et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'une analyse sociétale**. Paris : PUF.
- MEHAUT P., ROSE J., MONACO A., DECHASSEY F. (1987). – **La transition professionnelle**. Paris : L'Harmattan.
- MENGER P.-M. (1997). – **La profession de comédien. Formation, activités et carrières dans la démultiplication de soi**. Paris : Ministère de la Culture : Département des études prospectives.
- MERLE P. (dir.) (1993). – **La compétence en question. École, insertion, travail**. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MICHON F., SEGRESTIN D. (1990). – **L'emploi, l'entreprise et la société**. Paris : Economica.
- MINCER J. (1958). – Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of political economy**, n° 4.
- MINGAT A., RAPIAU M.-T. (1981). – **L'insertion des apprentis en Bourgogne**. Dijon : IREDU.
- MONJARDET D. (1983). – **Les policiers**. Paris : La Découverte (coll. Repères).
- MUSSELIN C. (2000). – **La longue marche des universités françaises**. Paris : PUF.
- NAVILLE P. (1945). – **Théorie de l'orientation professionnelle**. Paris : Gallimard.
- NAVILLE P. (1948). – **La formation professionnelle et l'école**. Paris : PUF.
- NAVILLE P. (1956). – **Essai sur la qualification**. Paris : Librairie Marcel Rivère.
- NAVILLE P. (1982). – **Sociologie et logique**. Paris : PUF.
- NICOLE-DRANCOURT C., ROULEAU-BERGER L. (1995). – **L'insertion professionnelle en France**. Paris : PUF (coll. « Que sais-je ? »).
- PALAZZESCHI Y. (1998). – **Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français : 1944-1994** (2 vol.). Paris : L'Harmattan.
- PARADEISE C., LICHTENBERGER Y. (2001). – Compétence, compétences. **Sociologie du travail**, n° 2.
- PARSONS T. (1973). – **Le système des sociétés modernes**. Paris : Denoël.
- PAUL J.-J. (1984). – Les analyses françaises des relations formation-emploi. **Revue française de pédagogie**, n° 69.
- PAUL J.-J. (1989). – **La relation formation-emploi. Un défi pour l'économie**. Paris : Economica.
- PAUL J.-J. (2000). – Les évolutions de la relation formation et emploi. In **École : état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- PELPEL P., TROGER V. – **Histoire de l'enseignement technique** / préf. de Claude Lelièvre. Paris : Hachette Éducation.
- PHARO P. (1985). – **Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur**. Paris : CEREQ ; La Documentation Française.
- POLONI A. (1988). – La socialisation ouvrière à l'école professionnelle. **Société française**, Paris, 29.

- POTTIER F. (1981). – **L'entrée dans la vie active des étudiants en droit et sciences économiques à la sortie de l'université.** Paris : CEREQ ; La Documentation Française.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.
- REYNAUD J.-D. (1987). – Qualification et marché du travail. **Sociologie du travail**, n° 1.
- REYNAUD J.-D. (2001). – Le management par les compétences : un essai d'analyse. **Sociologie du travail**, n° 2.
- ROBERT A. (1993). – **Système éducatif et réformes.** Paris : Nathan.
- ROPÉ F., TANGUY L. (1994). – **Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.** Paris : L'Harmattan.
- ROSE J. (1982). – **En quête d'emploi.** Paris : Économica.
- SCHWARTZ B. (1977). – **Une autre école.** Paris : Flammarion.
- SCHULTZ T. (1963). – **The economic value of education.** New York : Columbia University Press.
- SILVESTRE J.-J. (1983). – Éducation et organisation industrielle : les enseignements d'une comparaison internationale. **Revue économique industrielle**, n° 23.
- SOLAUX G. (1991). – Baccalauréat professionnel : contenus d'enseignement et référentiels de formation. **Savoirs**, n° 3.
- STROOBANTS M. (1998). – **Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes.** Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.
- TANGUY L. (1986). – **L'introuvable relation formation et emploi.** Paris : La Documentation Française.
- TANGUY L. (1991). – **Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? Rapport au Secrétariat d'État à la formation professionnelle.** Paris : La Documentation Française.
- TANGUY L. (1994). – La formation, une activité sociale en voie de définition ? **Traité de sociologie du travail.** Bruxelles : De Boeck Université.
- TANGUY L. (2002). – Formation et emploi dans les IV et V Plans (1962-1970). **Revue française de sociologie**, 43-4.
- THÉVENOT L. (1979). – Une jeunesse difficile : les fonctions sociales du flou et de la rigueur. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 26/27.
- TOURAINÉ A. (1969). – **La société postindustrielle.** Paris : Fayard.
- TRÉPOS J.-Y. (1992). – **Sociologie de la compétence professionnelle.** Presses universitaires de Nancy.
- VASCONCELLOS M. (1990). – **Formation et identité professionnelle dans le bâtiment.** Paris : Plan construction et urbanisme.
- VASCONCELLOS M. (1993). – **Transformations technologiques et formation des personnels d'encadrement dans le transport routier de marchandises.** Paris : IFEF, Université Paris VIII.
- VASCONCELLOS M. (1994). – **Les usages des diplômes de techniciens supérieurs dans le bâtiment.** Paris : Plan Construction et Architecture (coll. Recherches).
- VASCONCELLOS M. (1995). – Le diplôme comme enjeu. **Projet**, n° 244.
- VASCONCELLOS M. (2001). – **Le système éducatif.** Paris : La Découverte (coll. Repères).
- VASCONCELLOS M. (2001). – Les jeunes et l'emploi : comparabilités européennes en question. **Recherche et Formation**, n° 37.
- VERNIÈRES M. (1993). – **Formation-Emploi. Enjeu économique et social.** Paris : Editions Cujas.
- VERNIÈRES M. (1997). – **L'insertion professionnelle. Analyses et débats.** Paris : Économica.
- VIMONT C. (1995). – **Le diplôme et l'emploi.** Paris : Économica.
- VINCENS J. (1981). – **L'insertion dans la vie active.** Louvain-la-Neuve : IST, Université Catholique de Louvain.
- VRAIN P. (1973). – **Les débouchés professionnels des étudiants.** Paris : CEE, PUF.
- ZARIFIAN P. (1986). – Les approches récentes sur la qualification. *In* **L'introuvable relation formation et emploi.** Paris : La Documentation Française.
- ZARIFIAN P. (1988). – L'émergence du modèle de la compétence. *In* **Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines.** Paris : Économica.

# NOTES CRITIQUES

BALL S. J., MAGUIRE M., MACRAE S. – **Choice, pathways and transitions post-16. New youth, new economies in the global city.** London/New York : Routledge/Falmer, 2000. – 192 p.

Que deviennent les enfants du thatchérisme au sortir de l'enseignement scolaire obligatoire au Royaume-Uni ? Quelles trajectoires empruntent les jeunes adultes à cet âge où s'offrent des opportunités d'intégration professionnelle et de socialisation multiples à Londres ? Sur quels critères, au vu de quelles contraintes s'effectue le choix – il faudrait dire *les* choix – de poursuivre ou pas des études ? Comment ces jeunes s'inscrivent-ils dans une économie dont Ball, Maguire et Macrae décrivent – nous y reviendrons – la polarisation ? Dans quelle mesure savent-ils ou peuvent-ils tirer parti des nouvelles économies urbaines (*new urban economies*) ?

De 1995 à 1999, les auteurs ont étudié la transition d'une soixantaine de jeunes gens scolarisés dans une même zone urbaine de Londres (Northwark), de l'enseignement obligatoire à – c'est selon – leur poursuite d'études, leur confrontation aux marchés du travail, voire à l'aide publique. Nous suivons ces jeunes dans les choix qui s'imposent à eux à ce moment-clé de leur existence, nous avons un aperçu de ce qui alimente ces décisions (capital culturel, accès à l'information, ajustement à ce qui est perçu comme chances objectives de réussite) et des choix que ces décisions entraînent en cascade pendant quatre ans. On ne s'attardera pas ici sur les conséquences de ces décisions, tant les chemins empruntés par ces jeunes gens recèlent de possibilités (1), quand bien même celles-ci semblent parfois étroitement limitées.

Au total près de 250 entretiens avec les jeunes ont été recueillis. Le mode de recherche, qualitatif, est extensif. À la grille de questions relativement homogène utilisée en début de recherche auprès de l'ensemble des jeunes succède au fur et à mesure que leurs trajectoires se diversifient des entretiens moins directifs où le thème de l'éducation (2) peut céder la place aux questionnements sur l'usage de la drogue, l'expérience de la maternité, etc. De plus, poursuivant le projet Wright-Mills, la recherche est soucieuse de contextualiser les trajectoires, à savoir saisir les relations entre histoire et biographie pour comprendre la scène historique plus large en termes de signification

pour la vie intérieure et la carrière externe des individus. Ou, pour reprendre les termes de Passeron (1989), analyser la carrière des jeunes gens comme articulation de leur institution biographique et de leur subjectivité. Par exemple, la désindustrialisation d'un côté, l'expansion de l'économie de service et du management de l'autre (la « polarisation de l'économie » de la cité), et les changements conséquents dans la structure de classe à Londres, sont des clés du contexte et des conditions à l'intérieur desquelles ces jeunes gens construisent leur vie et forgent leurs identités. Dès lors cette étude n'est plus seulement celle de carrières post-adolescentes mais celle d'une cité comme espace contradictoire qui consiste en « l'interpénétration de plusieurs économies, nouvelles et anciennes, une variété d'« horizons ethniques » (*ethnoscapes*) (3) dont il faut saisir le changement des formes d'opportunités et de contraintes. » (p. 21)

Ball *et al.* prennent soin de rendre compte à la fois des contraintes et des opportunités qui cadrent les décisions des individus, ce qu'ils appellent « horizons d'actions » (*landscape of choice*). S'ils constatent empiriquement chez certains jeunes la confirmation toujours actuelle de la reproduction de classe, les auteurs rejoignent également certaines analyses de Beck et Giddens quand ils illustrent l'affaiblissement des identités collectives et les limites de l'explication en termes de classes sociales. Les expériences contemporaines et la diversification des styles de vie ont remplacé des relations sociales plus anciennes et traditionnelles.

À l'intersection des deux approches théoriques, on voit comment l'idéologie de l'individualisme économique et l'individualisation travaillent ensemble comme projet réflexif de la formation de l'identité (*identity formation*), et rend muette, en l'obscurcissant, la nature de classe des inégalités structurelles. En effet l'articulation, au Royaume-Uni, depuis la fin des années 70, des politiques conservatrices dominées par le libéralisme économique et des politiques individualistes a fini par offrir aux individus – et les amener à intérioriser – une nouvelle perspective « cohérente » sur la société. Les mauvais choix, dans ce contexte, deviennent l'affaire de la responsabilité individuelle et la responsabilisation du *self*, instillant une herméneutique réflexive, qui va main dans la main avec la liberté

de choisir. Les jeunes relèvent les auteurs, répètent sans arrêt qu'ils ont des choix, que la chance, le travail et la détermination sont la base du succès. Cette combinaison d'individualisme et d'individualisation les amène à se voir eux-mêmes comme des individus dans un jeu méritocratique, pas comme les membres d'une classe ou d'un genre dans une société inégale.

Les auteurs soulignent également la disjonction qui s'opère entre le mode de vie des post-adolescents et les projets gouvernementaux. Alors que les autorités s'inquiètent de la compétitivité du pays sur le marché international, d'acquisition de compétences nouvelles – et si possible « tout au long de la vie » – les jeunes interrogés par Ball *et al.*, eux, « vivent le week-end ». Ils s'engagent dans un présent et dans la réalisation de soi, ils n'ont que peu en commun avec un projet de compétition internationale. En d'autres termes, les jeunes ont beaucoup « d'autres identités » que celle assignée par le travail ou la réussite scolaire. L'un des intérêts de cette recherche est de ne pas passer sous silence la question des plaisirs et des pratiques culturelles des jeunes. Les post-adolescents négocient et pèsent, écrivent les auteurs, leurs taux d'engagement personnel, occupationnel et éducationnel. Ceci nous amène à voir comment les loisirs, les passions, peuvent offrir des opportunités d'entrer dans des nouvelles niches de l'économie de la cité globale. Au terme de cette analyse, les auteurs réhabilitent, sans le citer, la proposition de différenciation sociale par multiplication des cercles sociaux d'appartenance de Georg Simmel. « Ainsi se rapproche l'idéal du collectivisme et de l'individualisme, car d'un côté l'individu trouve pour chacune de ses tendances et de ses aspirations une communauté pour lui faciliter la satisfaction et pour affiner à son activité la forme qui lui convient et tous les avantages qui proviennent du fait que l'on appartient à un groupe ; d'un autre côté, ce qui est propre à l'individu est garanti par la combinaison des cercles, combinaison qui peut être différente pour chaque cas. » (Simmel, 1981 ; 218). Les auteurs démontrent que la période post-adolescente, comme période transitoire et nouvel âge institué, ne peut s'analyser au seul regard de l'intégration scolaire ou professionnelle mais en la complétant d'une étude de l'intégration familiale/spatiale et de la participation aux loisirs et consumérisme de cette classe d'âge. Les identités des post-adolescents se trouvant leur centre de gravité dans l'entrecroisement de ces trois cercles sociaux.

