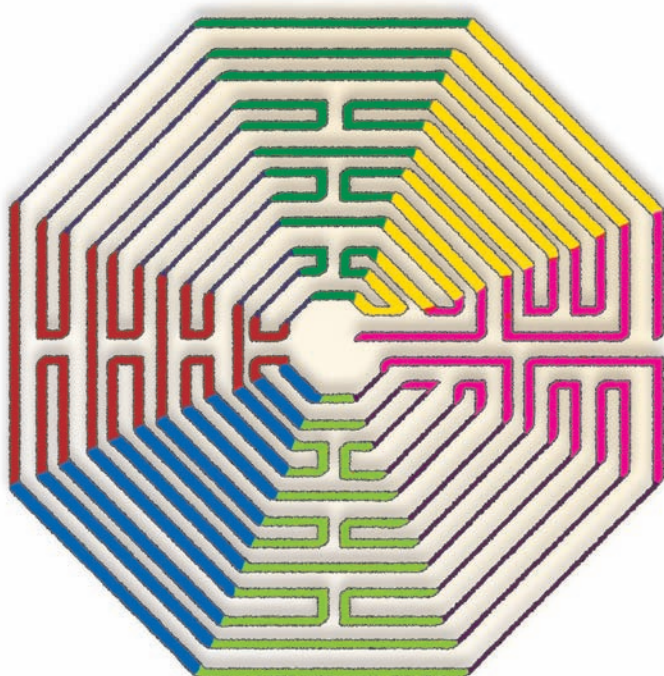


Sous la direction de
Jacky Beillerot et Nicole Mosconi

Traité des sciences et des pratiques de l'éducation



DUNOD

Traité des sciences et des pratiques de l'éducation

Consultez nos catalogues sur le Web



Ediscience
ETSF
InterEditions
Microsoft Press

Recherche

Par Titre

OK Collections Index thématique

Accueil
Contacts

Sciences et Techniques
Informatique
Gestion et Management
Sciences Humaines

Acheter
Mon panier

Interviews



Comme nous avons changé ! La saga inédite de 50 ans de bouleversements socioculturels
Alain de Vulpien



Mars, planète de mythes, planète d'espoirs
Francis Rocard

→ toutes les interviews

Événements

Saint-Valentin : j'aime mon couple... et je le soigne ! Interview exclusive de H. Jaoui

En librairie ce mois-ci

Spécial Révisions scientifiques ! Pour réussir vos examens, **loguez** avec DUNOD et EDISCIENCE et gagnez des chèques-lire de 15€ !

les librairies

Nouveautés - Nouveautés - Nouveautés -



Image numérique couleur
De l'acquisition au traitement
Alain Trémeau,
Christine Fernandez-Maloigne,
Pierre Bonton



Risque Pays 2004
Coface, Le Moci



LES IDS
Détection et prévention des intrusions IDS
Thierry Evangelista



De quelle vie voulez-vous être le héros ?
Tirer profit du passé pour réorganiser sa vie
Pierre-Jean De Jonghe

LES BIBLIOTHEQUES DES METIERS

- Gestion industrielle
- Métiers du vin
- Directeur d'établissement social et médico-social
- Toutes les bibliothèques

LES NEWSLETTERS

- Action sociale
- Entreprise
- Informatique et NTIC
- Documentation pour l'industrie
- Toutes les newsletters

bibliothèques des métiers
newsletters
ediscience.net
expert-sup.com

Notice légale

www.dunod.com

P S Y C H O S U P

Traité des sciences et des pratiques de l'éducation

Jacky Beillerot
Nicole Mosconi

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du

Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, Paris, 2006
ISBN 2 10 049649 2

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos (par Nicole Mosconi)	1
Préface (J. Beillerot et N. Mosconi)	3
 PREMIÈRE PARTIE LA CONTRIBUTION DES DISCIPLINES À LA CONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION	 9
1 Anthropologie de l'éducation (Ch. Wulf)	11
1 Avant-propos	11
2 Introduction	12
3 Paradigmes anthropologiques	12
3.1 <i>L'évolution – hominisation – anthropologie</i>	13
3.2 <i>Anthropologie philosophique</i>	13
3.3 <i>École des Annales et histoire des mentalités</i>	14
3.4 <i>Anthropologie culturelle ou ethnologie</i>	15
3.5 <i>Anthropologie historico-culturelle</i>	16
4 Thèmes anthropologiques	17
4.1 <i>Le corps</i>	17
4.2 <i>Apprentissage mimétique</i>	18
4.3 <i>Rituel et performativité</i>	19
5 Perspectives	21
2 L'apport de l'histoire (A. Prost)	23
1 La question du temps : de quand ça date ?	24
2 La question du changement : force des choses et jeu des acteurs	27

3	Les économistes et l'éducation (F. Orivel)	31
1	Introduction	31
2	Coûts, dépenses et financement	33
2.1	<i>Quelques définitions et principes</i>	33
2.2	<i>Évolution des dépenses d'éducation</i>	35
3	La rentabilité de l'éducation	36
3.1	<i>La rentabilité individuelle</i>	36
3.2	<i>La rentabilité macroéconomique</i>	37
3.3	<i>Les effets non marchands de l'éducation</i>	37
4	L'efficacité des services éducatifs	38
5	Conclusion	40
4	Droit et éducation (A. Legrand)	43
5	Sciences politiques et éducation (H. Buisson-Fenet et A. van Zanten)	53
1	De la décision politique à l'action publique	54
2	De l'application à l'interprétation sur le terrain	56
3	Le rôle des usagers dans la modernisation du service public	58
4	Évaluation et régulations	60
5	Conclusion	62
6	Sociologies de l'école (F. Dubet)	65
1	L'institution républicaine	65
2	La version critique	67
3	De l'école républicaine à l'école démocratique de masse	69
4	Que fait l'école ?	71
5	Antinomies de l'école et expériences scolaires	73
5.1	<i>Intégration et distribution</i>	74
5.2	<i>Éducation et utilité</i>	74
5.3	<i>L'égalité et le mérite</i>	74
6	Conclusion	76
7	Sociologie de l'éducation (P. Rayou)	79
1	L'école et ses acteurs	79
1.1	<i>Les pratiques enseignantes</i>	79
1.2	<i>L'expérience des élèves</i>	81
2	L'école et ses savoirs	83
2.1	<i>Une sociologie des savoirs scolaires</i>	83
2.2	<i>Une approche curriculaire</i>	86

8	Sciences du langage et éducation (E. Bautier)	89
1	Des champs et des objets hétérogènes qui intéressent l'éducation	89
1.1	<i>Des questions centrales : la socialisation différenciée</i>	90
1.2	<i>Des variétés linguistiques et des sujets sociaux</i>	90
1.3	<i>Oralité et écriture : variétés linguistiques ou différences culturelles et cognitives ?</i>	92
1.4	<i>Nature du langage et recherches en éducation</i>	92
2	Langage, socialisation, scolarisation	93
3	Les connaissances sur la langue et ses usages modifient les curriculums scolaires	96
9	Psychologie et éducation (A. Weil-Barais)	99
1	Repères historiques	99
2	Des points de vue différents	100
3	La psychologie de l'éducation	103
4	Des concurrents multiples et un avenir incertain	105
10	L'apprentissage. La langue écrite et l'arithmétique (M. Fayol)	109
1	L'apprentissage et les apprentissages	110
2	Des apprentissages procéduraux	111
2.1	<i>Lire et écrire</i>	111
2.2	<i>Compter et dénombrer</i>	113
2.3	<i>Pour conclure</i>	113
3	Des apprentissages déclaratifs	114
3.1	<i>Du déclaratif au procédural puis...</i>	114
3.2	<i>... du procédural au déclaratif</i>	115
3.3	<i>Quand procédures et remémoration entrent en conflit</i>	117
4	Conclusion	118
4.1	<i>Autoapprentissage et auto-organisation des connaissances</i>	118
4.2	<i>Instances, règles et régularités</i>	119
4.3	<i>Les stratégies</i>	120
11	Psychanalyse et enseignement (C. Blanchard-Laville)	121
1	Débuts	121
2	Succession	122
3	Contexte contemporain	123
4	Des « cliniques »	124
5	Une clinique d'orientation psychanalytique	124
6	Visées et spécificités des recherches cliniques d'orientation psychanalytique	125
7	L'espace psychique de la classe	127

8	La prise de décision de l'enseignant en situation	129
9	L'espace-temps de la formation	130
10	Pour une clinique du lien	131
12	Psychologie sociale et éducation (A. Sirota)	135
1	Apports de la psychologie sociale à l'éducation	135
2	Le groupe-classe	136
3	Éduquer ?	138
4	Quelques exemples	140
13	Éducation comparée (J. Schriewer)	145
1	L'émergence d'un programme ambitieux...	145
2	... et la difficile mise au point de ses présupposés théorico-méthodologiques	148
3	La pratique de la discipline institutionnalisée...	151
4	... face aux défis du tournant du siècle	155
DEUXIÈME PARTIE L'ÉDUCATION ET L'INSTRUCTION DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS : INSTITUTIONS ET LIEUX D'ÉDUCATION		159
14	L'éducation familiale : un champ de recherche socialement déterminé (P. Durning)	161
1	Éléments chronologiques	162
2	L'étude des processus éducatifs au sein de la famille	164
3	Des avancées épistémologiques	165
4	Un champ aujourd'hui en développement important	167
5	Des questions socialement majeures	167
15	Les programmes d'éducation parentale : un soutien à la parentalité ? (J.-P. Pourtois, Ch. Barras, H. Desmet et B. Terrisse)	171
1	L'éducation parentale et ses origines	172
2	Les différents programmes d'éducation parentale, leurs objectifs et leurs modalités	174
2.1	<i>Le contexte, les buts et les publics visés</i>	174
2.2	<i>Les objectifs</i>	175
2.3	<i>Les sources théoriques</i>	176
2.4	<i>L'organisation des programmes et les lieux d'intervention</i>	178
2.5	<i>La durée et la fréquence des interventions</i>	179
2.6	<i>Les intervenants en éducation familiale : formation et compétences</i>	179
2.7	<i>L'évaluation des programmes et de leurs effets</i>	180