Les matériaux amassés posent finalement un certain nombre de questions. Au niveau méthodologique, comment rendre compte d'un nombre aussi important d'expériences en respectant le grain de leur singularité et le sens que ces jeunes confèrent à leurs existences ? Au niveau des résultats, les données amènent à contredire les post-modernistes (Beck) en attirant l'attention, chez les post-adolescents, sur la persistance de la forte signification de la famille ou de la localité, notamment comme ressources. Les auteurs plaident également pour une position entre l'analyse en termes de dissolution des classes sociales ou la réaffirmation structuraliste : « Nous devons reconnaître le développement de structures et conditions liées au nouveau marché du travail mais ne pas ignorer la formation de nouvelles hiérarchies de classe, inégalités et exclusions que provoque l'apparition de ces nouvelles structures. » (p. 145) Enfin, et c'est sans doute l'un des résultats de la recherche qu'illustrent le mieux les restitutions des trajectoires des individus, les auteurs rendent compte des luttes identitaires auxquelles sont soumises ces jeunes personnes. On voit comment certains essaient d'échapper à des processus d'assignation sociale (communautaires, familiaux), comment d'autres *héritent* d'identités sécurisées (*secure identities*) ou d'autres encore doivent composer au quotidien avec des identités fragiles (*fragile identities*) (identités de transition, en négociation, basées sur une série de refus). Et ce constat récurrent, soulignant l'intériorisation d'une injonction à l'autonomie et à la responsabilisation : « Une fois encore, alors que les possibilités et les ressources pour la formation des identités sont inégalement distribuées, l'optimisme [les rêves de participation à des carrières "cools", à des futurs "brillants"] continue d'être une qualité pour presque toutes ces jeunes personnes. » (p. 151).

Les horizons d'actions des jeunes suivis par Stephen Ball *et al.* ne sont pas sans rappeler les mondes de la petite production urbaine décrits et analysés par Laurence Roulleau-Berger (1999). Les auteurs mettent en place un appareillage scientifique qui permet d'aborder à l'instar de Roulleau-Berger socialisation professionnelle et désaffiliation des jeunes. S'ils partagent avec l'auteur du *Travail en friche* le parti-pris de rendre compte des opportunités que savent saisir, voire provoquer, les jeunes – en un mot de la créativité de leurs actions –, ils articulent à cette perspective les contraintes structurelles fortes qui pèsent sur les choix des post-adolescents et, plus subtilement, ce qu'on a récemment pu appeler le poids les « dominations ordinaires » (Martuccelli, 2001).

Les auteurs présentent leurs résultats comme modestes et s'interrogent sur leur échec à inscrire l'ensemble des trajectoires contextualisées dans un cadre conceptuel unifié. La multiplicité des références théoriques mobilisées de façon inductive, pour rendre compte de l'expérience des post-adolescents londoniens, montre bien les acquis et les limites de certaines approches sociologiques et, surtout, de postures qu'on voudrait exclusives et systématiques. Certes on pourrait déplorer que cette démarche méthodologique, qualitativement très riche, échoue finalement à établir des propositions fortes, unifiées, mais

finalement, cette modestie dans la restitution n'ôte rien à l'intérêt de l'ouvrage et la discussion engagée entre différents courants théoriques contribue pour beaucoup au caractère stimulant de sa lecture. Et les auteurs de rappeler que les histoires présentées ne sont pas terminées, que leurs fins restent ouvertes. De la même façon que les trajectoires sociales de la génération Thatcher ne s'arrêtent pas avec l'impression du texte, il faut voir dans le caractère ouvert de l'analyse une étape d'un travail qui appelle à être discuté, comparé, poursuivi et complété.

Michel Tondellier  
 CLERSÉ-IFRÉSI – CNRS, Lille

## NOTES

- (1) Ici réside la principale difficulté à rendre compte de cette étude, huit des onze chapitres de l'ouvrage retracent les trajectoires de vingt-cinq jeunes. Les individus sont regroupés par chapitre en fonction de points de comparaison entre eux, on aboutit ainsi à des séries analytiques qui offrent une grille d'analyse commune des parcours sans en gommer les contrastes. Les chapitres s'intitulent : « Le risque d'exclusion sociale », « La création et la fuite de l'identité », « Les jeunes gars "ordinaires" », « Une existence à la dérive », « La prise en main de son futur », « "Choix biographiques" et loisirs », « Une classe (sociale) à soi », « La construction de nouveaux futurs dans de "nouvelles économies" ».
- (2) Les entretiens avec les individus de la cohorte sont utilement complétés par des entretiens avec les pourvoyeurs de services éducatifs, qui éclairent certaines caractéristiques d'un marché de services de formation pour le moins tendu (*cut-throat market*).
- (3) On tentera de traduire et définir les horizons sociaux (*socioscape*) comme des horizons spatiaux ou des espaces locaux imaginaires dans lesquels les jeunes inscrivent leurs actions et qui structurent celles-ci. « *Ethnoscape* » renvoie plus particulièrement à l'influence de l'origine ethnique dans les parcours individuels, influence centrale dans la littérature sociologique anglo-saxonne.

## BIBLIOGRAPHIE

- MARTUCCELLI D. (2001). – **Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne.** Paris, Balland, « Voix et regards ».
- PASSERON J.-C. (1989). – **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel.** Paris, Nathan.
- ROULLEAU-BERGER L. (1999). – **Le travail en friche. Les mondes de la petite production urbaine.** La Tour d'Aigue, Éditions de l'Aube.
- SIMMEL G. (1981). – **Sociologie et épistémologie.** Paris, PUF.

---

ERTUL (Servet) (Dir.). – **L'enseignement professionnel court post-baccalauréat, IUT, STS.** – Paris : PUF, 2000. – 287 p.

Cet ouvrage collectif présente trois caractéristiques qui font son originalité et surtout son intérêt. Son sujet,

d'abord : il est rare que les formations technologiques supérieures courtes fassent l'objet d'un ensemble exhaustif de travaux regroupés dans la même publication. Or parmi les enjeux qui se développent aujourd'hui autour de l'enseignement supérieur, celui de la professionnalisation des formations est central et conduit nécessairement à s'interroger sur la remarquable croissance des STS et des IUT. Mais l'intérêt de ce livre tient aussi à sa dimension pluridisciplinaire. Il associe en effet sur un même objet les regards complémentaires de la sociologie, de la géographie, de l'économie et des sciences de l'éducation. Ce regard pluriel se révèle fructueux, par exemple en permettant de souligner clairement la cohérence entre l'objectif politique et économique de développement local assigné à ces établissements, et les attentes d'un public que ses origines sociales ou son cursus scolaire antérieur incitent souvent à se limiter à l'offre locale de formation. Enfin, cette pluridisciplinarité est d'autant plus enrichissante qu'elle permet de juxtaposer aux démarches de recherches universitaires traditionnellement spéculatives les analyses plus pragmatiques de chercheurs inscrits dans des démarches de recherches appliquées. La pratique massive des poursuites d'études est ainsi envisagée tant du point de vue des déterminismes sociaux et des stratégies d'acteurs que du point de vue des problèmes qu'elle pose en termes de gestion des flux et de politique éducative.

La première conclusion qui ressort de cet ouvrage concerne les limites de l'implication des IUT et des STS dans ce qu'il est convenu d'appeler le « développement local ». S'il est incontestable que ces établissements, comme l'indique leur croissance régulière, ont trouvé leur public, leur inscription dans le développement économique régional est moins évident. Tant les modes de relation aux entreprises (Myriam Baron) que la répartition des spécialités enseignées (Pierre Gravot) obéissent à une multiplicité de contraintes parmi lesquels la réponse aux besoins socio-économiques locaux n'est que rarement déterminante. La remarquable étude ethnosociologique de Jean-Luc Deshayes sur l'IUT de Longwy montre même *a contrario* que ces établissements peuvent, tout en protégeant relativement leur public des conséquences de la crise de l'emploi, participer à la désagrégation du tissu social régional en éloignant les étudiants de leur culture familiale.

La seconde conclusion forte concerne le déplacement de l'usage social de ces établissements : initialement conçus pour une insertion professionnelle directe, ils sont désormais devenus pour la majorité de leur public une étape dans une trajectoire de poursuite d'études supérieures longues (Pierre Cam, Servet Ertul, Bénédicte Gendron). Mais les déterminants de ces stratégies de poursuite d'études sont multiples : contournement des

formations universitaires jugées insuffisamment professionnelles par des bacheliers généraux qui n'accèdent pas aux classes préparatoires (Sylvie Lemaire), stratégies progressivement élaborées par des bacheliers technologiques au fur et à mesure de leur réussite ultérieure, constat de l'insuffisance des débouchés pour les étudiants des filières tertiaires. Le même décalage entre des stratégies de recours, souvent caractéristiques des étudiants d'origine sociale favorisée, et des parcours de réussite pour des étudiants d'origine plus modeste, est clairement mis en évidence par l'étude de Gilles Moreau sur les BTS par apprentissage. En outre, cette pratique généralisée de la poursuite d'étude se heurte inéluctablement au risque du déclassement au moment de l'insertion professionnelle (Daniel Martinelli).

Une dernière conclusion interroge directement les pratiques pédagogiques des universités : l'enquête de Jean Luc Primon montre clairement qu'au-delà de leur relative diversité, tous les publics de l'enseignement technologique supérieur court se rejoignent pour apprécier l'encadrement pédagogique attentif dont ils bénéficient.

Il reste que ce livre n'est pas exempt de défauts parfois gênants pour le lecteur : les auteurs n'ont pas pu éviter des redondances d'un chapitre à l'autre qui oblitèrent la fluidité de l'ensemble, et certains articles sont trop superficiels. C'est notamment le cas d'une étude sur les écoles techniques allemandes dont c'est un euphémisme de dire qu'elle laisse le lecteur sur sa faim.

Vincent Troger  
IUFM de Versailles

---

**GUIGUE (Michèle) (dir.). – Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire.** Paris : L'Harmattan, 2001. – 268 p.

La rareté des recherches et réflexions relatives à l'orientation, en l'occurrence lorsque celle-ci est saisie à partir du point de vue des sujets concernés, donne à l'ouvrage dirigé par Michèle Guigue une place originale. Il s'agit ici de traiter de l'orientation en se plaçant du point de vue des jeunes, c'est-à-dire en analysant les rapports complexes entre la scolarité et les projets d'avenir. Cependant, et en dépit du titre, l'ouvrage soulève aussi la question du rôle des professionnels qui aident à l'expression des choix d'orientation mais qui se heurtent à la difficulté d'évaluer, *a posteriori*, l'efficacité de leur intervention. Enfin, si le propos porte essentiellement sur des collégiens, il accorde aussi une place à l'orientation vue par des apprentis (l'apprentissage n'étant pas stricto sensu organisé sur le modèle de la forme scolaire).

L'introduction vise à cadrer l'enjeu que constitue aujourd'hui l'orientation en milieu scolaire. M. Guigue fait état du statut de l'éducation à l'orientation (EAO) au collège dans son rapport avec l'idée selon laquelle « l'élève est au centre du système éducatif », ce qui suppose de « donner la parole aux élèves et d'être à leur écoute, de les aider à explorer leurs intérêts et les caractéristiques de leur personnalité » (p. 13).

Le texte de Philippe Morel rapporte les résultats quantitatifs d'une enquête menée auprès de collégiens parisiens, scolarisés dans quatre établissements (publics et privés). Si dans deux établissements concernés, on pratique l'éducation à l'orientation, il s'agit alors de voir si celle-ci conduit les élèves à mieux se connaître, à utiliser autrement l'information et la documentation, à se représenter de façon plus « juste » le système éducatif, et, enfin, à construire un projet scolaire et professionnel précis. On observe que l'EAO (Morel parle d'éducation des choix, – EDC – précurseur de l'EAO) amène plus fréquemment les élèves à considérer que leurs résultats scolaires dépendent de leur travail, et non de la chance. L'utilisation des sources d'information est d'abord associée à des adultes, et l'on constate que l'EDC facilite la sollicitation des acteurs institutionnels (conseillers d'orientation et professeurs, essentiellement) pour l'aide à l'orientation. De même, l'utilisation de la documentation semble aussi influencée par l'EDC. Les élèves n'ont, globalement, qu'une vision approximative de la durée des études à l'issue du collège, surtout s'agissant des filières professionnelles. Les filières générales et les options sont mieux connues des collégiens. Cette enquête confirme la prédominance d'une logique de niveau chez les élèves où il s'agit « d'aller le plus loin possible » dans les études. On observe aussi que les choix d'orientation sont associés à la matière dans laquelle on réussit le mieux. Les élèves de collèges usant de l'EDC citent davantage de métiers différents, même s'ils sont nombreux à citer les mêmes métiers. Cependant, des effets pervers sont observés, en particulier « la lassitude pour tout ce qui touche à l'orientation [...] Nous trouvons souvent de vives associations dans ces collèges entre ce qui ressort de l'orientation (méthode, plage horaire réservée, intervenant, documents, filières), et l'inutilité déclarée de ces actions, personnes ou moyens » (p. 59).

Cette analyse quantitative est suivie d'une approche qualitative que propose Michèle Guigue. L'auteur se propose d'analyser à la fois la façon dont les élèves de 3<sup>e</sup> perçoivent l'orientation mais aussi de montrer les problèmes méthodologiques que soulève un traitement statistique des réponses. Dans le questionnaire administré dans les quatre collèges parisiens, les élèves étaient sollicités sur des thèmes plus personnels tels que la profession des

parents, leur itinéraire scolaire, l'image de soi, leurs projets d'avenir, la vision de la vie, etc. Ce sont là des « questions [qui, chez des adolescents,] sont porteuses d'une charge affective forte » (p. 64). Ainsi, les réponses des collégiens sont-elles révélatrices de leur rapport à l'école mais aussi à la vie puisque l'orientation « n'est pas un thème simplement scolaire, il concerne des dimensions essentiellement privées qui engagent la vie future » (p. 65). Au fil de ce développement, se confirme le constat selon lequel l'orientation et les projets sont inscrits dans des rapports socio-familiaux et dans des micro-interactions, parmi lesquelles on trouve les relations aux enseignants et aux conseillères d'orientation. Mais les interactions avec les camarades de classe paraissent aussi agissantes dans la perception de soi et la construction de projets d'avenir. L'adolescence est alors cette épreuve où se joue la tension entre conformisme et agressivité. La difficulté à choisir est d'autant plus manifeste que la plupart des collégiens associent l'orientation à l'exercice d'un métier précis tout au long de la vie. On observe alors un certain pragmatisme où les élèves opèrent progressivement un rapprochement entre leur « niveau » scolaire et le métier que l'on souhaite préparer. Ainsi, l'échéance de l'orientation impose la prise en compte du réel, sauf à se projeter dans un avenir professionnel posé comme « monde de rechange ». Mais les ambivalences et les résistances manifestées par les adolescents ne sont-elles pas liées au fait que l'orientation et surtout l'EAO obligent à un dévoilement de soi et donc, à une remise en cause qui va bien plus loin que les relations « impersonnelles » entre monde adolescent et milieu scolaire ? : « comment aborder la question de l'orientation sans faire des incursions dans la vie privée, dans les monologues intérieurs que l'on se tient à soi-même ? » (p. 101).

Être au plus près de ce qui se joue dans le rapport à l'orientation de façon à en saisir l'enjeu, c'est l'objet de la contribution de Christine Marzolf. Les histoires de vie de neuf adolescents sont ainsi analysées de façon à comprendre la manière dont ils affrontent ou contournent la décision d'orientation. On voit ainsi dans le propos des adolescents l'impact d'une histoire familiale et scolaire sur l'élaboration d'un projet professionnel (devenir avocat parce que la mère a eu des ennuis avec la justice ; devenir micro-mécanicien parce le père est « retoucheur électrique automobile » ; devenir professeur de mathématiques parce qu'on eu « une prof de maths qui expliquait très bien »). Mais l'on trouve aussi l'impact des stages dans la construction du projet et l'on se demande même si ces « mini-stages » effectués au collège n'enferment pas certains élèves dans une sorte de fatalisme du choix (c'est ce qui apparaît à la lecture de l'histoire de Morad). Les histoires de Virginie, Éric, Marie et les autres témoignent

ainsi de la contrainte qui oblige de nombreux adolescents à des réajustements de leur projet afin de « trouver sa place ».

La deuxième partie de l'ouvrage porte essentiellement sur les épreuves vécues par des collégiens en difficulté scolaire et pour lesquels la voie de l'apprentissage (par alternance entre école et entreprise) constitue une autre possibilité d'orientation.

Annie Dezeustre analyse les épreuves liées à l'orientation chez de jeunes garçons placés dans un foyer. On observe que ces jeunes, pour lesquels la scolarisation est « souvent dénuée de sens » (p. 160) sont en constante interrogation sur la relation entre les apprentissages scolaires et leur projet professionnel. Ces jeunes font aussi l'expérience d'une stigmatisation institutionnelle qui empêche parfois leur accueil dans un établissement scolaire. Aussi, le travail d'accompagnement de ces jeunes oblige-t-il à « un travail éducatif centré sur [leur] remobilisation scolaire [...] pour les aider à se projeter vers l'avenir, à trouver en eux-mêmes une motivation pouvant, ensuite, se transformer en intérêt pour un secteur d'activité professionnelle » (p. 162). L'itinéraire de 8 garçons, âgés de 16 ans, placés dans un foyer et observés sur une année scolaire, est analysé. Le problème de « l'adaptation » scolaire de ces jeunes semble surtout traité à travers une volonté de les re-scolariser, le temps qu'ils construisent un projet professionnel. Pour ces jeunes, l'orientation est d'abord une épreuve où il faut trouver « une place ».

L'orientation prend aussi d'autres voies que scolaires. Tel est le cas des jeunes qui entrent en apprentissage par alternance. Or l'apprentissage repose-t-il sur les mêmes processus que ceux qui conduisent de nombreux élèves en difficultés à entrer en lycée professionnel ? C'est à cette question que tente de répondre la contribution de Gilles Moreau. L'orientation vers la voie de l'apprentissage est peu institutionnalisée dans la mesure où « l'embauche d'un apprenti passe par des réseaux informels : la famille, les relations, les petites annonces, le porte-à-porte. De ce fait, les modalités de recrutement des apprentis sont très mal connues, car difficilement identifiables » (p. 207). L'intérêt pour le sociologue est de voir comment s'opère cette métamorphose qui impose à des jeunes sortant du système scolaire l'adoption de nouvelles postures – telles que la présentation de soi, la rédaction d'un CV et le passage par une période d'essai chez un patron – et partant, la confrontation avec un monde « adulte » et professionnel nouveau. Si l'insertion et l'emploi sont promus par les apprentis comme éléments identitaires structurant leur rapport à la formation, la vision du métier occupe aussi une large place : « Du point de vue des futurs apprentis, l'entrée en apprentissage est vécue sur un registre relati-

vement dichotomique : amour du métier, désamour pour l'école. Pour la plupart d'entre eux en effet, le choix de l'apprentissage ne prend sens qu'au regard du métier appris » (p. 213). G. Moreau souligne également le caractère fortement varié de l'apprentissage selon les politiques engagées par les entreprises et en fonction des secteurs professionnels. Enfin, et contre l'idée dominante selon laquelle l'apprentissage s'institutionnalise en filière propre, l'auteur montre que la formation initiale en milieu scolaire conditionne fortement l'entrée en apprentissage et ce, à mesure que l'on a affaire à des niveaux de qualification élevés (baccalauréat professionnel, BTS notamment).

Comprendre l'orientation scolaire et professionnelle implique que l'on prenne du recul, ce qui passe aussi par une perspective comparative. C'est l'objet de la contribution de Kai Schnabel et Achim Leschinsky. Les auteurs présentent la transition de l'école à la formation professionnelle initiale en Allemagne. Fortement hiérarchisé et orientant précocement les élèves, le système scolaire allemand a connu quelques évolutions récentes en ce qu'il permet une certaine « perméabilité des filières, c'est-à-dire la possibilité de passer d'un type d'établissement à l'autre » (p. 246). Cependant, ce qui spécifie le système de formation en Allemagne, c'est une forte séparation entre la formation générale et la formation professionnelle. Ainsi, une part importante des élèves âgés de 15-16 ans rejoint, à l'issue des certificats de fin d'étude, la formation professionnelle « peu marquée par l'École ». Cette dichotomie génère une tension, surtout lorsqu'il s'agit de comprendre les modes de transition École/formation professionnelle, le monde de l'entreprise valorisant différemment la formation initiale des jeunes. Ce sont les compétences liées au « savoir-faire » qui prévalent pour l'insertion professionnelle des jeunes, en dépit d'exigences relatives au niveau de formation générale. Les auteurs livrent ainsi les résultats d'une enquête sur les motifs qui amènent des jeunes à la fin du premier cycle du secondaire à choisir soit le second cycle scolaire ou le second cycle professionnel. Davantage qu'en France, les jeunes allemands sont fortement mobilisés pour s'orienter vers la voie professionnelle, l'école ne procédant pas « à une orientation active ».

Un tel ouvrage appelle plusieurs remarques. D'abord, la confusion entre élèves, adolescents et jeunes n'est pas anodine. Elle traduit une analyse de l'orientation à partir de l'expérience des « élèves en difficulté », ceux pour lesquels l'institution scolaire associe l'orientation à l'insertion professionnelle. Du coup, on perçoit dans les analyses une forte association entre l'orientation des jeunes et les difficultés à s'insérer. Mais on lit également une sorte de surestimation du projet professionnel dans la mobilisation scolaire. Or de nombreuses recherches soulignent que

non seulement le projet professionnel n'explique que faiblement la mobilisation à l'École, mais aussi que son instrumentalisation par les acteurs du système scolaire – et l'ÉAO n'y échappe pas – conduit à enfermer les jeunes dits en « difficulté » dans un rapport au savoir où réussir, c'est surtout s'affranchir de sa scolarité. Par ailleurs, le projet chez les jeunes ne se conçoit pas seulement en termes de chances d'insertion professionnelle. Les élèves raisonnent aussi en termes d'activité et de statut social du métier et ne font pas forcément leurs arguments du monde « adulte », à savoir choisir telle ou telle formation car débouchant sur l'emploi !

Cela conduit à une autre remarque : celle du choix en orientation et de ses incidences supposées sur la scolarité ou la formation. Loin d'être déterminant en lui-même, le choix de telle ou telle formation n'explique pas le déroulement de la scolarité. C'est à l'issue de l'orientation et selon le contexte dans lequel on est scolarisé que l'on s'approprié ou non son expérience. Du coup, cet ouvrage invite à élargir l'investigation empirique en s'attachant à analyser le sens des activités et la manière dont les élèves rendent ou non sensée (au triple sens du terme, à savoir une orientation ayant une direction, une signification et motivée par une « raison ») leur scolarité. En interrogeant la confrontation des élèves aux activités, on pourra nuancer le constat selon lequel on observerait une opposition entre apprentis et élèves de LP. La réalité est plus complexe. En effet, les élèves de LP disent aussi avoir grandi pour qualifier la transition collège/LP. Mais justement, ce sentiment de devenir « adulte » est surtout évoqué lorsqu'ils parlent des activités professionnelles et des stages en entreprise. L'orientation comme expérience et comme processus invite à être analysée aussi bien sous l'angle des contextes de formation et des relations qui s'y nouent que sous celui des apprentissages et de la mobilisation ou non sur les contenus enseignés.

On peut enfin regretter une faible critique de l'éducation à l'orientation. Tout porte à penser que les injonctions institutionnelles visant à la généraliser se heurtent à des résistances de nombreux établissements et qui tiennent aussi bien à la difficulté à situer ses finalités qu'à l'existence de rapports de force : par exemple, le statut de la psychologie dans le secondaire déstabilise la perception institutionnelle du rôle du COP (Conseiller d'orientation-psychologue) ; celui-ci apparaît davantage comme un allié des élèves que de la politique d'orientation de l'établissement scolaire.

Ces remarques ne masquent pas l'originalité et l'intérêt de ce travail, un travail qui, en donnant la parole aux jeunes, restitue autrement la problématique de l'orientation. Il apporte une autre lecture à la problématique de

l'orientation et complète utilement les recherches que l'on doit à Jean Guichard (perspective psychosociologique), Jean-Yves Rochex (perspective socio-clinique) ou encore Francis Danvers (perspective anthropologique). Le lecteur pourra ainsi se saisir des processus complexes qui traversent les choix (ou non choix) d'orientation et qui accompagnent souvent les incertitudes au moment de la prise de décision. Il relèvera aussi et heureusement qu'en dépit des paradoxes de l'orientation en milieu scolaire, la plupart des jeunes ne sont jamais totalement dominés ou résignés à « leur » sort.

Aziz Jellab  
IUFM Nord Pas de Calais  
Université de Paris 8-ESCOL

---

**HOUSSAYE (Jean). – Professeurs et élèves : les bons et les mauvais.** Issy-les-Moulineaux : ESF, 2001. - 171 p.

Voici un livre instructif qui permet de prendre du recul sur l'évolution des sciences de l'éducation durant ces soixante dernières années. Plus précisément, l'auteur analyse un très grand nombre de recherches concernant cette période et portant sur le thème des « bons » et des « mauvais », professeurs et élèves. Cette voie d'entrée qui pointe un clivage (c'est-à-dire un artifice pour interpréter la réalité) se justifie, car ce thème est récurrent dans les recherches ; la question, toujours traitée depuis plus d'un demi-siècle, est donc : comment rendre bons les mauvais, après avoir caractérisé les uns et les autres et souligné les déterminismes psychologiques et sociologiques. Nous voici alors entraînés dans l'histoire des recherches en sciences de l'éducation depuis les années quarante. L'auteur adopte un exposé chronologique. On constate dans les recherches une certaine redondance, qui n'est pas masquée. Trois axes d'interprétation sont proposés. D'abord celui du normatif et du prescriptif (la science est-elle la référence principale de ces recherches ?). Ensuite, en référence au triangle pédagogique, celui de l'importance respective de la relation, de l'apprentissage, du savoir enseigner, de la culture, de l'institution. Le troisième axe enfin pose la question du sens de l'éducation. Le livre est également parcouru par une étude du chassé-croisé auquel se livrent la psychologie et la sociologie, tour à tour dénonciatrices et constructives.