3	Un bref aperçu sur quelques programmes	181
3.1	<i>Les programmes du CERIS</i>	181
3.2	<i>Les programmes du GREASS</i>	182
4	Conclusion	183
16	L'éducation et les pairs (D. Gayet)	187
1	L'éducation contre les pairs	188
2	L'éducation par les pairs	190
3	L'identification au groupe	192
4	Les rôles	193
5	Les « presque pairs »	195
17	Les apprentissages des jeunes enfants (A. Florin)	197
1	Les débuts de la vie	197
2	Le développement du langage	199
3	L'enfant à l'école maternelle	201
4	Les différents contextes de socialisation et la qualité de l'accueil des jeunes enfants	204
18	La scolarité obligatoire (H. Peyronie)	207
1	Approche historique	208
1.1	<i>Émergence et mise en œuvre du principe de scolarité obligatoire en France</i>	208
1.2	<i>La question de l'École unique</i>	210
2	La scolarité obligatoire, la massification de l'enseignement secondaire et la question de la démocratisation de l'enseignement	212
2.1	<i>Des usages sociaux de l'école opposés à l'ambition de la démocratisation sociale par la scolarisation de tous</i>	212
2.2	<i>Des indicateurs « bruyants » de la crise de l'école obligatoire</i>	214
2.3	<i>« Repenser l'école obligatoire » et vouloir « l'école pour tous » ?</i>	215
19	Le collège, au cœur des inégalités sociales entre élèves (M. Duru-Bellat)	219
1	Accès universel mais réussite inégale...	219
2	Les choix du collège	220
3	Des collèges inégaux	223
4	Conclusion	227

20	Le lycée de masse : entre démocratisation et ségrégation (J.-Y. Rochex)	229
1	Un paysage institutionnel profondément bouleversé	230
2	Accès accru et démocratisation ségrégative	234
3	L'expérience lycéenne : tensions, ambivalences et inégalités	237
21	Les enseignements technologiques et professionnels : la part d'ombre du système scolaire (V. Troger)	243
1	Un processus de scolarisation particulier : la formation des cadres moyens et de la main-d'œuvre qualifiée de l'industrie et du commerce	244
2	Des pratiques pédagogiques originales	246
3	L'orientation par défaut	249
22	L'adaptation et l'intégration scolaires (J.-M. Gillig)	253
1	Les problématiques actuelles de l'adaptation et de l'intégration scolaires : d'une logique de filières à une logique de parcours	254
2	Prévention, adaptation, remédiation	255
2.1	<i>Les aides à dominante pédagogique</i>	256
2.2	<i>Les aides à dominante rééducative</i>	256
2.3	<i>Les suivis psychologiques</i>	257
3	Les structures d'accueil intégratives	257
3.1	<i>Les CLIS de l'enseignement du premier degré</i>	258
3.2	<i>Les UPI de l'enseignement du second degré</i>	258
3.3	<i>Les SEGPA</i>	259
4	L'intégration scolaire individuelle	259
5	Les autres structures de scolarisation des enfants et adolescents à besoins éducatifs particuliers	261
23	L'enseignement supérieur en France : mutations et permanences (G. Felouzis)	265
1	Un système dispersé et concurrentiel	266
2	Démocratisation, inégalités sociales et effets d'établissement	268
3	Systèmes régionaux et système européen d'enseignement supérieur	270
3.1	<i>Une autonomie croissante des établissements universitaires</i>	270
3.2	<i>La territorialisation de l'enseignement supérieur et des universités</i>	271
3.3	<i>Les enjeux de l'harmonisation européenne des diplômes</i>	272
4	Conclusion	273

24 La socialisation urbaine des jeunes (A. Vulbeau)	275
1 Introduction : une thématique pour les sciences de l'éducation ?	275
2 La socialisation urbaine des jeunes : de quoi parle-t-on ?	277
3 Jeunes en ville	280
3.1 <i>La ville : un espace inapproprié ?</i>	280
3.2 <i>Les sociabilités urbaines des jeunes</i>	282
4 Civilités et citoyennetés	284
5 Conclusion : la ville appropriée	286
 TROISIÈME PARTIE LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION	289
25 Les enseignants et leurs pratiques professionnelles (M. Altet)	291
1 Les pratiques enseignantes, objet spécifique de recherche des sciences de l'éducation	292
2 Les premières approches prescriptives	292
3 Des définitions de la pratique enseignante	294
4 Des traits constitutifs de la pratique enseignante	295
5 Des approches complémentaires pour comprendre les processus en jeu	296
6 Professionnalisation des enseignants et formation professionnelle	300
7 « L'analyse de pratiques » : une démarche réflexive	301
 26 Les conseillers d'orientation (J. Aubret)	305
1 Les conseillers d'orientation-psychologue de l'Éducation nationale	306
2 Le métier de conseiller : son histoire et son actualité	307
2.1 <i>Les années 1900-1930</i>	307
2.2 <i>Les années 1930-1950</i>	308
2.3 <i>Les années 1950-1980</i>	309
2.4 <i>Le tournant des années 1980</i>	310
3 La mission éducative des conseillers d'orientation-psychologue	311
3.1 <i>Le « conseil personnalisé en orientation » au cœur du métier de conseiller</i>	311
3.2 <i>Le suivi des élèves et les bilans psychopédagogiques personnalisés</i>	312
3.3 <i>La participation des conseillers aux actions d'orientation éducative</i>	313
4 Conclusion	314

27 Les formateurs d'adultes (F. F. Laot)	317
1 Profils de formateurs : de typologie en typologie	320
2 Formations de formateurs	323
28 Travail social et action éducative (D. Fablet)	329
1 Les travailleurs sociaux	329
2 Du travail social à l'intervention sociale	331
3 Travail social et interventions socio-éducatives	333
4 Principales évolutions des pratiques d'intervention socio-éducative	334
5 Les « professionnels de l'éducation spécialisée »	336
Lectures conseillées	340
29 Professionnels de santé (B. Tillard-Cassar)	341
1 Professionnels de santé et professions sociales	341
2 Qu'est-ce qu'un professionnel de santé ?	342
3 Question de genre	343
4 Professions hiérarchisées	343
5 Ethnographie hospitalière	344
6 Professionnels de santé et rôle éducatif	346
7 Sciences infirmières : entre médecine et humanités	348
QUATRIÈME PARTIE THÈMES ET CONCEPTS CENTRAUX EN ÉDUCATION	351
30 Didactique et didactiques. Esquisse problématique (J.-L. Martinand)	353
1 Les mots	354
2 Les hommes	355
3 Les circonstances	356
4 Les émergences	357
5 Les caractéristiques	359
6 Les concurrences	361
7 Les problématisations	363
8 Les renouvellements	365
31 Des aptitudes aux compétences (L. Tanguy)	369
1 L'aptitude au travail dans le système scolaire	370
2 Des aptitudes aux compétences, et de l'éducation à la formation	373
32 Le rapport au savoir (C. Laterrasse et E. Brossais)	381
1 Émergence et évolution d'un concept	381
2 Des acceptions multiples et convergentes	384

3	Les différentes approches : champs d'application et méthodes	387
3.1	<i>Les travaux de l'équipe Escol</i>	387
3.2	<i>Les travaux menés dans le cadre du Cref</i>	388
3.3	<i>Les travaux de didactique des sciences</i>	389
3.4	<i>Les travaux menés dans le cadre du laboratoire de psychologie « Personnalisation et changements sociaux »</i>	390
4	Principes fédérateurs et questions en débat	391
33	Travail scolaire, travail enseignant (A. Barrère)	395
1	Les cadres organisationnels du travail à l'école	396
1.1	<i>La forme scolaire et ses conséquences sur le travail.</i>	396
1.2	<i>La dualité de l'organisation du travail scolaire</i>	397
1.3	<i>Travail et interaction</i>	398
2	Curricula et pédagogies : l'évolution du travail à l'école	399
2.1	<i>Évolution</i>	399
2.2	<i>Faire apprendre : un nouveau travail pour l'enseignant ?</i>	401
3	Les acteurs face à leurs tâches	401
3.1	<i>Les élèves</i>	402
3.2	<i>Le travail enseignant</i>	403
3.3	<i>Travaux croisés</i>	404
4	Conclusion	405
34	Contrôles, examens et évaluation (J.-M. de Ketele)	407
1	Un regard historique : l'évaluation conjuguée en paradigmes	408
1.1	<i>Le paradigme de l'intuition pragmatique</i>	408
1.2	<i>Le paradigme docimologique</i>	409
1.3	<i>Le paradigme sociologique</i>	409
1.4	<i>Le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs</i>	410
1.5	<i>Le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié</i>	411
1.6	<i>Le paradigme de l'évaluation au service de la décision</i>	412
2	Les fonctions, les démarches de l'évaluation	413
2.1	<i>Les fonctions de l'évaluation</i>	414
2.2	<i>Les démarches de l'évaluation</i>	415
2.3	<i>Le croisement des fonctions et des démarches de l'évaluation</i>	416
3	Une évaluation de qualité pour une formation de qualité : une question de choix d'objet et d'outils	417
35	Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? (M.-A. Hugon)	421
1	Introduction	421
2	Définitions	422