Résumons les étapes de ces analyses. Au début, les propos sur l'éducation s'inscrivent dans le champ philosophique : on dit comment éduquer. Mais à la fin du dix-neuvième siècle, la psychologie impose un nouveau discours, scientifique, où il est question d'observer l'en-

fant et de tenir compte de sa nature. Dans cette lignée, l'École nouvelle du début du siècle insistera sur l'idée que le mauvais élève est surtout victime de la méconnaissance, par le maître, de la réalité de l'enfant. Durant les années quarante, cinquante et soixante, une sociologie dénonciatrice apparaît (influence du marxisme et de l'interactionnisme), tandis que la psychologie se diversifie (psychologie sociale, expérimentale, psychanalyse) et préconise aussi des changements du côté du maître. Les années soixante-dix sont celles du « grand écart », entre une sociologie qui dénonce la fabrication de mauvais élèves et une psychologie qui contribue à caractériser et à former les bons maîtres. Une psychologie optimiste s'oppose ainsi à une sociologie dépressive. Ce grand écart se creuse encore dans les années quatre-vingt, quatre-vingt-quatre, où se côtoient une psychologie expérimentale et cognitive attachée à la construction d'une bonne éducation par la connaissance, et une sociologie, cette fois-ci aidée par la psychologie sociale et la psychanalyse, qui dénonce l'action pédagogique. Mais ces deux sciences ne sont-elles pas en fait complémentaires, se rappelant mutuellement leurs limites respectives, dans le but principal d'éviter l'échec scolaire ? Et à l'intérieur même de ces deux disciplines, la complexité existe et se manifestera durant les périodes suivantes. Entre 1985 et 1990 la psychologie s'impose, mais avec une composante dénonciatrice du côté de la psychologie sociale et de la psychanalyse. Entre 1990 et 1994 la sociologie triomphe, mais surtout avec une sociologie de « la pesée » ou de « la distinction », plus positive, car essayant de déterminer des critères de réussite (effet établissement, type de rapport au savoir). La dernière période (1995 à 1999) est quant à elle plus équilibrée, car la psychologie et la sociologie se diversifient à tel point qu'elles se confondent parfois, manifestant avant tout un « positionnement social ». On arrive alors à des résultats plus nuancés, où maîtres et élèves ne sont plus considérés comme fondamentalement bons ou mauvais. La pédagogie, qui indique fortement un objet commun aux sciences (l'échec scolaire), semble revenir sur le devant de la scène en cette fin de siècle. L'unité des sciences de l'éducation est-elle en train de se réaliser ?

Pour terminer Jean Houssaye revient sur les trois axes transversaux d'interprétation. Concernant le descriptif et le prescriptif, ces deux types se développent conjointement, de l'Éducation nouvelle aux sciences de l'éducation plus récentes. Une vraie science ne peut qu'aider à changer les choses en éducation, à indiquer ce qu'il faut faire. C'est même la nature véritable des sciences de l'éducation. En référence au triangle, les études analysées dans le livre nous indiquent l'importance du thème de la culture jusque vers les années soixante-dix, ainsi qu'une rupture entre d'un côté le professeur et le savoir et de l'autre

l'élève, et enfin le rôle prépondérant de la société dans l'échec scolaire. On parle même de construction scolaire de l'échec, d'où découle une réflexion sur la violence. Plus tard, la relation devient l'axe central des recherches, ce qui amène à préconiser un rapport souple entre les trois segments du triangle. La jonction entre l'élève et l'institution ne va plus de soi. Quel sens de l'éducation est-il travaillé dans ces recherches ? Se conformer à des principes ? Respecter la nature de l'enfant ? Faire réussir à l'école ? Certes, mais à partir des années quatre-vingt le pessimisme gagne, on assiste à des remises en question du sens : peut-on éduquer, du fait des contraintes, des routines, des problèmes sociaux ? Un certain apaisement semble se réaliser enfin, signifiant peut-être une maturité des sciences de l'éducation.

Il est difficile de résumer un livre lui-même écrit à partir d'autres recherches et d'en montrer la richesse. Le texte est rigoureux, le plan clair, la lecture jamais fastidieuse malgré l'âpreté du sujet. Le recul de l'auteur, son investissement personnel sont sensibles et s'accompagnent d'un humour discret. On remarque une bibliographie de 229 titres de travaux étudiés, c'est dire si la somme des informations contenues dans ce livre est importante, – livre qui sera sans doute très prisé de tous ceux qui désirent avoir une vue d'ensemble des sciences de l'éducation et en particulier des étudiants.

Guy Genevois

Université Lumière Lyon 2

---

**KLEIN (Gilles) – Une affaire de discipline. L'Éducation physique en France et en Europe (1970-2000).** Paris : Éditions Revue EPS (Collection Recherche et Formation), 2003. – 436 p.

Sur le mode de l'instruction d'une affaire complexe donnant lieu à un épais dossier composé de plusieurs pièces à conviction, Gilles Klein entend de narrer l'histoire récente de l'Éducation Physique. Remarquable dans l'ambition, l'ouvrage traite du *processus de disciplinarisation* de l'Éducation physique en tentant notamment d'approfondir les contenus de l'EPS. L'auteur essaie alors de préciser les tensions et les oppositions portant sur le statut scolaire de l'EPS qui aboutissent à l'élaboration d'une discipline appréhendée comme une institution à la confluence de différents facteurs et analysée en termes de *territoire et de frontière à défendre* (p. 19). S'inscrivant dans une vision plurielle de cette discipline et souvent en rapport direct avec les logiques scolaires, il envisage de mettre à jour les divers éléments du dossier.

Pour ce faire, le livre s'organise en trois parties. Une introduction qui pose les bases théoriques de la réflexion principalement empruntées aux sciences de l'éducation et à la sociologie anglo-saxonne. Si l'érudition de l'auteur dans ce domaine est incontestable, la forme choisie amène à certaines contradictions apparentes. En effet, la généralisation de certains travaux étrangers à l'EPS française conduit par exemple le lecteur peu au fait de l'Éducation physique en France à penser que la valorisation des carrières des enseignants d'EPS ne suit pas les mêmes règles que celle des autres enseignants (p. 17). Dans cette introduction, le lecteur perd alors parfois un peu le fil de la démonstration engagée et ne perçoit pas toujours l'originalité historique de la construction de l'EPS. Si en restant aux aspects macroscopiques, l'auteur montre bien la multiplicité des causes qui amènent au développement ou aux réorientations des disciplines, à la formation de réseaux disciplinaires, il ne permet pas toujours au lecteur de leur donner du sens par rapport à la question étudiée. Si ce détour théorique est riche d'enseignement, il ne fait finalement que confirmer l'intuition proposée à la page 19 et réaffirmée telle quelle page 36, n'enlevant cependant rien à son intérêt.

La seconde partie est consacrée au débat qui anime la communauté internationale sur les questions d'Éducation physique et de sport. Elle présente un panorama très intéressant, et jusque-là peu exploré, des politiques internationales en faveur (ou en défaveur ?) de l'Éducation physique et des enjeux qui lui sont associés amenant à la mise en place de *politique ambivalente*. L'étude de l'action des organisations non gouvernementales à l'égard de la dégradation de la pratique de l'EPS à travers le monde paraît tout particulièrement intéressante. La position institutionnelle de l'auteur et ses recherches (1), facilite la clarté de l'exposé qui démontre la contradiction entre les discours politiques ambitieux et humanistes des agences internationales et leur traduction difficile soumise au principe de réalité aboutissant bien souvent à une EPS marginalisée dans plusieurs États.

La troisième partie consacrée à l'Éducation physique en France est quantitativement la plus importante et traite du *renouvellement* (p. 147) de l'EPS à partir de 1970 sur un mode chronologique. L'analyse des années 70 met en opposition l'institution et la communauté professionnelle par l'intermédiaire de son syndicat (le SNEP) autour des formes privilégiées de *sportification* de l'EPS. Si cette analyse est indispensable, elle aurait mérité une attention plus approfondie. En effet, limitée principalement à deux documents de seconde main – pour les données syndicales l'ouvrage de l'ancien secrétaire général Marcel Berge (1984) et pour les données politiques la thèse de Jean-Luc Martin (1998) – (posture d'autant plus étonnante au

regard des parties précédentes) elle ne permet pas de faire apparaître l'épaisseur des positions et aboutit à un constat tranché et discutable minorant notamment la dimension professionnelle de l'action syndicale : « Si concernant l'Éducation Physique, l'orientation du nouveau gouvernement est délibérément sportive, celle du syndicat majoritaire est pour sa part éducative » (p. 156). Par conséquent l'analyse des *Écoles et programmes disciplinaires* (chapitre 5) en reprend le principe en séparant le *programme marxiste de l'école syndicale* et le *programme professionnel de l'école du sport éducatif*. À en croire l'auteur, le SNEP n'aurait pas de projet pédagogique pour la discipline (p. 185). Si en se limitant à l'ouvrage de M. Berge, ce constat peut être validé, l'étude des publications syndicales de la période fait émerger une toute autre réalité permettant de lier l'approche marxiste et celle dite du Sport Éducatif avec le projet professionnel développé par le SNEP durant cette période. La référence à des travaux récents sur l'approche marxiste (2) en matière d'Éducation physique aurait peut-être permis de ne pas cloisonner deux Écoles (si nous reprenons la typologie de l'auteur) interdépendantes et d'enrichir l'intéressante analyse menée par Gilles Klein sur les caractéristiques de l'analyse marxiste du phénomène sportif.

Le travail mené sur les deux décennies suivantes (p. 225 à 420) correspondant à *une nouvelle ère de l'éducation physique* (p. 287) apparaît d'un intérêt indiscutable. L'auteur analyse finement le phénomène d'intégration à l'Éducation nationale de l'EPS à partir de 1981 et les leviers utilisés par l'institution afin d'institutionnaliser cette discipline (diplômes, évaluation, etc.). L'étude de Gilles Klein est alors indispensable pour comprendre la rénovation engagée à partir de 1983 sur les contenus d'enseignement. À notre connaissance, jamais un tel travail n'avait été mené pour comprendre les jeux et les enjeux des réformes successives menées en EPS et s'inscrivant dans le cadre scolaire. Lui-même acteur au sein des instances mises en place et adoptant une démarche compréhensive, Gilles Klein, par l'intermédiaire de sources choisies et de témoignages inédits, nous entrouvre les portes des diverses commissions (commission verticale, groupe technique disciplinaire, etc.) qui ont animé les débats sur l'EPS ces vingt dernières années. Les stratégies de chacun des protagonistes (ministère, inspection générale, experts ou consultants), les difficultés rencontrées pour arriver à l'élaboration de textes le plus souvent de consensus ou les oppositions entre membres en raison des divergences sur les projets d'Éducation physique sont exposées avec précision. Les trajectoires de certains – retenons tout particulièrement celles d'Alain Hébrard et de Michel Delaunay – donnent du sens aux investissements et aux positions développées. Nous approchons alors *la discipline en train de se faire* (p. 273) et toute

la difficulté d'arriver à des accords entre courants opposés et projets d'Éducation Physique contradictoires. La multiplicité de cette discipline et ses contradictions apparaissent ici au grand jour et donnent un nouvel éclairage au processus de disciplinarisation. Moins que leur intérêt programmatique ou pédagogique, les choix retenus semblent alors dominés par des rapports de force entre courants qui s'opposent (par exemple p. 277 à 283) et dont l'importance varie au gré des conjonctures (la situation de Pierre Parlebas et son analyse structuraliste est à ce sujet riche d'enseignement). Par conséquent, la position de l'EPS est selon l'auteur en tension permanente (p. 426) et sa définition soumise à des modifications conceptuelles et pratiques dont il nous renvoie toute la complexité.

Si on peut regretter certaines imprécisions et son caractère quelque peu hétéroclite (notamment entre la deuxième et troisième partie), le livre de Gilles Klein est d'un intérêt indéniable pour la compréhension des transformations de l'EPS moderne et constitue une source indispensable pour qui veut en comprendre les débats. S'inscrivant dans une analyse sociologique, il permet un nouvel éclairage sur le fonctionnement interne de l'institution scolaire par l'intermédiaire d'une analyse de l'une de ses disciplines dont la portée sociale est évidente. L'entrelacement entre les logiques théoriques, politiques, économiques, institutionnelles ou pratiques est ainsi démêlé par Gilles Klein. Il montre combien les clivages sont anciens et leur actualisation régulière en fonction des contextes.