3	Les différents courants de l'éducation nouvelle, leur émergence	424
4	Des pédagogies populaires	426
5	La diffusion des pédagogies nouvelles dans l'école française aujourd'hui	428
36	En marge de l'école : para-scolaire, cours particuliers et accompagnement scolaire (D. Glasman)	433
1	Cours particuliers et accompagnement scolaire	435
1.1	<i>Cours particuliers</i>	435
1.2	<i>Accompagnement scolaire</i>	436
1.3	<i>Raison de les traiter ensemble</i>	437
2	Ressorts communs et différenciation	438
2.1	<i>La recherche de la réussite scolaire</i>	438
2.2	<i>Des espaces intermédiaires</i>	439
2.3	<i>Individualisation</i>	440
3	Conclusion	441
37	Genre et éducation (C. Marry et N. Mosconi)	443
1	Introduction	443
2	La socialisation différentielle des sexes	444
2.1	<i>Les stéréotypes de sexe</i>	444
2.2	<i>Les relations entre pairs à l'école</i>	445
2.3	<i>Les relations enseignant(e)s/élèves</i>	445
2.4	<i>Le « masculinisme » des contenus d'enseignement</i>	446
3	Orientations et division socio-sexuée des savoirs et du travail	447
3.1	<i>La meilleure réussite scolaire des filles</i>	447
3.2	<i>Le maintien relatif des inégalités sociales d'accès à l'éducation</i>	449
3.3	<i>Une division sexuée des savoirs tenace et des orientations moins rentables</i>	450
3.4	<i>Comment expliquer ces orientations différenciées ?</i>	452
4	Conclusion : la division socio-sexuée des savoirs et du travail	454
	CINQUIÈME PARTIE APPROCHES POLITIQUES, PHILOSOPHIQUES ET THÉORIQUES DE L'ÉDUCATION	457
38	État et éducation (C. Lelièvre)	459
1	Un État éducateur et centralisateur	459
2	La mise en place d'une administration publique	461
3	La question de la laïcité : public/privé	464

39 Groupes d'intérêt et politiques de l'éducation (A. D. Robert)	469
1 Syndicats, identités collectives enseignantes et projet professionnel	471
2 Affaiblissement du syndicalisme et émergence de formes nouvelles de mobilisation	473
3 Champ politique, grèves et tensions internes au projet professionnel	476
40 Éducation et globalisation (B. Charlot)	479
1 Vers une libéralisation de l'éducation, à travers l'OMC ?	480
2 Les organisations internationales : éducation de base pour tous et privatisation du reste	482
3 Les altermondialistes et la question de l'éducation	485
4 Les évolutions institutionnelles, organisationnelles et culturelles	486
41 Philosophie et éducation (A. Vergnoux)	489
1 Introduction : un statut et une identité problématiques	489
2 Constitution d'une discipline	491
3 Délimitation du domaine	492
4 L'orientation axiologique	494
5 L'élucidation critique (herméneutique)	495
6 L'analyse épistémologique	497
7 Conclusion	500
42 La pédagogie et les pédagogies (M. Fabre)	501
1 La pédagogie comme « théorie-pratique »	502
2 L'expérience pédagogique	503
3 La pédagogie entre éthique et technique	504
4 Une épistémologie de la prudence	506
5 Le pluriel pédagogique	509
6 Conclusion	511
43 Littérature et éducation (P.-A. Dupois)	513
1 L'école et l'enfance dans la littérature	514
2 La littérature et la pensée	514
3 Le registre fictionnel à l'époque de la littérature	516
4 Littérature et pédagogie	517
5 Littérature et formation	518
6 Arrière-plans, contextes et dimensions cachées	520
7 La « grande culture »	522
44 La recherche en éducation : croissance, objets et diffusion (J.-C. Ruano-Borbolan)	525

Conclusion : la pensée pédagogique, la recherche et les pratiques (J.-C. Forquin)	535
1 Des savoirs, des compétences, des pratiques, des idées	537
2 Quelles recherches pour quels usages ?	539
3 Offre de connaissances ou demande doctrinale ? Le malentendu pédagogique contemporain	546
Index des notions	551
Index des auteurs	555
Liste des auteurs	559

AVANT-PROPOS

Au moment où ce livre va paraître, Jacky Beillerot, qui l'avait conçu, dans un travail de collaboration étroite avec moi, nous aura quittés depuis plus d'un an. Lui qui a fortement contribué à la structuration de la recherche en éducation et qui avait grand souci de la formation des étudiants et des professionnels de l'éducation, avait estimé qu'il était important aujourd'hui de produire un « Traité » qui donne une idée d'ensemble sur ce que sont actuellement les savoirs dans tous les champs de l'éducation. Il avait été tout heureux de recevoir les réponses positives et souvent enthousiastes de la plupart des auteurs sollicités.

C'est par amitié pour lui et pour lui rendre hommage que j'ai tenu à continuer seule l'œuvre commencée en commun. J'espère qu'il aurait été satisfait du résultat.

Nicole Mosconi

PRÉFACE¹

À l'heure où l'on parle de crise de l'éducation, de crise de la famille, de crise de l'école, de crise de l'autorité, de crise de la transmission, mais à l'heure aussi où l'on parle de démocratisation de l'éducation, d'expansion sans précédent des taux de scolarisation, d'accès de tous à la lecture, à la culture, à l'éducation tout au long de la vie, qu'en est-il des savoirs sur l'éducation ? Qu'en est-il des savoirs et des compétences de ceux – parents, éducateurs, enseignants, formateurs, médiateurs, presque tout un chacun aujourd'hui – qui se trouvent à un moment ou un autre de leur vie en position d'éducateur ou de formateur ? Chacun aujourd'hui a son opinion sur l'éducation. Mais beaucoup de discours qui se tiennent sont fondés sur des préjugés, des stéréotypes, des illusions. Comment permettre à ceux qui le souhaitent de passer de ces discours purement idéologiques, peu éclairés de ce que l'on sait réellement sur ces questions d'éducation, à des discours mieux informés, mieux fondés sur des connaissances effectives ?

Dans la société d'aujourd'hui en transformation constante, avec des populations de plus en plus diverses, ce qui amène dans les systèmes de formation des publics multiculturels, il n'est plus possible de se contenter des routines et des savoir-faire transmis par les générations précédentes. Les professionnels de l'éducation se doivent d'éclairer leurs pratiques par des savoirs issus de la recherche, des sciences sociales et humaines et de la philosophie. Existe-t-il un fonds de connaissances commun à tous ceux qui font profession d'éduquer ?

Savoirs pratiques, issus de la singularité de l'expérience, ou savoirs théoriques, venant de champs disciplinaires variés, les savoirs de ceux qui font

1. Par Jacky Beillerot et Nicole Mosconi.

profession d'éduquer sont-ils des savoirs spécifiques, cohérents, formalisables ? Peuvent-ils donner lieu à un traité ?

Pourquoi un *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* ?

En 1969, au moment où venait de se créer les premiers cursus de sciences de l'éducation en France, Gaston Mialaret et Maurice Debesse, qui avaient joué un rôle capital dans cette création, faisaient paraître aux PUF le premier tome du *Traité des sciences pédagogiques*. Ce premier tome fut suivi de sept autres. Ils avaient l'ambition d'offrir un panorama complet des savoirs en éducation tels qu'ils existaient à l'époque.

Depuis, le nombre des étudiants qui s'intéressent à l'éducation s'est multiplié, aussi bien du côté de ceux qui se destinent à l'enseignement que de ceux qui se destinent à l'éducation, au travail social en direction des familles ou à la formation des adultes. De leur côté, les recherches en éducation se sont considérablement développées, aussi bien au sein de la discipline universitaire « sciences de l'éducation » qu'au sein des autres disciplines de sciences sociales et humaines.

Ces recherches sur l'éducation, entendue au sens large, sont foisonnantes, multiples par leurs champs disciplinaires, leurs référents théoriques et méthodologiques. Savoirs pluri-, multidisciplinaires, ces savoirs sur l'éducation peuvent donner l'impression d'une multiplicité et d'une dispersion un peu écrasante. Comment, lorsque l'on est enseignant, futur enseignant, futur éducateur, formateur d'enseignants, de travailleurs sociaux ou d'adultes, étudiant en sciences de l'éducation, s'orienter dans tous ces savoirs sur l'éducation ?

Il était donc temps de reprendre cette entreprise à nouveau frais et de faire le point sur les savoirs essentiels, issus à la fois des recherches et des pratiques concernant l'éducation.

Telle est bien la finalité d'un traité : permettre de s'orienter dans les savoirs sur l'éducation. Un traité nous indique le dictionnaire *Robert*, est « un ouvrage didactique où est exposé d'une manière systématique un sujet ou en ensemble de sujets concernant une matière ». Ce traité se donne pour objet de réunir en un seul volume un ensemble de connaissances éprouvées et synthétisées, qui fassent le point sur l'état des savoirs dans le champ de l'éducation entendue au sens le plus large.

Si nous avons voulu reprendre ce projet ambitieux et peut-être un peu démesuré, c'est qu'il nous a semblé répondre à des besoins et à des demandes que nous avons entendu s'exprimer au cours de nos enseignements et de nos stages de formation. Chez les praticiens de l'éducation, ce besoin d'éclairer, voire d'améliorer leurs pratiques grâce à l'investissement de nouveaux savoirs de référence, débarrassés des subtilités et des complexités de la recherche en train de se faire, mais suffisamment stabilisés et synthétisés pour pouvoir guider et orienter leurs pratiques, quel que soit le domaine où elles s'exercent, se fait fortement sentir. Mais les formateurs aussi expriment le besoin de mises au point qui leur permettent de mieux jouer leur rôle de passeurs des savoirs

de la recherche auprès des jeunes en formation ou des adultes en formation continue. Quant aux étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement, ils sont souvent dubitatifs devant une formation qui se limite aux savoirs de leur discipline et à sa didactique et ils aspirent à ouvrir leur horizon, par-delà les savoirs disciplinaires qu'ils auront à transmettre à leurs élèves, sur les enjeux psychologiques, institutionnels, sociaux, politiques de leur enseignement. Les étudiants de sciences de l'éducation ou des centres de formation de travailleurs sociaux éprouvent souvent un désarroi face au nombre et à la variété des bibliographies qui leur sont distribuées dans leurs différents cours et ils éprouvent le besoin de textes synthétiques qui leur fournissent des cadres conceptuels et méthodologiques, qui les aident à construire une organisation générale de leurs connaissances.

Ce traité peut donner, soit un panorama d'ensemble sur les savoirs en éducation, soit être utilisé pour un usage très précis, si l'on veut faire un point sur les savoirs actuels sur l'éducation dans une discipline précise des sciences humaines et sociales ou sur une thématique spécifique.

L'éducation a cette particularité qu'elle met en jeu des savoirs, des pratiques, des normes et des valeurs. Elle fait l'objet à la fois de savoirs scientifiques qui tendent à décrire et expliquer ce qui est, et de « théories pratiques », comme disait Durkheim, de savoirs pratiques et de savoir-faire. Mais elle met aussi en jeu une conception de l'homme, une éthique et une politique.

Ce traité se veut le reflet de cette réalité multiple et complexe, proposant aussi bien un article de philosophie de l'éducation et de pédagogie que des savoirs de sciences sociales et humaines.

Si nos publics d'étudiants et de praticiens nous ont motivés pour concevoir le projet de ce traité, celui-ci n'aurait pu se construire sans nos collègues, experts des différents domaines de savoirs en éducation qui en ont rendu possible la réalisation en répondant favorablement à la demande que nous leur adressions : livrer en une douzaine de pages, suivies de quelques lectures conseillées, la « substantifique moelle » de leur domaine de compétence. Cinquante et un auteurs, seuls ou en collaboration, reconnus dans leur spécialité, ont accepté de relever le défi, aboutissant à ce traité. Outil pour la pratique, la formation et la recherche, il se veut à la fois un instrument de travail pour quiconque veut se faire rapidement une idée d'ensemble de ce que sont actuellement les savoirs dans tous les champs de l'éducation. Mais il peut servir aussi de base pour les étudiants, en initiation à la recherche, qui veulent se faire apprentis chercheurs.

Construction du traité et modes d'usage

Nous avons voulu éviter deux écueils : prendre un point de vue trop unilatéral sur l'éducation qui consisterait à l'aborder uniquement d'un point de vue disciplinaire, quitte à multiplier les disciplines ; et, d'autre part, prendre un point

de vue pluridisciplinaire ou systémique, voire praxéologique, qui, arguant de la complexité des phénomènes éducatifs, contesterait aux disciplines classiques toute possibilité de contribuer à la connaissance des phénomènes éducatifs. C'est pourquoi nous avons voulu prendre un triple point de vue qui dépasse cette opposition simpliste. D'une part, permettre à chaque discipline de sciences sociales et humaines de montrer ce qu'elle peut apporter à la connaissance d'un niveau particulier des phénomènes éducatifs.

D'autre part, considérer les phénomènes éducatifs selon des thématiques et des objets complexes en montrant ce qu'un point de vue pluridisciplinaire pouvait nous apprendre sur ceux-ci, tels qu'ils sont travaillés et éclairés dans la discipline des sciences de l'éducation, avec les productions de savoir originales que cette pluridisciplinarité rend possible.

Enfin, si, comme le dit Kant, « l'homme est la seule créature qui doit être éduquée », autrement dit, si l'éducation est ce processus par lequel un être humain s'humanise, devient humain et plus humain, nous avons voulu prendre acte du fait que l'éducation ne constitue pas seulement un champ de savoirs, appuyés sur des ensembles conceptuels, des méthodes rigoureuses et soumis à l'évaluation d'une communauté scientifique, mais qu'elle représente aussi un champ de pratiques, un champ de débats philosophiques et politiques sur les finalités, les normes et les valeurs. Ce traité se veut un espace où l'on parle de l'éducation dans toutes ses dimensions.

Il a été construit en cinq parties. Dans une première partie sera mise en évidence la contribution de chaque discipline de sciences sociales et humaines à la connaissance de l'éducation des enfants et des adolescents. Des spécialistes de chaque discipline (anthropologie, histoire, économie, droit, sciences politiques, sociologie, linguistique, psychologie, éducation comparée) seront invités à faire le point sur ce que peut apporter leur discipline comme savoirs fondamentaux sur l'éducation.

La deuxième partie sera centrée sur les connaissances concernant les institutions et les lieux d'éducation : la famille d'abord et les dispositifs chargés de l'aider dans ses tâches éducatives, puis les lieux d'éducation du jeune enfant et les apprentissages qu'il y effectue, le rôle joué par les pairs dans l'éducation et la socialisation des enfants et des jeunes, le système scolaire (école, collège, lycée, enseignement technique et professionnel, enseignement spécialisé), l'enseignement supérieur, et enfin, la ville, comme lieu d'éducation des jeunes.

Une troisième partie traitera des divers professionnels du champ de l'éducation : les enseignants et leurs pratiques, mais aussi les conseillers d'orientation psychologues, les formateurs d'adultes, les travailleurs sociaux et leurs interventions socio-éducatives, les personnels de santé qui ont des pratiques d'éducation.

Une quatrième partie abordera les thèmes et concepts centraux en éducation : la didactique et les didactiques, les aptitudes et les compétences, le

rapport au savoir, le travail des élèves et des enseignants, les questions de contrôles et d'évaluation, les pédagogies nouvelles, le péricolaire (cours particuliers et accompagnement scolaire) et enfin la question du genre en éducation.

Enfin une cinquième partie, intitulée, « Approches politiques, philosophiques et théoriques », regroupera les contributions qui organiseront plus explicitement la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités. Une première série de contributions abordera des approches politiques et institutionnelles de l'éducation : le rôle de l'État dans l'éducation, le rôle des groupes d'intérêt dans le système éducatif et les transformations de l'éducation liées à la globalisation. Une deuxième série de textes regroupera des approches plus philosophiques. Un premier chapitre examinera les questions traitées par la philosophie de l'éducation. Puis viendra un chapitre de réflexion philosophique sur la pédagogie et les pédagogies ; ensuite seront confrontées littérature et éducation. Le dernier chapitre traitera la question générale de la recherche en éducation et de sa diffusion.

Enfin une conclusion générale posera la question de la confrontation des recherches en sciences sociales et humaines avec l'action des praticiens.

Certes, ce traité ne prétend pas avoir abordé toutes les questions pertinentes concernant l'éducation. Un certain nombre de chapitres prévus au départ n'ont pu être réalisés dans les délais impartis par l'éditeur : il en est ainsi du chapitre sur les sciences cognitives et l'éducation, sur le rôle des nouvelles technologies dans l'éducation, sur le corps et l'éducation, sur l'administration et la gestion scolaires, sur les sciences de l'éducation comme discipline passée, présente et future. Et certains verront sans doute encore d'autres thématiques qui ont été oubliées : on pourrait citer, par exemple, la question de la relation formation-emploi.

C'est tout à fait volontairement que nous n'avons pas consacré de chapitres à la formation des adultes, en dehors du chapitre sur les formateurs d'adultes. En effet, il existe chez le même éditeur un *Traité des sciences et des techniques de la formation*, dirigé par Philippe Carré et Pierre Caspar, publié en 1999 et réédité en 2004, qui traite ces questions de manière approfondie. C'est à celui-ci que les lecteurs intéressés plus spécialement par la formation des adultes doivent se reporter.

En somme, ce traité est conçu pour permettre plusieurs usages. Pour quiconque souhaite s'informer sur l'ensemble du champ des recherches, des pratiques et des réflexions, sur l'éducation, il peut être lu ou parcouru en son entier. Même si l'on ne peut jamais prétendre qu'un tel traité donne une vue exhaustive de tous les savoirs, de toute nature, qui touchent d'une manière ou d'une autre l'éducation, on peut cependant, grâce à la variété des auteurs et des modes d'approche, espérer avoir gagné au bout de sa lecture une vision large de la diversité des savoirs et des questionnements sur l'éducation.

Mais on peut aussi imaginer que tel ou tel préfère cibler sa lecture sur une partie de l'ouvrage, soucieux de se faire une idée d'ensemble soit sur les recherches disciplinaires en éducation, soit sur les institutions ou encore les professionnels du champ de l'éducation, soit sur la variété des concepts ou des thématiques travaillés en sciences de l'éducation, soit sur la question des rapports entre pratiques, finalité et valeurs. En ce cas, le lecteur peut choisir dans l'ouvrage la partie qui correspond à sa préoccupation du moment. Et enfin, pour quiconque voudrait faire le point sur une discipline ou un objet bien précis, la lecture ciblée d'un chapitre, pris séparément, est tout à fait possible, avec les lectures conseillées. Même s'ils répondent à une cohérence d'ensemble, voulue par les coordonnateurs du livre, chaque chapitre, écrit par un ou des auteurs différents, a sa consistance propre et peut se lire indépendamment de ceux qui le précèdent ou qui le suivent.

À tous ceux qui auront en main ce traité, soit pour une longue aventure de découverte de l'ensemble des savoirs et des réflexions sur l'éducation, soit pour une information ponctuelle sur un sujet bien ciblé, nous souhaitons bonne lecture !

Première partie

LA CONTRIBUTION
DES DISCIPLINES
À LA CONNAISSANCE
DE L'ÉDUCATION

1 ANTHROPOLOGIE DE L'ÉDUCATION¹

1 Avant-propos

Depuis les commencements de la pensée occidentale, il existe une relation entre l'anthropologie et la pédagogie. Dénué d'hypothèses anthropologiques implicites ou explicites, l'acte éducatif est impossible. La recherche anthropologique représente donc un domaine important des sciences de l'éducation. Bien que le concept « anthropologie » n'existe que depuis le xvi^e siècle² et que son emploi « avant la lettre » n'est pas sans poser problème, les rapports entre la pédagogie et l'anthropologie sont manifestes dans *La République* de Platon ainsi que dans les écrits de saint Augustin et de saint Thomas d'Aquin. Au xvii^e siècle, chez Comenius, ainsi qu'au xviii^e, chez Rousseau, Pestalozzi et Kant, et au xix^e chez Herbart, Humboldt et Schleiermacher, ils sont indéniables. Au xx^e siècle, l'anthropologie et les modes d'observation anthropologiques gagnent de plus en plus d'importance dans de nombreuses disciplines scientifiques, en particulier dans la philosophie. Max Scheler voit le point de départ de cet intérêt pour l'anthropologie dans la situation suivante :

« Au cours d'une histoire d'environ dix mille ans, notre époque est la première dans laquelle l'homme est devenu totalement "problématique", mais aussi où il ne sait pas ce qu'il est et sait en même temps qu'il ne le *sait* pas³. »

Cette situation constitue le point de départ de l'anthropologie pédagogique, devenue depuis la seconde moitié du xx^e siècle un domaine important du savoir pédagogique.

1. Par Christoph Wulf.

2. O. Marquard (1971). « Anthropologie », in J. Ritter (dir.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel/Stuttgart, p. 362.