Michaël Attali  
Université de Grenoble I

#### NOTES

- (1) Gilles Klein préside le Comité européen d'éducation physique au sein du réseau des instituts des sciences du Sport et il est responsable des études du master d'Éducation physique qui associe une quinzaine d'Universités européennes. Il est en outre maître de conférences à l'Université Paul Sabatier de Toulouse et préside le Groupe Technique Disciplinaire de l'EPS.
- (2) Citons entre autres l'étude de Marianne Borrel, *Sociologie d'une métamorphose : la fédération sportive et gymnique du travail entre société communiste et mouvement sportif (1964-1992)*, Thèse de doctorat de l'IEP de Paris, 1999.

---

LADERRIÈRE (Pierre), VANISCOTTE (Francine), institut EPICE. – **L'Éducation comparée : un outil pour l'Europe**. Paris : L'Harmattan, 2003. – 119 p.

Reprise d'un colloque, organisé par l'Institut Européen pour la Promotion des Innovations et de la Culture en Éducation (EPICE), qui réunit en décembre 2000 chercheurs et « acteurs » de divers systèmes d'éducation, cet ouvrage, qui présente sept contributions, échappe bien

aux risques inhérents à ce type de publication : un effort apprécié du lecteur a été accompli par Pierre Laderrière, qui coordonne l'ouvrage et en a rédigé l'introduction, pour l'aider à se percevoir non pas comme l'« absent du colloque », auquel ne parviendraient que les fumets indirects et retardés de quelques-uns des meilleurs plats servis, mais comme le destinataire privilégié de mises au point parfois plus distancées que celles que permettait l'instantanéité des débats qu'il relate.

Ce livre est un livre de questions dont le rapprochement constitue l'originalité :

- On y retrouve des questions anciennes (dont on trouve traces dès les textes de Jullien de Paris, en 1817) sur la difficulté de l'« éducation comparée » à choisir son genre entre une conception académique de son statut (« académic comparative education » Epstein, 1983, cité par Jürgen Schriever dans le deuxième article), et une conception beaucoup plus engagée dans l'un ou l'autre territoire de réformes (« interventionist comparative education »).

- On y rencontre des questions nouvelles : si l'on constate que la « coopération européenne en éducation » est de plus en plus souvent évoquée aujourd'hui et devient même une sorte d'impératif, de quels outils dispose-t-on pour penser l'Europe de l'éducation autres que ceux, dotés souvent d'un rôle d'« enseigne » (Audigier) que déverse la vulgate mondialiste ? L'éducation comparée peut-elle en fournir ? Suffisamment ? D'adaptés ?

Ces questions interférant avec les premières, qu'on avait la faiblesse de considérer comme classiques, sinon classées, on est au bout du compte saisi d'un vertige, et c'est le mérite de ce livre de le créer, qui s'étend à la considération de l'insuffisance de beaucoup de nos outils d'observation de l'école aujourd'hui, en raison d'un trop faible développement des travaux comparatistes.

L'époque peut pourtant sembler au premier abord particulièrement propice à la démarche d'éducation comparée. Non que ce soit absolument nouveau, et Schriever (Berlin) nous rappelle que les responsables japonais de l'ère Meiji entendaient prendre connaissance des progrès éducatifs de leurs alliés ou concurrents, de même que L. Naya Garmandia (Université Pays basque) évoque les voyages à objectif clair d'éducation comparée effectués par Victor Cousin dans les années 1830, mais **le contexte de l'élargissement de l'Europe** à de nouveaux pays qui sont engagés par la loi de l'histoire dans la recomposition de leur système de formation et cherchent donc sinon des modèles, au moins un sens autre que strictement « souverainiste » à leurs évolutions, ainsi que **le souci d'« approfondissement »** de la coopération en éducation au sein de

l'Europe (dont P. Laderrière rappelle après Donatella Palomba qu'il est parfois perçu comme le seul approfondissement de la formation du citoyen européen, et donc pas toujours comme la recherche de ce que serait la signification de l'Europe en termes de qualité de l'éducation), tout cela plaide pour le développement du comparatisme en éducation.

Au même moment, mais dans un contexte qui n'est plus seulement européen cette fois, gouvernements et opinions semblent devenir eux-mêmes directement friands de résultats de comparaisons internationales des niveaux et performances des élèves.

On peut dès lors comprendre en quoi ce succès apparent peut effectivement poser des questions qui ne sont pas de l'ordre de la coquetterie à ceux qui estiment, à juste titre, que l'éducation comparée répond à un besoin de connaissance qui ne peut être satisfait que selon une méthode scientifique (dont Schriever reprend clairement l'histoire, depuis le développement des premières sciences comparatistes, dans le champ des sciences de la nature, jusqu'au moment où l'éducation comparée a entrepris d'arracher le discours sur l'éducation à la spéculation) et moyennant une certaine distanciation avec la demande de réponses immédiatement consommables émanant des ministres ou des journaux.

Les auteurs évoquent les erreurs de compréhension classiquement commises quand, sans se soucier des contextes culturels et historiques, des pays ont prétendu comparer pour importer des modèles éducatifs (NDLR : n'y aurait-il pas à analyser la prégnance des modèles allemand et japonais au sein du débat éducatif français des vingt dernières années, sur les questions de la formation professionnelle ou de l'accès de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ?), mais aussi le fait que ces comparaisons modélisantes risquent plus que jamais de servir de porte-drapeaux à des systèmes conçus dans des pays riches et donc inadaptés dans un autre contexte économique.

De façon plus forte, ils font observer le risque que même dans le cadre européen, une « comparaison » mal pensée ne contienne des germes d'uniformisation non souhaitée, comme c'est bien évidemment le cas dans le contexte mondial voire mondialiste où des constructions anglo-américaines comme l'« accountability » (mesure de l'efficacité scolaire) semblent devoir faire la loi si l'on n'y prend pas garde.

C'est même, dans l'intelligent questionnement que nous proposent ces articles, un mot aussi à la mode que celui de « gouvernance » qui est critiqué : Antonio Novoa (Lisbonne) et Tali Yariv-Mashal (Columbia, New York) vont jusqu'à exprimer que la société du spectacle, la

construction d'indicateurs internationaux et finalement toute une attitude comparatiste d'un certain style concourent à remplacer les modes de « gouvernement » correspondant aux schémas de la démocratie par ceux de la « gouvernance » : on définit des « principes communs », par exemple au niveau de l'union européenne, dont le statut juridique traditionnel est d'autant plus mou que l'impact sur les réalités est insidieux, principes qu'on prétend servir par des « dispositifs » plus que par des « politiques », et en s'inspirant d'un « benchmarking » permanent qui fait aussi partie de la panoplie. (NDLR : Le lecteur français informé de l'évolution de l'expression du droit éducatif français serait tenté de creuser cette analyse de l'évitement fréquent des formes traditionnelles de la décision politique en éducation, en dehors même du contexte comparatiste international, qui ne fait souvent que rencontrer un terrain favorable).

Un des arguments fournis par les chercheurs pour conforter l'argument selon lequel bien des gouvernements préfèrent un tel usage de la comparaison à ce qu'apporteraient des travaux comparatistes plus développés est la faiblesse des budgets consacrés à la recherche en matière d'éducation comparée.

Pourtant, et l'ouvrage est aussi intéressant en ce qu'il pourrait esquisser une programmation, les auteurs mettent en avant ce que pourraient être les objectifs d'une démarche d'éducation comparée qui parviendrait à la fois à développer la connaissance et à nourrir le débat public :

- il conviendrait par exemple que l'éducation comparée sache ne plus se consacrer seulement à la comparaison de systèmes nationaux, mais s'intéresser à ce que donneraient ses méthodes et objectifs entre d'autres niveaux territoriaux, comme la région, la ville, voire l'établissement ;
- il est aussi proposé qu'une problématique très souvent évoquée en Europe comme celle de la « décentralisation » en éducation soit étudiée précisément à l'échelle du continent, afin qu'il soit précisément possible de « comparer » ce que ce mot désigne et ses effets selon le sens qu'on lui donne et les contextes auxquels il s'applique ;
- l'objectif de faire d'une attitude comparatiste une partie incontournable de la culture et de la position professionnelles des enseignants dans tous les pays européens est aussi intéressant ;
- Alain Michel (Paris) va plus loin en proposant une liste de questions qui devraient être examinées en commun entre les différents pays européens, et il n'hésite pas à évoquer des questions à la fois très politiques (ex. : « les modalités de définition des missions prioritaires de l'éducation ») et d'ordre pédagogique (NDLR : il semblerait

qu'on puisse en ce domaine aller plus loin encore que ce que propose Michel, la « pédagogie comparée » étant un domaine difficile, peu fréquenté, qui devrait pourtant éclairer en permanence l'« éducation comparée »).

Mais c'est Donatella Palomba qui, entre nos habitudes de nous réfugier dans nos systèmes nationaux et nos tentations infondées pour des « comparaisons »-spectacles, nous définit ce qui pourrait être, en Europe, particulièrement utile : « ... le repérage, dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation des différents pays (structures scolaires, curricula, objectifs de formation, etc.), des éléments communs, à partir desquels on peut entreprendre une action de consolidation et d'extension, et d'autre part des éléments spécifiques, des différences à sauvegarder et de celles dont il vaudrait mieux envisager ou négocier le dépassement ».

On serait tenté de conclure : « Au travail ! »

Roger-François Gauthier  
MENJR

---

MABILON-BONFILS (Béatrice), SAADOUN (Laurent). – **Sociologie politique de l'école**. Paris, PUF, 2001. – 246 p.

Le livre « Sociologie politique de l'école » de Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Saadoun affirme d'emblée son caractère original. Celui-ci n'aborde pas de manière traditionnelle les questions de la justice et du sens civique, de la construction de la citoyenneté, de la représentation politique des acteurs de l'école, mais part d'un autre postulat : le Politique est un système symbolique qui représente et institue la société au dehors et au-dedans de l'école. Proposant de conjuguer une lecture psychanalytique et politologique de l'institution scolaire, les auteurs entendent éclairer le travail de légitimation et de production de sens de l'école, celle-ci étant aujourd'hui confrontée selon eux à une diversification des valeurs, à des jeux de désir et de pouvoir antagonistes, à la construction d'identités plurielles.

La première partie de l'ouvrage est consacrée à une analyse socio-historique de la formation de la citoyenneté et de la légitimation du savoir scolaire dans l'école républicaine. Si la figure du citoyen émerge d'une articulation entre contractualisation du lien social et construction d'une identité abstraite, la formation d'un habitus nationaliste républicain se définit en rupture avec des formes d'allégeance communautaire et contre la fragmentation des appartenances sociales selon des rapports de force et

une domination symbolique dont l'État semble être l'incarnation légitime. Cette exigence de citoyenneté, fondée sur le savoir et l'imaginaire collectif, organise le projet fondateur de l'école républicaine à partir d'un topos niant les milieux d'appartenance des élèves et les autres lieux concurrents de la socialisation. Luttant contre les particularismes, l'école, tout en inculquant des valeurs communes, s'appuie sur une instrumentalité et un processus de civilisation neutralisant les lieux et les milieux selon une visée rationaliste et universaliste. La fabrication de cet universalisme abstrait s'appuie également sur la construction d'une mémoire collective servant de référence à la socialisation politique et à l'institution d'un certain rapport au savoir. La fonction symbolique de l'école relève ainsi d'un pouvoir instituant de la mémoire, condition de la démocratie, de la perpétuation et de la transmission de ses valeurs et de sa morale, en même temps que l'économie du temps scolaire est réglée par une mesure et un contrôle des savoirs et des corps, l'ensemble étant nécessaire à la fixation de la culture républicaine. Toutefois, l'école républicaine connaît un désenchantement devant la crise que traverse les principes de la laïcité et devant la subordination de l'éducation aux communautarismes et à la rationalité marchande.