3. M. Scheler (1976). *Gesammelte Schriften*, Bern/München, Bouvier, p. 11.

2 Introduction

Selon Kant, « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est rien d'autre que ce que l'éducation fait de lui [...], mais puisque l'éducation tantôt apprend, tantôt ne fait que développer quelque chose chez lui : on ne peut savoir quelle est chez lui la part des dispositions naturelles¹ ». Et d'autre part, il affirme aussi :

« Du bois tordu dont est fait l'homme, on ne peut construire aucune charpente. Seul le rapprochement à cette idée nous est infligé par la nature. Le rôle de l'homme est de ce fait très superficiel². »

Ce que l'homme est dépend donc de ce qu'il doit être et de ce qu'il peut être. L'homme n'est rien de lui-même et doit faire de lui ce qu'il est et ce qu'il doit devenir, ce en quoi il se heurte fréquemment à ses propres limites. L'étude et la catégorisation de ces rapports représentent pour Kant le devoir de l'anthropologie pragmatique. À la différence de l'anthropologie physiologique qui étudie les conditions biologiques de l'existence humaine, l'anthropologie pragmatique s'attache au domaine de l'agir humain et de la liberté humaine. Elle représente le berceau de l'anthropologie des sciences humaines.

Si l'on veut être à la hauteur de ce devoir, il est dans un premier temps nécessaire de répondre à une question : qu'entend-on de nos jours par anthropologie ? Que signifie ce concept pour les sciences humaines ? Selon ma conception, l'anthropologie ne peut être développée de nos jours que dans le cadre de la recherche historique et de la philosophie des sciences humaines en tant qu'anthropologie réflexive historico-culturelle. Elle doit être guidée par la réflexion sur la manière dont l'anthropologie peut être menée après « la mort de Dieu » (Nietzsche), c'est-à-dire après la disparition d'une anthropologie universelle, et après « la mort de l'homme » (Foucault), au sens de l'être masculin européen et abstrait qui servait de modèle à la conception de l'individu.

3 Paradigmes anthropologiques

Si l'on veut approfondir l'épistémologie de l'anthropologie dans les sciences humaines et sociales, il est alors indispensable d'opérer une confrontation critique et constructive vis-à-vis des paradigmes anthropologiques qui au plan international sont significatifs. Lorsqu'il est question d'anthropologie en sciences humaines, on se réfère à :

– l'évolution, l'hominisation, l'anthropologie ;

-
1. I. Kant (1982). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2, Frankfurt/Main, Suhrkamp, p. 699.
 2. I. Kant (1982). *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, p. 31.

- l’anthropologie philosophique développée en Allemagne ;
- l’anthropologie historique et l’histoire des mentalités, initiée en France par les historiens et impulsée par l’école des Annales ;
- la tradition anglo-saxonne de l’anthropologie culturelle ;
- l’anthropologie historico-culturelle¹.

3.1 *L’évolution – hominisation – anthropologie*

L’anthropologie s’attachant à étudier l’homme, il coule de source d’intégrer l’hominisation dans l’horizon de l’anthropologie si l’on veut comprendre le « paradigme perdu » qu’est l’homme². Cependant, l’hominisation ne peut être comprise que si elle est considérée comme une partie de l’histoire. Son irréversibilité et celle de l’histoire de la vie, saisie de nos jours comme une conséquence d’une organisation matérielle de soi, constituent également une dimension de l’anthropologie réflexive historico-culturelle. Tout comme l’anthropologie souligne le caractère historique de ses problématiques et de ses analyses, la théorie de l’évolution insiste sur la chronologisation radicale de la nature et de l’hominisation. Le temps et l’histoire font ainsi partie des dimensions centrales de l’évolution. L’hominisation est le long processus de l’évolution, d’australopithèque à homme primitif, d’*homo erectus* à homme moderne, qui se réalise sous forme d’une morphogenèse pluridimensionnelle se fondant sur les effets combinés de facteurs écologiques, génétiques, cérébraux, sociaux et culturels.

Alors que la prise en compte de l’évolution dans l’anthropologie sert à montrer la parenté de toutes les vies les unes avec les autres, la longue durée de l’hominisation ainsi que les lois générales de l’évolution, l’anthropologie philosophique s’intéresse au caractère particulier de l’homme obtenu à partir de la comparaison homme-animal.

3.2 *Anthropologie philosophique*

Sa préoccupation était de comprendre l’essence, la nature de l’homme en général. Dans ce cadre, l’anthropologie se concentrait sur une comparaison entre l’homme et l’animal³. Il s’agissait, dans cette comparaison, de dégager des points communs et des différences. On voulait saisir la *conditio humana*,

1. Ch. Wulf (éd.) (2002). *Traité d’anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures*, Paris, L’Harmattan ; Ch. Wulf et al. (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L’Harmattan.

2. E. Morin (1973). *Le Paradigme perdu*, Paris, Le Seuil.

3. A. Gehlen (1986). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung im Kosmos*, 13^e éd., Wiesbaden, Aula ; H. Plessner (1995) ; *Le Rire et le Pleurer, une étude des limites du comportement humain*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l’Homme ; J. Poulain (2001). *De l’homme. Éléments d’anthrobiologie philosophiques du langage*, Paris, Le Cerf.

la « condition humaine ». Pour cela, on rapportait la réflexion philosophique sur l'homme aux connaissances biologiques. On voyait dans ces caractéristiques biologiques et surtout morphologiques les conditions de la constitution de l'espèce humaine. Cette perspective a eu deux conséquences. D'une part, la focalisation de la recherche et de la réflexion anthropologique a alors été transposée au corps humain. D'autre part s'est développé le discours généralisant à propos d'un modèle d'homme unique. Si celui-ci semble approprié à l'attribution de caractéristiques types d'une espèce, comme la « station verticale », il perd pourtant son sens lorsque l'on supprime cette focalisation et que l'on étend l'anthropologie à la recherche de la réalité historique et culturelle de l'homme.

Également à cette époque, la question de la relation entre végétaux, animaux et hommes est centrale pour Helmuth Plessner. D'après lui, la particularité de l'homme repose dans son *excentricité*. Elle rend possible le fait que l'homme puisse prendre conscience de son corps aussi bien sur le mode de *l'être* que le mode de *l'avoir*. D'un côté, les hommes ressentent, par exemple, leur main en tant que partie de leur corps. De l'autre, ils considèrent la main également en tant qu'organe qu'ils utilisent, dont ils disposent et peuvent contrôler l'emploi.

3.3 *École des Annales et histoire des mentalités*

L'anthropologie connaît un autre développement et approfondissement en se tournant vers l'histoire, comme on le perçoit dans le travail historique sur des thèmes anthropologiques de l'école des Annales et de l'histoire des mentalités qui en a découlé¹. Cet alignement sur des thèmes anthropologiques mène à une nouvelle orientation en ce qui concerne l'historiographie. Il complète la représentation et l'analyse de la diversité et de la dynamique des événements historiques et des conditions sociales et économiques de l'histoire structurale et sociale. De par la concentration sur des thèmes anthropologiques, on en vient de plus en plus à ce qu'aussi bien les structures sociales réelles que les éléments subjectifs de l'action du sujet social soient thématiques. C'est ainsi que sont analysés des types de comportements humains élémentaires et des situations de base. Au contraire des hypothèses qui insistent sur le caractère commun à tous les hommes de ces phénomènes de base, on étudie dans les sciences historiques orientées vers l'anthropologie le caractère spécifiquement historique et culturel de chacun de ces phénomènes. Les études de Ferdinand Braudel sur la Méditerranée², d'Emmanuel Leroy-Ladurie sur le

1. P. Burke (1990). *The French Historical Revolution, the Annales School, 1929-1989*, Cambridge, Polity Press ; Ph. Ariès, G. Duby (1985). *Histoire de la vie privée*, vol. 1-5, Paris, Le Seuil.

2. F. Braudel (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, A. Colin.

village de Montaillou¹, de Carlo Ginzburg sur le monde des meuniers vers 1600 en sont des exemples réussis². La recherche née de ce tournant historique et étudiant les « expériences élémentaires humaines » ou l'histoire des mentalités est inévitablement moins détaillée. Cela est souvent dû à l'insuffisance des sources, qui limite les possibilités des connaissances historiques. La connaissance historique naît de la *tension* entre événement et récit, entre réalité et fiction, entre histoire structurelle et historiographie narrative³. Une délimitation précise entre récit et description n'est pas possible. L'historiographie représente une fiction et une construction contrôlées.

3.4 *Anthropologie culturelle ou ethnologie*

Bien que l'anthropologie soit le résultat d'une évolution philosophique et scientifique, elle ne peut plus de nos jours faire comme s'il n'existait finalement que l'homme européen et comme s'il était l'unique échelle de mesure. Même à l'époque d'une mondialisation marquée dans son contenu et sa forme par la culture occidentale, il est évident qu'il existe aujourd'hui différentes formes de vie humaine qui sont influencées par diverses cultures locales, régionales et nationales. La tradition anglo-saxonne de l'anthropologie culturelle a porté son attention sur cette situation. Dans ce cadre, l'accent repose sur cette diversité sociale et culturelle de l'existence humaine. Ses recherches explicitent à quel point les évolutions culturelles sont hétérogènes et à quel point sa « profonde diversité » reste méconnue. C'est justement l'analyse de cultures étrangères qui montre à quel point la compréhension est difficile et insuffisante. Comparer des manifestations humaines dans plusieurs cultures a fait comprendre à quel point l'étude de phénomènes culturels soulève de nouvelles incertitudes et questions. Grâce à l'analyse de produits culturels provenant de cultures hétérogènes, les travaux anthropologiques livrent une importante contribution à l'approfondissement et l'évolution de l'anthropologie ; ses méthodes ethnographiques obligent à se servir de sources historiques. Outre le fait de sensibiliser au caractère étranger des autres cultures, elles sensibilisent à ce qui est étranger à sa propre culture. Le point de vue réflexif de la perspective de l'anthropologie culturelle envers les cultures européennes a contribué à une évolution considérable des connaissances anthropologiques⁴.

1. E. Leroy-Ladurie (1975). *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*, Paris, Gallimard.

2. C. Ginzburg (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del 1500*, Torino, Einaudi.

3. J. Le Goff (1999). *Un autre Moyen Âge*, Paris, Gallimard.

4. Cf. M. Harris (2001). *The Rise of Anthropological Theory. A History of Theories of Cultures*, Walnut Creek, Ca., Altamira Press ; E.E. Evans-Pritchard (1971). *La Religion des primitifs à travers les théories des anthropologues*, Paris, Payot ; B. Malinowski (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard ; M. Mead (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon ; C. Lévi-Strauss (1955). *Tristes Tropiques*, Paris, Plon.

3.5 *Anthropologie historico-culturelle*

De la confrontation avec la réflexion philosophique est née une critique de l'anthropologie qui est constitutive de l'anthropologie en sciences humaines. Elle se concentre sur les objets, les thèmes et les méthodes d'acquisition du savoir par la recherche. La « situation spécifique de l'homme dans le monde », la comparaison avec l'animal ou la machine ne représentent plus le centre d'intérêt de l'anthropologie. Au lieu de cela, de nombreuses recherches historiques et culturelles se concentrent sur l'étude et la compréhension de la diversité culturelle de la vie sociale. On remarque l'intérêt particulier très prononcé pour l'étude de phénomènes actuels. De ce qui découle de ma compréhension, les recherches de l'anthropologie réflexive historico-culturelle ne sont plus seulement l'affaire de l'historien, comme c'était encore le cas dans le cadre de l'école des Annales. Dans la continuité de cette compréhension plus large, l'anthropologie historico-culturelle est une orientation vers les sciences humaines et sociales. Elle touche l'historicité et la culturalité de la culture et de ses phénomènes, leur étude ainsi qu'une réflexion prenant en compte des problématiques et perspectives ethnologiques et philosophiques. Vouée à cette tâche, elle apporte une importante contribution à l'autocompréhension et l'auto-interprétation des cultures et sociétés d'aujourd'hui. Dans ce processus de compréhension culturelle, ces recherches peuvent rapidement courir le danger de ne pas dépasser le niveau de leurs propres connaissances. Pour cela, la réflexion sur sa relation avec le pouvoir et le savoir est nécessaire, ainsi que la mise à jour des implications normatives involontaires de ses recherches. La critique de l'anthropologie est un élément constitutif de l'anthropologie historique qui mène à une insécurité épistémologique et remet en doute la concordance entre le nom de l'homme et le nom de l'essence, de la logique du concept d'identification, de la portée herméneutique, de l'histoire en tant qu'histoire du progrès et de l'acquisition, et du sujet en tant que champ de conscience monocentral et constitutif dans son rapport au monde.

Dans ce cadre, l'anthropologie historico-culturelle désigne les multiples efforts transdisciplinaires et transnationaux pour venir à bout de l'idée universelle d'une norme anthropologique abstraite et pour continuer à analyser d'autres phénomènes humains. L'anthropologie historico-culturelle est ce qui est commun à l'histoire et aux sciences humaines. Elle ne se perd pourtant ni dans une histoire de l'anthropologie en tant que discipline, ni dans une contribution à l'histoire en tant que discipline de l'anthropologie. Elle essaie plutôt de mettre en relation l'historicité et la culturalité de ses perspectives et méthodes avec l'historicité et la culturalité de son objet. L'anthropologie réflexive historico-culturelle peut, par conséquent, mettre en commun les résultats des sciences humaines avec ceux d'une critique de l'anthropologie fondée sur la philosophie historique et les faire fructifier pour créer de nouvelles problématiques. Au centre de ces efforts règne une agitation de la

pensée et de la recherche qui ne peut être apaisée. L'anthropologie historique n'est pas limitée à certains espaces culturels ou bien à des époques particulières. Dans la réflexion sur sa propre historicité et sur sa propre condition culturelle, elle réussit à laisser derrière elle autant l'eurocentrisme des sciences humaines que l'intérêt finalement antiquaire pour l'histoire et à donner la priorité à des problèmes actuels ainsi que futurs¹.

4 Thèmes anthropologiques

Les trois complexes thématiques qui vont être traités à titre d'exemples dans ce qui suit vont permettre d'illustrer les buts fixés et de mettre en pratique la méthode de travail prônée pour l'anthropologie réflexive à orientation historique et culturelle ; ces thèmes sont : le corps, l'apprentissage mimétique, le rituel et la performativité.

4.1 *Le corps*

Le point de référence le plus important des études anthropologiques actuelles est le *corps*, ce qui était déjà le cas lors de l'anthropologie philosophique. Celle-ci s'appuyait sur l'anthropologie biologique et se concentrait principalement, dans la première moitié du siècle passé, sur l'étude de la différence entre corps animal et corps humain. On considérait alors que les caractéristiques de l'homme étaient : la néoténie, « l'année prématurée extra-utérine », l'hiatus entre stimulus et réaction, la marche en station verticale, le volume du cerveau, etc.

Avec le « retour du corps » qui allait se révéler primordial pour l'évolution de l'anthropologie historique, le corps continua à constituer un thème central de la recherche anthropologique². Avec la fin de l'anthropologie normative, le corps n'était plus étudié sous son aspect de corps du genre humain, mais sous celui des corps individuels, produits de l'histoire et la culture. Il n'est plus question de se mettre en quête *du* corps humain, mais de l'étude de la *diversité des corps humains* et de leurs formes d'expression et de représentation différentes du point de vue culturel et historique. Les discussions qui ont eu lieu ces dernières décennies oscillent entre des positions mettant en valeur la matérialité et la continuité des corps, et d'autres, motivées par l'apparition des nouveaux médias et des technologies du vivant, avançant au contraire une transformation à l'incidence profonde sur sa matérialité.

1. Cf. les ouvrages de Ch. Wulf : *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999 ; *Traité d'anthropologie historique*. op. cit. ; *Penser les pratiques sociales comme rituels*, op. cit.

2. B. Andrieu (2005). *Dictionnaire du corps*, Paris, Éd. du CNRS ; Ch. Wulf, D. Kamper (éd.) (2002). *Logik und Leidenschaft*, Berlin, Reimer ; D. Le Breton (1990). *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF.

Indépendamment des prévisions quant aux évolutions futures, on constate une certaine unanimité au sujet de l'importante prédominance des images du corps dans les processus culturels de mise en thème et d'interprétation de soi. Les analyses historiques retraçant la naissance du corps moderne ont dépeint celle-ci sous l'aspect de ses processus constitutifs de distanciation et de discipline, de la mise en évidence à l'extérieur de l'intérieur et de l'auto-observation, de la volonté de savoir et du corps en tant que forme de l'extension du pouvoir. Ce qui constitue le centre d'intérêt des recherches actuelles sur le corps sont des questions touchant la dématérialisation, technologisation, fragmentarisation, le rapport à la sexualité et la performativité du corps.

4.2 Apprentissage mimétique

Mimésis n'est pas seulement un concept esthétique, mais aussi anthropologique. Des processus mimétiques jouent premièrement un rôle important dans la vie sociale ; nous acquérons la plupart de nos compétences sociales dans des processus mimétiques. Deuxièmement, les processus mimétiques ne sont pas des processus de copie, ni de simple imitation. Ce sont des processus actifs et créatifs dans lesquels on tire de quelqu'un ou de quelque chose une impression à partir de laquelle on accomplit ses propres actes et œuvres. Il n'existe pas de simple répétition dans l'agir humain. Chaque répétition est une transformation, parfois même une nouvelle création ; ceci vaut en particulier pour les processus mimétiques dans lesquels la référence à un modèle ou à un autre monde au sens large est justement ce qui permet de créer quelque chose de tout à fait nouveau. Le modèle ou le monde de référence sont nécessaires pour produire quelque chose de nouveau dans l'agir personnel, dans l'action sociale. Bien souvent, la condition motivant un acte de référence est le souhait de devenir comme celui-ci ; néanmoins devenir le semblable de celui-ci n'est pas un préalable impératif pour la naissance de processus mimétiques. Ce qui est bien plus décisif est qu'une relation soit établie : celle-ci peut par principe tout aussi bien se traduire par une démarcation, par le souhait de ne pas être comme l'Autre.

Je tiens à montrer combien cette dimension mimétique est importante et fréquente dans la vie sociale. La *mimésis* ne doit pas être comprise en ce sens erroné qui ferait de celle-ci un phénomène universel. Les actes ne sont mimétiques que :

- s'ils sont des mouvements se référant à d'autres mouvements ;
- s'ils peuvent être considérés comme des scènes physiques qui possèdent alors un aspect représentatif et démonstratif ;
- et s'ils sont non seulement autonomes et capables d'être compris d'eux-mêmes, mais aussi s'ils se réfèrent à d'autres actes ou d'autres mondes.

On ne peut parler d'actes sociaux *mimétiques* que quand ces trois conditions sont remplies. On exclut ainsi les actes *non* physiques tels que les calculs mentaux, les décisions, les rapports structurels, ainsi que les comportements réfléchis ou routiniers, mais aussi les actes exceptionnels, uniques et les violations de règles¹.

4.3 Rituel et performativité

Les rituels ne sont pas dissociables des questions et des perspectives des hommes qui s'expriment en eux et des chercheurs qui les examinent. Le fait qu'une action soit considérée comme un rituel dépend de processus de symbolisation et de construction. Un point de vue important pour la classification des rituels consiste à les différencier selon leurs différents *motifs*. À l'aide de ce critère, on peut établir une typologie qui montre que les rituels et les ritualisations jouent un grand rôle dans de nombreux rapports sociaux :

- les rituels de passage (la naissance et l'enfance, l'initiation et l'adolescence, le mariage, la mort) ;
- les rituels d'institution ou de prise de fonctions (la prise en charge de nouvelles tâches et de nouvelles positions) ;
- les rituels calendaires (Noël, les anniversaires, les commémorations, les fêtes nationales) ;
- les rituels d'intensification (les fêtes, l'amour, la sexualité) ;
- les rituels de rébellion (les mouvements de libération, les mouvements écologiques, les rituels de jeunesse) ;
- les rituels d'interaction (les salutations, les aurevoirs, les conflits).