Dans la seconde partie, les auteurs s'intéressent à la manière dont la fonction symbolique de l'école républicaine s'inscrit dans les relations entre acteurs, les politiques éducatives et les positions respectives des différentes sociologies de l'éducation. Dans une ligne toute foucauldienne, l'ouvrage décrit la manière dont l'école institue une relation de savoir et de pouvoir au travers des règles disciplinaires qu'elle impose aux élèves. Cela donne l'occasion aux auteurs de souligner l'importance des recherches consacrées au travail sur les corps dans la pédagogie ainsi qu'aux phénomènes de violence et d'incivilité. Ils rappellent ensuite, en faisant référence aux travaux d'Erwin Goffman, que la classe obéit elle aussi au rite des interactions sociales, de la négociation des règles et de la mise en œuvre de compétences communicationnelles. Si cet ensemble de rôles et de relations semble producteur d'un sens politique, celui-ci est aussi à rechercher, au-delà des espaces traditionnels, dans les jeux de pouvoir et de désir qui participent à la mise en ordre symbolique du social. Le livre s'attache ensuite à montrer que la psychanalyse, à la suite des travaux d'Enriquez, constitue une ressource précieuse pour caractériser, entre pulsions de pouvoir et désir vécu du manque, l'organisation de l'école porteuse de l'expression du narcissisme individuel, où le retour fantasmé de la toute-puissance infantile s'affronte à la mise en ordre symbolique de l'institution scolaire. Après avoir cherché à démontrer la fabrication du lien politique, le reste de cette seconde partie est consacré à la quête de

sens à laquelle se trouvent confrontées les politiques éducatives et la sociologie de l'éducation. Le projet de laïcisation et de sécularisation, caractérisant l'État éducateur, s'est progressivement doublé d'un programme de planification et de marchandisation de l'école caractéristiques des nouvelles fonctions étatiques de développement et de régulation du système éducatif. Cette thèse, reprise des travaux de Bernard Charlot, anticipe une argumentation selon laquelle le dépassement des sociologies de l'inégalité des chances, jugées trop fonctionnalistes, ou des sociologies interactionnistes considérées comme trop individualistes, conduit à l'élaboration d'une nouvelle sociologie politique de l'école au prix d'un renversement épistémologique et d'une herméneutique du système symbolique dont les auteurs se font les ardents défenseurs.

La troisième partie entend mettre à jour l'éclatement des formes identitaires d'appartenance au système scolaire et l'invention des mondes scolaires liée à l'hétérogénéité croissante des socialisations. Cette étude de la sociabilité politique s'appuie sur des enquêtes par questionnaires conduits auprès de lycéens et d'enseignants. Les auteurs constatent que la démocratisation scolaire masque de fait une sélectivité de l'enseignement secondaire accentuée par la diversification croissante des référents identitaires des jeunes et l'effritement des mécanismes d'intégration autour de valeurs traditionnelles. Passant en revue les travaux consacrés à la sociologie de la jeunesse, l'analyse se poursuit par l'évocation des recherches de Michel Maffesoli consacrées à l'émergence des groupes communautaires et de nouvelles solidarités. Elle se prolonge dans une explication de l'éclatement des formes identitaires révélatrice de la construction du sens de l'expérience scolaire et directement reprise du modèle de l'identité au travail dans l'entreprise élaboré par Robert Sainsaulieu. Le dernier chapitre propose de mobiliser les acquis de la sociologie du travail, de la sociologie des organisations et de la sociologie politique pour saisir les mécanismes par lesquels se construit au quotidien l'identité professionnelle des enseignants et les tensions qu'ils vivent au sein de l'institution scolaire. Après un bref résumé de quelques travaux consacrés à l'histoire de la profession enseignante, les auteurs s'interrogent sur la manière dont l'École, en tant qu'institution idéologique et lieu de pouvoir, façonne l'identité professionnelle. Pour ces derniers, les rapports de force même s'ils sont intériorisés ne suffisent pas à expliquer l'organisation des pouvoirs de l'école : il est nécessaire de prendre en compte les rapports symboliques et psychopathologiques, aux côtés des processus de conflits et de coopération ou de l'expression d'une pluralité d'intérêts. Dans cet espace politique et symbolique, la légitimation de la profession enseignante s'appuie sur des jeux de représentations ou de rôles et sur une prolifération

d'acteurs qui rendent difficile l'élaboration d'un consensus. Cette absence de cohésion sociale est renforcée par un éclatement des identités au travail des enseignants, en rupture avec les anciennes professionnalités et dans une perte du sens liée à la fragmentation des mondes scolaires.

Si toute lecture possède sa part de subjectivité et de partialité, il nous semble que le livre de Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Saadoun, malgré son ambition conceptuelle, suscite quelques critiques. De prime abord, pour l'absence d'une présentation et d'une articulation des trois parties, ainsi que pour le caractère succinct des introductions, qui tendent à désorienter le lecteur en l'obligeant à reconstruire par lui-même les chaînes de l'argumentation. Ensuite, pour la dissymétrie ressentie entre la richesse et la diversité des thèmes abordés et la pauvreté du travail de terrain censé leur donner consistance malgré l'insistance des auteurs à se réclamer d'une sociologie politique de l'école. On peut s'étonner par exemple que l'ambition de rendre compte de l'hétérogénéité des formes d'appartenance des élèves au système scolaire s'appuie sur un questionnaire adressé à 106 élèves et débouche au final sur une analyse qui ne fait que transposer le modèle de l'identité au travail de Sainsaulieu sans s'interroger sur sa pertinence et ses limites dans le contexte scolaire. L'argument pourrait être repris concernant l'analyse empirique des rapports des élèves à la citoyenneté qui, sous couvert d'élucider les représentations des lycéens par questionnaire, s'en remet sans grande réflexivité aux conclusions d'Annick Percheron sans considérer d'autres travaux sociologiques consacrés à ce thème depuis plusieurs années, notamment ceux de François Dubet et Patrick Rayou. Plus proche d'une philosophie politique de l'école, le livre n'en est pas moins déroutant dans la façon dont il mêle inextricablement des thèses contradictoires même si elles relèvent selon les auteurs d'une « transfiguration symbolique » : peut-on encore sérieusement envisager, à la suite des travaux de Danilo Martuccelli ou ceux du philosophe Charles Taylor, la fabrication des individus à l'école en conciliant la microphysique du pouvoir de Michel Foucault et la psychanalyse ? Peut-on combiner dans l'explication de la sociabilité juvénile une filiation de l'habitus et une filiation interactionniste sans relever au passage les tensions et les contradictions qui les traversent ? Faute de cette discussion ou de cette mise en perspective qui aurait été sans doute nécessaire, les auteurs, en empilant les thèses, repoussent de page en page l'explication ultime de leur « choix épistémologique », pour élaborer en conclusion une synthèse méta-conceptuelle de la Politique du symbolique et de l'imaginaire de l'École, nous éloignant d'autant d'une réflexion sur la construction politique de la

citoyenneté, comme on peut la retrouver dans les travaux de Dominique Schnapper, étrangement absents dans les références de l'ouvrage.

Romuald Normand

---

MOSCOVICI (Serge), BUSCHINI (Fabrice). – **Les méthodes en sciences humaines**. Paris : PUF, 2003. – 476 p. – (coll. Fondamental).

Comme le note S. Moscovici dans la préface de ce qui peut apparaître comme un (gros) manuel (de plus) de méthodologie des sciences humaines, « le choix d'une méthode est en même temps le choix d'une manière de faire, à la fois manière de travailler et, jusqu'à un certain point, manière de vivre ». D'où la déception et même l'ennui que l'on éprouve souvent à consulter les manuels « classiques » dominés par la trilogie questionnaire-entretient-analyse de contenu. Rien de tel avec cet ouvrage. Destiné aux chercheurs autant qu'aux étudiants, il rassemble les contributions de chercheurs éminents, souvent étrangers, venant majoritairement de la psychologie sociale, pour composer un florilège des méthodes, consistant, documenté, instructif bien au-delà des « techniques » proposées, et abordant des méthodes très rarement traitées comme telles dans les manuels courants (construction de typologie, utilisation de matériaux historiques ou médiatiques...).

Trois grandes parties structurent l'ouvrage. Tout d'abord, ce qui est désigné comme les « pratiques fondamentales » : Enquêtes *versus* expérimentation, bien sûr, mais aussi des chapitres plus originaux tels qu'un chapitre inédit d'A. Touraine sur les méthodes en sociologie, un chapitre sur les « expériences de psychologie sociale en milieu naturel » et, plus rare encore, un chapitre de collègues italiens sur les « études de communautés », dont nombre d'enseignements pourront être tirés par le chercheur en éducation voulant réaliser des monographies d'écoles ou de classes.

Dans une seconde partie, sont présentées les techniques classiques de la recherche en sciences humaines, en ne se limitant pas aux principes mais en les illustrant toujours avec des exemples illustratifs de la pratique courante du chercheur, et en les faisant suivre d'une bibliographie volontiers internationale, mêlant les références « historiques » (fréquemment convoquées dans l'ouvrage) et des références très récentes. Certains chapitres sur des outils rabattus, tels le questionnaire (rédigé par F. Lorenzi-Cioldi), sont vraiment parfaits, à la fois réflexifs et concrets ; on peut aussi évoquer celui consacré à la construction des échelles d'attitude (de S. Laurens et S. Moscovici), qui donne des exemples très précis de

techniques pour construire ce type d'outils, très pertinent dans les sciences de l'éducation. Mais ce qui frappe le plus, c'est l'originalité de certains chapitres : sont présentées en effet des « techniques » comme les « focus groups », la sémiologie discursive, l'analyse typologique (avec un chapitre de la politologue D. Schnapper, qui convaincra le chercheur, qui se réfère souvent à des typologies implicites, de l'intérêt d'explicitier ce qui constitue une véritable méthode).

La troisième partie est consacrée à des thèmes transversaux rencontrés dans la pratique de la recherche, ce qui, à nouveau, est assez inhabituel dans un ouvrage de méthodologie. Certains sont particulièrement intéressants pour le chercheur en Éducation. On notera par exemple ceux consacrés aux comparaisons entre cultures (qui s'appuie sur la recherche en psychologie inter-culturelle), ou à l'analyse des représentations sociales, avec une application aux représentations de la violence. Notons enfin un chapitre consacré à la « matière historique », c'est-à-dire à l'utilisation de matériaux historiques, ne serait-ce que la référence à des événements passés, pratique là encore courante qui mérite d'être réfléchie. De même d'ailleurs que la référence aux médias, qui fait l'objet d'un chapitre original, et pose des problèmes méthodologiques proches (représentativité par exemple).

Au total, on pourra certes juger ce manuel un peu abstrait, plus emprunt de préoccupations épistémologiques que de détails techniques ; il est sans doute plus adapté au souci de mise à jour et de réflexivité du chercheur déjà un peu expérimenté qu'à l'initiation de vrais débutants. Mais à ces derniers, à défaut d'inculquer des « trucs » (qu'ils trouveront de toutes façons par eux-mêmes) il rappelle au fil des chapitres des principes fondamentaux précieux, notamment les limites de la méthodologie elle-même, qui ne peut par sa qualité compenser des données imparfaites. On pourra également estimer qu'il manque curieusement un chapitre sur l'analyse de données statistiques, et qu'il donne au total de la méthodologie une vision assez peu technique, ce qui facilite sans doute l'entrée dans l'ouvrage et convainc du caractère fondamental des questions de méthode, mais laissera sans doute le chercheur qui en attendrait plus un peu démuné dans l'analyse précise de ses données. Il reste au total que, comme Moscovici le souligne, la méthodologie est pour les chercheurs le « cœur du métier », et elle devrait, à l'aide d'ouvrages forts comme celui-là, se voir donner une place de choix dans les formations en sciences de l'éducation.

Marie Duru-Bellat  
IREDU – Université de Bourgogne

PIERROT (Alain). – **Grammaire française de l'intégration. Jeux de langage et mythologie.** Paris : Éditions Fabert, 2002. – 180 p.

« L'identité de signification de deux expressions ne peut être affirmée dans le langage », écrit Wittgenstein dans le *Tractatus*. Elle ne se prouve pas, mais pour les locuteurs d'une langue, elle va de soi. De la même façon, pour Alain Pierrot, l'identité d'appartenance de deux personnes à une même société ne peut se prouver, elle ne peut se montrer que par ses effets : des activités reconnues comme « bien formées », de la même façon qu'on reconnaît, sans pouvoir le prouver, des propositions comme « bien formées », appartenant à une langue (p. 140). Par exemple, l'expression consensuelle : on ne peut pas être mieux intégré que Zidane. « Prenant une valeur proverbiale, cette formule ne se discute pas mais permet de discourir à perte de vue des difficultés d'intégration des uns et surtout des autres... Zidane sert ainsi de modèle à l'intégration, à titre de « prototype » ou d'« échantillon », sans qu'on sache clairement ni ce qu'est l'intégration, ni en quoi il en serait le meilleur exemple » (p. 12).

En s'interrogeant sur l'intégration et ses paradoxes, Alain Pierrot brouille les pistes ordinairement disjointes pour traiter de l'intégration : pistes politico-juridiques (cherchant à réfléchir sur la façon dont la frontière français/étranger est inscrite dans le droit) ; pistes linguistiques appuyées sur les oppositions langue maternelle/langue seconde ou langue de scolarisation/langue d'origine ; pistes socio-démographiques, cherchant à circonscrire des communautés d'origine (comme les Portugais, les Antillais, les Arabes) et le devenir de leur filiation ; pistes anthropologiques sur l'ethnicité ou l'ethnisation (des Beurs, des Blacks et autres groupes urbains périphériques) ; pistes pédagogiques construites autour de la spécificité de « enfants de migrants » et de la prise en compte des cultures d'origine. À ces entrées organisées autour d'une interrogation spécifique sur « l'état des choses » ou « la réalité actuelle », il substitue une réflexion déstabilisante qui brouille les frontières entre les choses et les mots, la réalité et ses représentations, le monde et les discours.

Organisé en trois parties, l'ouvrage semble pourtant se dérouler selon un schéma bien classique. Sous le titre « Airs de famille », deux chapitres (Mariages mixtes et mythologies de la souche, chapitre 1 ; « Le sang et le sol » ou le passé de l'intégration, chapitre 2) montrent les difficultés et les échecs pour définir « rigoureusement » ce qu'on désigne sous le mot « intégration ». Sont évoqués les débats autour des trois termes d'assimilation, intégration et insertion. Les discussions sur le choix des mots, telles qu'ont pu les conduire Françoise Gaspard, D. Schnapper, Emmanuel Todd, ou qui ont fait s'affronter

Michèle Tribalat et Hervé Le Bras, ne peuvent être détachées des contextes politiques : conquête de la mairie de Dreux par le Front National, « affaire des foulards » de Creil en 1989, débats concernant la législation sur la nationalité, régularisation des sans-papiers, dispositifs de lutte contre l'immigration clandestine, etc. Une remontée dans l'histoire cherche à éclairer la genèse de cette identité française à laquelle il s'agirait de l'intégrer, identité projetée plus que décrite (« Français de souche et mythe gaulois ») et qui en constitue le sol, ou l'horizon de référence implicite de tous les débats sur la question. Une deuxième partie, « Faire des petits français », rappelle de façon plus narrative quelques points saillants dans l'histoire de l'immigration moderne, avant l'école républicaine, puis avec elle, au moment de la conquête coloniale, de l'antisémitisme politique, enfin depuis les guerres de décolonisation. Suivant les travaux de Gérard Noiriel, Alain Pierrot souligne que l'identité française moderne « est bien en grande partie construite par l'école et l'on doit donc considérer qu'elle n'est pas antérieure mais contemporaine de l'immigration dite « de masse » qui commence au XIX<sup>e</sup> siècle » (p. 70). En témoigne l'invention de la carte d'identité, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dans un contexte de crise économique et de concurrence de main-d'œuvre : parce qu'il faut fichier les étrangers, il faut fichier tout le monde, car comment distinguer, juridiquement, un étranger « sans papier » et un français de souche, si le témoignage oral d'autrui ne suffit plus ? Au XIX<sup>e</sup> siècle, il fallait le regard de Javert pour identifier les Jean Valjean et autres galériens en cavale... De « l'assimilation » (chapitre 3) à « la préoccupation des migrants à l'école » (chapitre 4), on peut souligner le renversement de perspective ou au contraire, comment ont perduré certaines lignes de continuité. Qu'est-ce qu'on perd et qu'est-ce qu'on gagne en visant l'intégration et non plus l'assimilation ? Et surtout qu'est-ce qui change et qu'est-ce qui demeure ? Enfin, la troisième partie (« Jeux de langages et mythologies de l'identité ») s'installe plus clairement sur le terrain du langage, dans cette « grammaire de l'intégration » qui donne son titre au livre, qu'il s'agisse d'énoncer des identités « culturelles » (« Peau noire et masque black », chapitre 5) ou de reprendre les débats et conflits sans fin autour des communautarismes, du multiculturalisme et de la laïcité en danger (« Langage, culturalisme et laïcité », chapitre 6).

C'est dans cette troisième partie que s'énoncent plus explicitement les postulats déjà adoptés dans les parties précédentes : les données empiriques sur la question de l'intégration n'existent qu'à travers la façon dont elles s'énoncent ; inversement, on ne peut s'enfermer dans une analyse de discours pour en dénoncer l'idéologie ou les prescriptions stigmatisantes : les textes juridiques, les

décrets administratifs, les modalités d'embauche, les contrats de travail, mais aussi les livres d'histoire, les enquêtes sociologiques, les articles de presse, comme les papiers d'identité, comme le décret radiant les juifs de la fonction publique, comme le slogan « touche pas à mon pote » ne se superposent pas au monde, ils en font partie, ils le constituent, le transforment et constituent également le cadre d'action des individus.

Alain Pierrot peut ainsi inscrire la perspective de Wittgenstein sur les jeux de langage, dans sa relecture d'Aldemalek Sayad (en particulier son article dans *Hommes et Migrations* de 1994 et son livre sur *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, 1999). En effet, la notion d'intégration produit une sorte d'amalgame confus entre « trois aspects des relations humaines : la reconnaissance qu'on appartient à une société, la filiation et les compétences linguistiques et culturelles » (p. 141). Ceux qui ont les compétences sans avoir la filiation risquent toujours d'être considérés comme « illégitimes », d'être privés de la reconnaissance sociale, et comme la compétence ne se prouve pas objectivement et définitivement, elle reste (même bardée de diplômes) fragile. « Ainsi, l'intégration est strictement aussi indécidable que la conviction inverse qu'il y a forcément « au fond » une différence, même si extérieurement tout semble s'accorder » (p. 141). C'est pourquoi, pour Sayad, « il en va de l'intégration comme de nombre d'objets sociaux et surtout d'états mentaux où l'on se met à vouloir ce qui ne peut être voulu. C'est comme de vouloir oublier, comme de vouloir être naturel... comme de vouloir dormir » (p. 139).

De ces constats croisés, Alain Pierrot fait naître un doute : les politiques de l'intégration, comme les recherches dont elles se nourrissent, seraient prises dans un double nœud, du seul fait qu'elles « discriminent » cela même ou ceux-là mêmes qu'elles veulent « intégrer » ? C'est le même risque que court la volonté de légiférer pour expliciter les règles communes et interdire que le droit à la différence ne se transforme à l'usage en différence de droit. Se trouvent ainsi renvoyés dos à dos, *in fine*, les « culturalistes » et les « républicains ». Les uns rêvent de savoirs permettant de reconnaître (et pas seulement de connaître) les différences identitaires ; les autres réclament des règles totalement explicitées pour fonder l'égalité des droits et devoirs, conditions des libertés individuelles et collectives. Mais ils ne savent ni les uns ni les autres comment se conduire avec les « règles implicites ». En effet, quand les règles sont implicites, « l'incertitude est telle que c'est le statut de règle qui peut être remis en cause » (p. 173). C'est le cas s'agissant de l'intégration. Or les règles ne sont ni des contraintes extérieures (comme les lois) ni des déterminations sociales (comme les

« appartenances »), elles sont des raisons d'agir. Faudrait-il arrêter de parler et de légiférer sur l'intégration, pour qu'elle advienne en pratique ? « Comment comprendre, écrit Alain Pierrot, que paradoxalement, plus on parle d'intégration, plus celle-ci paraît problématique ? » (p. 171). « Y penser, toujours, en parler, jamais », disait-on jadis pour l'Alsace-Lorraine. La consigne vaudrait-elle pour l'intégration ? Faisant confiance à l'auteur et supposant qu'il ne publierait pas tant de pages s'il estimait sa réflexion nocive ou vaine, on ne peut que conseiller au lecteur amateur de paradoxes d'aller y voir lui-même de plus près.

Anne-Marie Chartier  
Service d'Histoire de l'éducation  
INRP

---

RAUCH (André). – **Le Premier Sexe. Mutations et Crise de l'Identité Masculine.** Paris : Hachette, 2000. – 297 p.

Dès les premières lignes de son essai sur la recomposition des usages de la virilité, André Rauch se place dans la mouvance actuelle : transformer l'inessentiel et le fugitif en objet de science. Provocations ou malice de la pensée ? Le parti pris relève plutôt d'une méthode accordant ses lettres de noblesse à la banalité de l'archive pour faire revivre autrement un quotidien oublié. Loin de la figure des « grands hommes », littérature, journaux intimes ou encore mémoires de vie exhument peu à peu des traces enfouies. Émerge alors le monde de ces anonymes traversant le XIX<sup>e</sup> siècle. Très vite le projet se précise, clair dans son évidence : ouvrant la voie à un nouveau statut des femmes, la Révolution française n'a-t-elle pas aussi fragilisé les usages d'une domination masculine historiquement constitutive de l'identité de nos sociétés, de ses mœurs, de ses systèmes d'éducation ? Au fil des pages, l'intention prend corps, installant le lecteur dans un univers d'images et de métaphores. L'approche peut surprendre, tant l'explication rationnelle vise l'objectivité. Question de méthode encore. Avec subtilité, chaque portrait fait entrer le lecteur dans l'atmosphère de l'époque. La raison se déploie sur le sensible. Sous les mots, l'archive s'anime dévoilant le double projet de l'auteur : pis-ter les figures du féminin et profiler en creux les traits du masculin, puis, plus loin, inverser ce parti pris et y revenir. Très bien écrit, ce texte quasi photographique travaille sans cesse le « positif » en pensant aux formes prises par le « négatif. » Le titre déjà fait écho ; et les belles pages de Simone de Beauvoir ou encore celles de Michelle Perrot font résonner une mémoire criant combien le monde du

silence se pense au féminin. Cinquante et un ans après la parution du « Deuxième sexe », que va nous apprendre cette histoire, ou plutôt cette anthropologie ?

Mettant du flou dans les lignes de partage entre les sexes, l'avènement des Droits de l'Homme marque le moment de ce bouleversement. Revisitant la pensée de Michel Foucault, André Rauch montre comment, en malmenant le corps et la figure du roi, en émasculant son symbole, la Révolution Française provoque une crise majeure : en imposant l'égalité, l'avènement du citoyen et de la citoyenne oblige l'homme à redéfinir les atours de sa condition et de sa domination. Lorsque la « société des pères » s'efface au profit d'une « société de pairs », la virilité s'invente de nouvelles fiertés. À l'heure de la fraternité, l'homme doit innover. Voici le grognard. À la fois martyr et guerrier, cet archétype de l'héroïsme incarne pour un siècle les attributs de la virilité. Méprisant la mort, ces « poilus » au destin tragique tirent leur gloire de leur sang. Avec le modèle bourgeois, vie privée et foyer familial deviennent des observatoires privilégiés pour exposer les nouvelles insécurités des hommes. Au centre le mari, père de surcroît, incarne la lignée. Épousant tous ses biens, son patronyme donne sens à l'existence de la famille. Figure de l'altérité, son épouse mérite considération, car elle assure, par le jeu du paraître et de l'éducation de ses enfants, la réputation de son mari. Plus loin, la « révolution paysanne. » Elle aussi s'invente de nouveaux usages. Bientôt, la veillée s'efface au profit de soirées passées dans les débits de boissons. À l'écart de l'univers des femmes ou de la parentèle, nos jeunes hommes vantent leurs exploits, commandent un vin bouché et cognent les pièces sur la table. Être là pose son homme, d'autant plus que bouculades, tumulte et vacarme font barrage aux femmes et aux enfants. Avec l'École des garçons, l'auteur montre comment le temps de l'enfance, désormais reconnue comme « fragile », neutralise quelque peu les exigences anciennes de vigueur virile. Mais, une fois encore, les signes de la puissance se déplacent. Et bien vite, le lycéen intériorise de nouvelles règles par lesquelles s'affirme désormais un homme. Ridiculisant un maître, le chahut redonne du pouvoir à cette jeunesse en devenir. Enfin, parcourant le temps du loisir, André Rauch s'attarde sur les nouvelles stratégies du désir. Au moment où les dispositions architecturale et urbanistique inédites créent les conditions de la mixité, la séduction imagine de nouvelles manœuvres. Bien vite, les codes romantiques de l'amour s'éparpillent, déflorant de nouvelles anxiétés : la femme commence à être reconnue dans sa sexualité, et, du même coup, les hommes craignent de démériter.

Déjouant le « naturel », cet essai révèle avec brio combien les relations sexuées s'organisent et prennent sens dans les dispositifs historiques et sociaux qui les engen-

drent. Cependant, en refermant ce subtil écriin, on formulera peut-être quelques regrets. Comment se répand cette vague de recomposition de la domination masculine présentée par l'auteur, et avec quelle intensité ? Une première réponse chercherait à différencier l'invention de cette nouvelle virilité en fonction des différents groupes sociaux. Mais, dans sa quête anthropologique, l'enjeu de ce texte est ailleurs. Poursuivons. Dans ce XIX<sup>e</sup> siècle déjà soucieux de l'Europe, cette mutation dans l'ordre du masculin traverse-t-elle à l'identique le Nord comme le Sud ? Certes cette territorialité se laisse mal définir ; mais n'est-elle pas elle-même soumise à une cartographie men-

tale, culturelle, voire linguistique donnant sens et force à ces bouleversements ? Peut-être quittons-nous ici les limites de l'anthropologie annoncée par l'auteur. Qu'importe ! Ce beau texte brille aussi par son aspect stimulant, et ces réserves ne grèvent en rien la portée des analyses passionnantes et pleines de finesse avancées par André Rauch. Un bel ouvrage assurément.