En classant ainsi les formes d'apparition et les effets de l'agir rituel², on considère au départ que les phénomènes rituels se situent tous au même niveau et ont tous la même importance. On renonce à utiliser les mots de « rituel » ou de « ritualisation » comme des termes génériques qui détermineraient les points communs de différents phénomènes rituels. Il n'existe ainsi aucune possibilité d'analyse structurelle des phénomènes rituels qui aurait pour but d'en faire ressortir les points communs, mais cette analyse est pourtant indispensable à une étude comparée des rituels, étude qui examine les conditions de construction et les fonctions des actions rituelles, par exemple pour faire ressortir comment l'espace et le temps y sont structurés, quels sont

-
1. G. Gebauer, Ch. Wulf (2005). *Mimésis. Culture – Art – Société*, Paris, Le Cerf ; P. Ricœur (1983-1985). *Temps et récit*, vol. 1-3, Paris, Le Seuil ; R. Girard (1982). *Le Bouc émissaire*, Paris, Bernard Grasset.
 2. Ch. Wulf, M. Göhlich, J. Zirfas (2001). *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim, München, Juventa ; G. Gebauer, Ch. Wulf (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Économica.

les objets et les symboles que l'on y manipule et comment, quelles actions y sont réalisées, qui les réalisent et comment, et quels rôles y jouent les gestes, le langage et la musique¹.

Les rituels se composent de séquences d'action ordonnées dans le temps dans lesquelles les sujets sociaux assument des rôles différents, par exemple spectateurs ou remplaçants d'autres personnes. Les rituels utilisent des objets révélateurs, des moyens symboliques et des arrangements gestuels et scéniques expressifs ; ils créent, conservent et transforment la société. Ils structurent le temps de la communauté en modelant un présent qui se réfère au passé et se projette à la fois dans le futur. Les rituels opèrent en tant que mises en scène du corps, actions symboliques, spectacles esthétiques et événements éthiques. Ils sont produits, transférés et façonnés en processus mimétiques ; ils ont des conséquences individuelles et sociales profondes et se réfèrent à l'altérité ; ils mettent en forme les relations sociales et oscillent entre conflit et intégration. De ces réflexions ressortent des éléments caractéristiques de leur structure, dimensions importantes pour l'analyse des actions rituelles. Parmi ces éléments, il y a l'ambiguïté, le temps, l'altérité, les relations sociales, conflit et intégration, action symbolique et arrangement scénique.

Dans la lutte politique ou dans le conflit de générations aussi, des rituels jusqu'alors inexistants, et dont l'effet réside justement dans leur caractère innovateur, sont inventés et mis en œuvre. Comme les rituels hérités du passé, ces nouveaux rituels lient des groupes en une communauté et, par leur réalisation, permet à celle-ci de se démarquer des autres communautés et des autres groupes. En créant de nouveaux rituels, une communauté accentue sa différence par rapport à d'autres groupes et s'assure d'elle-même en mettant ses propres rituels en scène et en s'y identifiant. De ce processus émerge du sens pour la communauté, relatif à ses buts et à son sentiment d'existence. Le pouvoir social des actions rituelles tient à ce qu'elles permettent aux membres d'une communauté d'avoir des sensations et des interprétations différentes de la même mise en scène rituelle et d'obtenir ainsi en un même moment homogénéité et différence.

Les représentations rituelles mettent en scène des situations ou des drames sociaux qui reflètent des valeurs culturelles essentielles. Que les participants en prennent conscience pendant la représentation ou non, ceci est secondaire. Ce qui importe, c'est que les membres de la communauté prennent part à ces valeurs en participant à la représentation rituelle.

Les rituels ont un aspect corporel, performatif, scénique, expressif, spontané et symbolique ; ils sont réguliers, non instrumentaux et efficaces². Ils ne

1. Voir A. van Gennep (1909). *Les Rites des passages*, Paris, Noumy ; les ouvrages de E. Goffman : *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t. I : *La Présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit, 1973 ; *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Éd. de Minuit, 1991 ; C. Geertz (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF ; V. Turner (1990). *Le Phénomène rituel. Structure et contre structures*, Paris PUF ; C. Rivière (1995). *Les Rites profanes*, Paris, PUF.

sont pas sans ambiguïté ; en général, ils unissent ce qui est hétérogène et contradictoire dans leur arrangement scénique. D'un côté, ils réitèrent des arrangements scéniques avec leurs structures, leurs ordres traditionnels et leurs rapports de force. D'un autre côté, ils prennent de nouvelles formes, sont spontanés et articulent des forces innovatrices ; les rituels de résistance des sous-cultures de jeunes et les rituels relevant du style de vie en sont des exemples. On ne peut que partiellement les décrire si l'on utilise les distinctions suivantes : rationnel et irrationnel, logique et émotionnel, cognitif et affectif. Au contraire, les réflexions qui comprennent les rituels comme des formes du social semblent primordiales. Dans ce cas, on considère les traits caractéristiques cités ci-dessus comme des aspects de l'agir social. On comprend la répétition, l'arrangement scénique, le caractère symbolique et l'expressivité – la ritualisation comme des éléments constitutifs de l'agir social et du social.

5 Perspectives

L'anthropologie réflexive historico-culturelle est une anthropologie pouvant épanouir sa fécondité : elle tient compte de la double historicité de ses objets et de ses propres méthodes et problématiques de recherche, ce qui lui vaut d'acquérir une signification constitutive dans l'éducation et la recherche en sciences de l'éducation. Quant à son contenu, il est illimité. Les trois champs de recherche qui ont ici été esquissés possèdent une signification exemplaire. Leur point commun est l'importance primordiale de l'apprentissage mimétique pour la constitution de l'individu et de la communauté. Ces recherches ouvrent l'horizon à de nouvelles analyses qui prennent en compte un principe intangible de la recherche anthropologique : en faire le tour est impossible ; ce qui correspond à l'impossibilité de principe de réussir à sonder l'*homo absconditus* sous toutes ses facettes.

Lectures conseillées

AUGÉ M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Flammarion.

CASTORIADIS C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil.

GEBAUER G., WULF Ch. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Économica.

GEBAUER G., WULF Ch. (2005). *Mimésis. Culture – Art – Société*, Paris, Cerf.

-
2. Ch. Wulf et al. (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, op. cit., et *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

- GEERTZ C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF.
- GOFFMAN E. (1974). *Les Rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit.
- LE BRETON D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF.
- LE GOFF J. (1999). *Un autre Moyen Âge*, Paris, Gallimard.
- LÉVI-STRAUSS C. (1955). *Tristes Tropiques*, Paris, Plon.
- MALINOWSKI B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard.
- MORIN E. (2001). *La Méthode 5. L'humanité. L'identité humaine*, Paris, Le Seuil.
- PLESSNER H. (1995). *Le Rire et le Pleurer, une étude des limites du comportement humain*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'Homme.
- RIVIÈRE C. (1995). *Les Rites profanes*, Paris, PUF.
- WULF Ch. (1999). *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- WULF Ch. (éd.) (2002). *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures*, Paris, L'Harmattan.
- WULF Ch. (2006). *La Genèse du social*, Paris, Tétraèdre, à paraître.
- WULF Ch. et al. (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L'Harmattan.

2 L'APPORT DE L'HISTOIRE¹

Proposer une réflexion sur l'apport de l'histoire aux sciences de l'éducation est doublement périlleux. Le champ, d'abord, connaît une croissance impressionnante. Il y a quarante ans, il était déserté. Les livres étaient rares et souvent anciens : une année suffisait pour lire l'ensemble de la littérature historique consacrée à l'enseignement français des XIX^e et XX^e siècles. Aujourd'hui, les thèses fleurissent, les rayons des bibliothèques se garnissent, des chaires existent, dans les départements d'histoire, de sciences de l'éducation, voire dans certains IUFM. Le service d'histoire de l'éducation développé par l'INRP et le CNRS a créé des outils de travail : répertoires de sources, dictionnaires biographiques, guides, collections de textes officiels. Depuis 1978, il publie une revue trimestrielle, *Histoire de l'éducation*, qui comprend chaque année un numéro thématique et un numéro double consacré à la bibliographie du domaine. Qui pourrait prétendre maîtriser un champ aussi vaste ?

Le second risque est plus grave : il tient à la nature même de l'exercice. Le sujet appelle le plaidoyer *pro domo*. En effet, le lecteur s'attend à ce que je montre combien essentiels sont les apports de l'histoire aux sciences de l'éducation. Je me dois de défendre ma discipline, qu'au demeurant personne n'attaque et à qui beaucoup accordent un prestige probablement excessif. Bref, la rhétorique du sujet conduit à des variations sur le thème : « hors de l'histoire, point de salut », variations d'autant plus éloquentes qu'évidemment sincères. Il m'est pourtant difficile de tenir ce discours en toute bonne foi, sans lui apporter un correctif majeur. D'un point de vue épistémologique, l'histoire ne mérite pas un statut privilégié dans l'ensemble des sciences sociales. L'histoire n'est pas la propriété des historiens et ils n'en ont pas le monopole : tout le monde fait, peu ou prou, de l'histoire. En effet, l'histoire

1. Par Antoine Prost.

se définit fondamentalement par une question que chacun se pose à un moment ou à un autre : la question diachronique, celle du temps, des origines, des changements, des évolutions. Elle est la diagonale temporelle qui questionne toute science. Elle ne met en œuvre aucune méthode propre qui la différencierait radicalement. Comme les autres sciences sociales, elle se meut « dans l'univers non poppérien du raisonnement naturel », pour reprendre la formule de J.-C. Passeron. La « méthode critique » n'est guère plus qu'une liste de recommandations de bon sens pour qui veut n'être pas dupe de ses sources : mieux vaut, en effet, que le témoin ait assisté aux événements qu'il raconte, et que le papier sur lequel il écrit ne date pas d'une époque différente. Aucune de ces vérifications ne demande d'apprentissage spécial, sauf quand il s'agit de documents très particuliers, inscriptions antiques, écritures médiévales, etc. Pas davantage le travail d'archive n'est le propre des historiens : beaucoup de contribuables le pratiquent quand ils plongent dans les papiers du ménage pour rédiger leur déclaration de revenu. Quant à l'explication historique, elle est souvent d'une grande simplicité, comme le note P. Veyne avec son humour implacable :