Roland Huesca  
ERASE/Université de Metz

---



# La revue a reçu...

- BAUDRIT (Alain). – **Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique.** Bruxelles : De Boeck Université, 2003. – 170 p. (Pratiques pédagogiques).
- BOUCHER (Manuel). – **Turbulences, contrôle et régulation sociale : Les logiques des acteurs sociaux dans les quartiers populaires.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 616 p.
- CHAMBON (André). – **Pays en émergence et développement éducatif local : les cas du pays Montmorillonnais (Vienne) et du Pays du Haut-Cantal (Cantal).** Paris : INRP, Mission Innovation et recherche. – 207 p.
- Comprendre le monde. – **Sciences humaines**, n° 2 spécial, mai-juin 2003. – 143 p.
- DANVERS (Francis). – **500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.** Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2003.
- DUPRONT (Alphonse), textes réunis par Etienne Broglin. – **La chaîne vive. L'université école de l'humanité.** Paris : Presses de l'université de la Sorbonne, 2003.
- Éducation morale : nouvelles questions, nouveaux conflits ? **Le Télémaque. Philosophie – Éducation – Société**, n° 23, 2003. – 170 p. (Presses de l'Université de Caen).
- ESPINOZA G. – **L'affectivité à l'école.** Paris : PUF, 2003. (Éducation et formation).
- FERRY (Gilles). – **Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique** (Nouvelle édition)/Postface de Philippe Meirieu. – Paris : L'Harmattan, 2003. – 112 p. (Savoir et formation).
- FIJALKOW (Claire). – **Deux siècles de musique à l'école. Chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002/Préf. de Claude Lelièvre.** – Paris : L'Harmattan, 2003. – 174 p. (Sciences de l'éducation musicale).
- GAUTHERON-BOUTCHATSKY (C). – **L'humain entre institution et destitution.** Paris : L'Harmattan, 2003.
- GLIKMAN (Viviane). – **Des cours par correspondance au « e.learning ».** Paris : PUF, 2003 (Éducation et formation).
- HARDY (M.) (dir.). – **Concertation, éducation, travail. Politiques et expériences.** Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, 2003.
- KERLAN (Alain). – **Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et formation.** Paris : ESF, 2003. – 128 p. – (Pratiques et enjeux philosophiques).
- LAFORTUNE L. et MASSE B. – **Chères mathématiques. Susciter l'expression des émotions en mathématiques.** Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, 2003.
- LATTANZIO L. – **Les médias éducatifs au Japon/ préf. de G. Jacquinot.** Paris : PUF (Éducation et formation), 2003.
- MARTIAL A. – **S'apparenter.** Paris : Ed. de la Maison des sciences de l'Homme ; Mission du Patrimoine ethnologique, 2003.
- MAUDUIT J.-B. – **Le territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante.** Paris : Klincksieck, 2003.
- MESNIER P.M. et MISSOTTE P. – **La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, se transformer.** Paris : L'Harmattan, 2003.
- OUERSIGHNI (Jamel). – **À quoi servent les mathématiques ?** Paris : L'Harmattan, 2003. – 270 p.
- PERRENOUD (Philippe). – **Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire.** Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, 2002.
- POUPEAU (Franck). – **Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France.** Paris : Raisons d'agir Éditions, 2003. – 251 p.

- SCHEUER J. – **L'éducation, ce qu'en disent les religions.** Paris : Ed. de l'Atelier, 2003. Éditions du CRP ; Université de Sherbrooke ; 2002. – 144 p.
- SEMBEL N. – **Le travail scolaire.** Paris : Nathan Université (128). TOCHON (François-Victor). – **L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe.** Paris : PUF (Éducation et Formation), 2003.
- SNYDERS (Jean-Claude). – **Voyage de l'enfance.** Paris : PUF, 2003. VALLET (Patricia). – **Désir d'emprise et éthique de la formation.** – Paris : L'Harmattan, 2003. – 349 p.
- Sociologie, politique et critique en éducation. – **Revue de l'Institut de sociologie**, 2001/1-4, 289 p. – Publié en 2003 (Avenue Jeanne 44, CP 124, Bruxelles). VERGNIoux (Alain). – **L'explication dans les sciences**/préf. de Daniel Parrochia. – Bruxelles : De Boeck Université, 2003. – 240 p. (Le point philosophique).
- Terrain 40.** Enfant et apprentissage. Monuments nationaux/Éditions du patrimoine, 2003. XYPAS C. (dir.). – **Les citoyennetés scolaires.** Paris : PUF (Éducation et Formation), 2003.
- TOCHON (François-Victor). – **L'analyse de pratique assistée par vidéo.** – Sherbrooke (Québec) :

## Multicultural dynamics and school policies in Europe

*Marie Verhoeven* – National models of integration, dynamics of various schools and identity processes in multicultural contexts : a comparative analysis between England and the French community of Belgium.

p. 9

To understand the institutional dynamics and the strategies of the school actors that are put into action in contrasted local and national contexts regarding multiculturalism you have to resort to a multidimensional analysis structured around at least two major elements : the impact of the national models of integration and the modes of regulation of the educational system. This hypothesis runs through the three parts of the article, which are : 1 - a comparison between the educational policies in England and in the French community of Belgium ; 2 - the analysis of dynamics aiming at coping with students of multicultural origins in secondary schools ; 3 - the identity strategies of these students. The article ends up with a twofold conclusion. On a theoretical level, it is about the respective influence of the school dynamics and of the cultural models on the ways cultural differences are managed with and on identity processes. On a methodological level, it gives an overview of the limits as well as the contributions of a qualitative comparative approach.

*Maroussia Raveaud* – Minorities, ethnicities and citizenship : the French and English models regarding educational matters.

p. 19

The schooling of ethnic minority children is an issue that relates not only to educational matters but also to national models of integration and identity building. This paper compares the situation in England and in France, two countries characterised respectively by the multicultural and the republican model. A study of official taxonomies used to classify the population, of educational policy and classroom practice reveals the distortions the models are subject to while continuing to be identifiable in practice and shaping pupils' experience of ethnicity at school.

*Elena Roussier-Fusco* – The French model of integration and interethnic dynamics in two schools of the urban periphery.

p. 29

The crisis of the French model of integration, which is particularly visible in the schools of the urban periphery, characterised by an important proportion of immigrant pupils, leads to the development of adaptive practices among teachers. Adaptations concern the transmission of knowledge, but also discipline and teacher-pupil relationships. This article uses Basil Bernstein's theoretical work to interpret data from a qualitative study in two primary schools located in the Parisian periphery. It presents three teacher styles and analyses their impact on interethnic relations in the classroom.

*Robert Maier, Mariette de Haan* – Multicultural dynamics in Dutch schools.

p. 39

This article examines the following questions : 1. Is an ethnic segregation a fact among students in Dutch schools ? 2. Is there a significant and stable inequality concerning school results of the children of migrant populations ? 3. What kind of policy measures and types of interventions have been formulated concerning these populations ? 4. Are there any definite conclusions that can be formulated from the various studies on discrimination in interactions between teachers and

students and between students ? 5. What are the relevant theoretical explanations of the school trajectories and school results of children of migrant populations in the Netherlands?

*Jaume Carbonel, Nuria Simo, Antoni Tort* – Schooling, immigration and local educational policies.

p. 49

In 1997, the process of merging four primary schools to produce two larger schools started in the city of Vic (Catalonia). This step was taken in order to deal with the increasing concentration of school children from immigrant families in two of the merged schools. It has led to changes in the distribution of the educational centres in the city. At the same time all the city schools, both public and state-maintained private, agreed to accept a similar number of pupils from immigrant families. This situation has implications on : a) Educational policy ; b) The internal organisation of the merged schools ; c) The work of local social agencies.

## Varia

*Estelle Brisard, Régis Malet* – Practice and theory teacher training courses and teacher training models in France and in Great Britain.

p. 57

This article investigates and compares the postgraduate professional preparation of secondary teachers in England, Scotland and France. Teachers in the three countries have inherited specific professional and training cultures and the comparative approach allows for a study of the integration of theory and practice in each course in light of the overall course design and content, of the partnership adopted between the training institution and the schools as well as the mentoring and tutoring schemes in place in each of the three programmes selected for this study. Significant differences exist in the way courses are conceptualised in the three countries which have enabled us to outline three models of initial teacher education and allow for a meaningful analysis of key current issues in this field.

*Gérard Sensevy, Jean-Pierre Rivenc* – Teaching history at intermediate level. Points of didactics.

p. 69

In this article, the authors carry out a didactic study about teaching history at intermediate level in primary schools based on the report on the trainee period of a school teacher. Six seemingly meaningful class sessions which point to generic didactic processes are analysed. The authors point to five important aspects of teaching and learning history at school : – the need to initiate to an "idealtypical" thought – the need to work in condition with specific tools such as maps and tables – the need to take into account constraints of anthropological order which make it possible to grasp the meaning of historical texts – the work around what we will call "logical scenarios" – the need to maintain dialectics between analogical devices and the work of inquiries. The end of the article pleads in favour of balanced "comparatism" leading to a better understanding of the making up and of the functioning of the didactic system.

*Sylvia Faure, Marie-Carmen Garcia* – The body at school : a sociological approach.

p. 85

This article offers a sociological approach to the presuppositions concerning the "body and its function" in school disciplines. It shows that the way the body is apprehended is constitutive of all pedagogical relations. Therefore the socially stereotyped and sexually marked patterns of beha-

viour, that tacitly pervade these relations, both on the physical and cognitive level, will be the subject matter of our reflection. Dealing principally with physical education, namely dance lessons, the text puts into question beliefs that tend to consider these periods as educative means that supposedly make it easier to get rid of excessive energy, favour better understanding of school rules and help coping with them. Therefore implicit concepts of "transferability" of competency are being questioned as well as the transferability of school situation behaviours from activities explicitly centred around the body to pedagogical contexts which are supposed to require control over the body (like French, maths and so on).

*Isabelle Harlé* – The necessary conditions for the technical culture to be fully integrated by the common school culture.

p. 95

This article belongs to the sociological field of "curricula", it aims at reconstructing the social processes that govern the definition of school knowledge. A socio historical analysis concerning technology has been carried out and the idea is to show how pedagogical realities build up over a long period. The author tried to identify distinct categories of actors who pick out specific knowledge and specific practices and also make the required efforts for them to be fully registered by the school institution. After quite a few failed attempts to have technology as a discipline become part of curricula in the 60s and 70s, technology has eventually been made compulsory in colleges ever since 1985. The question of introducing technology into curricula had already been brought up for discussion as early as just after World War two. What made this change possible? The author brings into light how important it is to translate social demand into terms that are acceptable for the school institution. Indeed the registration of technology into curricula has gone hand in hand with the constitution of a specific body of teachers trained at university and who acquired formalized knowledge as distinct from technical practice, just like other teachers in other disciplines.



## COMMUNIQUÉ

### **Un colloque sur l'histoire des cadres de jeunesse et d'éducation populaire**

Après quatre années d'existence, le PAJEP (Pôle de conservation des archives de jeunesse et d'éducation populaire)\* organise, en coopération avec l'ADAJEP (Association des déposants aux archives de la jeunesse et de l'éducation populaire), son premier colloque d'histoire, qui se tiendra les 20-21-22 novembre 2003. Les deux premières journées se dérouleront au Conseil économique et social, à Paris, et la troisième au Conseil général du Val-de-Marne, à Créteil.

Ce colloque aura pour thème **l'histoire des cadres de jeunesse et d'éducation populaire (1918-1971)**. Il s'intéressera aux « cadres », aux acteurs qui ont agi dans ce secteur aux différentes périodes, et notamment à leur recrutement, à leur formation, à leur carrière, aussi bien dans les associations que dans la fonction publique. Notre objectif est de faire avancer les connaissances et d'être prospectif. Nous comptons sur un public diversifié et ouvert où se mêleront chercheurs, universitaires, étudiants, militants des mouvements, professionnels de l'animation, etc. Tant du côté des intervenants que des participants nous souhaitons que le débat s'engage.

\* Le PAJEP, c'est quatre partenaires qui unissent leurs forces pour classer et valoriser les archives privées de ce secteur : le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche ; le ministère de la Culture et de la Communication ; l'Association des déposants d'archives (ADAJEP) ; le Conseil général du Val-de-Marne.

Tarif plein : 20 €

Tarif réduit (étudiants, chômeurs) : 7 €

Si vous voulez recevoir le programme, vous inscrire, ou pour tout renseignement,  
s'adresser à :

Samuel Boussion, 28 rue Bressigny, 49100 Angers

Tél. 02 41 73 32 98

boussionpajep@hotmail.com

## D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....  
 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<sup>me</sup> (ou établissement) .....  
 N° .... Rue .....  
 Localité ..... Commune distributive .....  
 Code postal .....

Cachet de l'établissement :

Date .....  
 Signature .....

<b>TARIFS</b>	
<b>jusqu'au 31 juillet 2004</b>	
<b>Abonnement (4 numéros) :</b>	
France (TVA 2,1 %) .....	50 €
Corse .....	50 €
DOM .....	49,51 €
Guyane, TOM .....	48,97 €
Etranger .....	60 €
<b>Prix de vente au numéro</b> .....	<b>15 €</b>
<p><b>Institut national de recherche pédagogique</b>                      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</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP.</b>  <i>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).</i></li> <li>• 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.</li> <li>• Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.</li> </ul>	
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :  <b>INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05</b></p>	