« Par amour de la gloire, ce qui est bien naturel, le roi fit la guerre et fut vaincu à cause de son infériorité numérique, car, sauf exception, il est normal que les petits bataillons reculent devant les gros. L'histoire ne dépasse jamais ce niveau d'explication très simple : elle demeure fondamentalement un récit et ce qu'on nomme explication n'est guère que la manière qu'a le récit de s'organiser en une intrigue compréhensible. »

L'explication narrative ne met en œuvre aucune compétence propre. L'historien qui explique les origines de la guerre de 1914, par exemple, ne raisonne pas autrement que le témoin qui explique l'accident aux gendarmes venus le constater : la voiture venait un peu vite, la chaussée avait été rendue glissante par la pluie et le conducteur a freiné mais n'a pu éviter la vieille dame qui traversait. Ces remarques liminaires n'ont pas qu'une fonction de *captatio benevolentiae*. Elles sont une invitation adressée à chacun. Si l'histoire n'est pas le monopole des historiens, l'apport de l'histoire ne se confond pas avec celui des historiens et il revient à chaque chercheur d'intégrer à sa démarche une dimension historique. C'est à la portée de tous, et l'histoire mérite mieux que la position liminaire qui est souvent la sienne dans les ouvrages des sociologues. Lui rendre hommage d'un coup de chapeau par un chapitre introductif traduit en fait une grande méconnaissance de l'enrichissement qu'elle peut apporter. Au demeurant, les questions qu'elle pose ne peuvent être écartées sans dommages collatéraux.

1 La question du temps : de quand ça date ?

La première question de l'histoire est celle des origines. À une vision trop pelliculaire qui se limite au temps présent, l'histoire oppose une remontée dans

le temps, démystificatrice. La construction sociale du temps conduit souvent, en effet, comme le notent les anthropologues, à opposer à l'aujourd'hui un autrefois largement imaginaire, construit par différence et souvent revêtu des prestiges dont le présent est dépourvu. Ou chargé au contraire de tous les maux que l'on combat au jour le jour. Construction nostalgique ou idéologique, mais toujours imaginaire, et que l'histoire met à la question sans pitié. En quoi elle est toujours révisionniste. Remonter le temps l'amène souvent à constater que les choses n'étaient pas ce que l'on croit aujourd'hui qu'elles étaient. On a beaucoup dénoncé par exemple l'impérialisme linguistique du français, et l'on a présenté les instituteurs de la République comme les agents d'une entreprise de destruction des identités régionales voulue par Paris. J.-F. Chanet a montré, preuves à l'appui, que tout au contraire les instituteurs, et même les écoles normales, avaient préservé le folklore local et cultivé les études régionalistes. La généralisation du français n'est pas le fait d'un colonialisme culturel intérieur mais une réponse à un désir de promotion venu d'en bas.

Autre exemple, celui du développement des salles d'asile au XIX^e siècle, étudié par J.-N. Luc. Comme il coïncide chronologiquement avec le développement du travail féminin en atelier ou en usine, beaucoup d'auteurs l'expliquent par les besoins de garde des enfants : pour mettre les mères de famille au travail, le capitalisme conquérant aurait créé des structures d'accueil. Mais l'historien ne relève aucune corrélation globale entre l'industrialisation et le développement des salles d'asile. Et quand, changeant d'échelle, il examine les créations dans tel ou tel département, il en découvre très précocement dans des régions rurales où elles ne présentent aucun intérêt économique. Leurs créateurs obéissent en fait à des motifs pédagogiques et philanthropiques.

Cette remontée du temps donne aux questions d'éducation une profondeur de champ qui en accroît la complexité. Posez à un historien la question de la violence dans les établissements scolaires : il commencera par se demander de quand elle date. C'est comme un réflexe : on reconnaît le discours de l'historien au fait qu'il est truffé de dates. Dans le cas présent, une relecture historique de la littérature sociologique réserve des surprises. En 1979, l'un des douze collèges étudiés par D. Paty, Les Horzins, présente toutes les caractéristiques des actuels établissements de ghetto suburbain – l'auteur emploie déjà ce terme. Les élèves sont présentés comme instables, nerveux, agressifs, violents. « Ils sont déphasés, ils réussissent mal... Les plus grands se sentent profondément dévalorisés. Ils pensent qu'ils seront au chômage, renvoyés dans leur pays, etc. » À la question : « Pourquoi les élèves cassent-ils ou abîment-ils du matériel ? », un élève de troisième répond : « Pour que l'école soit en ruines et pour ne pas travailler. »

Quinze ans plus tôt encore, dans sa célèbre étude du chahut anémique, D. Testanière pointait l'émergence du refus de l'institution scolaire. Dans le cas limite d'un lycée technique, « les manifestations de déviance observées

sont très graves : insultes envers les éducateurs, déprédations très nombreuses, vols, absences illégales, fraudes nombreuses aux compositions, et même parfois actes de délinquance commis en groupe au retour de l'école. Les parents, dans l'ensemble, justifient la conduite de l'enfant, de peur qu'il ne soit exclu. Des révoltes collectives ont lieu, le plus souvent dans les couloirs ». L'intensité de la crise urbaine et économique des dernières années du siècle ne suffit pas à expliquer un phénomène dont l'apparition remonte aux Trente Glorieuses.

La remontée dans le temps est particulièrement importante dans les questions d'éducation pour deux raisons. D'abord, l'éducation est en charge de la tradition, et non de l'innovation comme la recherche : sa mission propre est de transmettre un héritage linguistique, culturel, historique. Et si les structures éducatives ont beaucoup évolué, l'enseignement lui-même, les pratiques pédagogiques semblent se perpétuer sans rupture. Pourtant une tradition peut en cacher une autre. Un débat récurrent oppose pédagogues novateurs et défenseurs de l'enseignement traditionnel, des méthodes « qui ont fait leurs preuves », de la dictée aux dissertations. Mais à quand remonte cette « tradition » ? En simplifiant beaucoup, car les évolutions pédagogiques prennent des décennies, la mutation de l'enseignement secondaire date de la fin du XIX^e siècle. L'étudier, c'est découvrir une tradition antérieure, centrée sur la transmission de grands textes anciens, traduits, commentés, appris et imités.

Pédagogie décrite par A. Bruter par exemple sous l'Ancien Régime, et qui régnait encore dans les établissements secondaires des deux premiers tiers du XIX^e siècle, quand les élèves passaient moins de temps en cours avec leur « régent » qu'en étude à écrire leurs devoirs quotidiens. De cette plus ancienne « tradition », où l'exercice prévalait sur le cours et l'écrit sur l'oral, il subsiste aujourd'hui comme une trace archéologique : nous jugeons naturel qu'un seul professeur enseigne à la fois le français, le latin et le grec, à l'instar des régents d'autrefois, alors que la seule idée de professeurs « bivalents » suscite la réprobation de tous les défenseurs de la « tradition » la plus récente. De même, les travaux d'A. Chervel ont beaucoup contribué à dissiper l'idée trop simple d'une correspondance directe entre les savoirs universitaires et les disciplines enseignées : la grammaire des écoles n'est pas la simplification d'une grammaire savante, elle a été inventée par les maîtres d'école du XIX^e siècle qui ont imaginé l'analyse grammaticale pour enseigner l'orthographe.

D'autre part, l'éducation est un domaine traversé de débats récurrents, où les clivages ne cessent de « rejouer », comme les failles des géologues. L'exemple du conflit scolaire et de ses multiples rebondissements s'impose aussitôt, mais il en est d'autres, comme celui des pédagogues et des antipédagogues, dont le débat autour des TPE (travaux personnels encadrés) n'est que le dernier épisode. Impossible d'en saisir l'originalité sans le confronter aux épisodes antérieurs, autour des « modules » il y a dix ans, du « tutorat » il y a vingt ans, du travail autonome dix ans plus tôt... On peut remonter plus loin

encore, aux discussions qui précèdent et suivent la réforme de 1902, voire aux discours des fondateurs de la République. La répétition, dans des contextes changeants, des mêmes discours, toujours vains, ne laisse pas d'interroger sur les fondements d'une si constante résistance au changement. Et en même temps elle risque de faire négliger les différences qui donnent à chaque épisode sa couleur, sa signification et son importance. La remontée dans le temps doit conduire à faire la part des permanences et des changements.

2 La question du changement : force des choses et jeu des acteurs

La seconde grande question que pose l'histoire – mais c'est l'avvers de la première – est celle du changement. Pourquoi les choses changent-elles à un moment donné, et pas à d'autres ? Qu'est-ce qui fait qu'elles changent ? Pour tenter de répondre, l'historien marie des démarches très différentes. D'abord, il contextualise. L'un des présupposés qu'il partage avec certains sociologues, mais dont un Simiand faisait grief à Seignobos, est ce que les Allemands appellent le *Zusammenhang* : le fait que les différents éléments d'une période donnée « vont ensemble », qu'ils sont plus ou moins interdépendants et s'éclairent les uns par les autres. La partie, ici, s'explique par le tout. Pour expliquer ce qui change dans l'éducation, l'histoire prend donc en compte l'ensemble du contexte.

Si l'on veut comprendre par exemple les transformations morphologiques majeures du système éducatif dans les années 1960, avec les collèges, les nouveaux bacs, le glissement des formations techniques de deux ans vers l'aval, la réforme de l'enseignement supérieur, et l'effervescence pédagogique qui culmine au colloque d'Amiens, deux mois avant les événements de 1968 qui s'inscrivent dans cette séquence, il faut se replacer dans le contexte des Trente Glorieuses, de leur démographie positive, des transformations de la main-d'œuvre, du désir de promotion que la hausse du pouvoir d'achat suscite chez les parents pour leurs enfants ; il faut tenir compte du changement de régime, de la fin de la guerre d'Algérie, de la volonté politique de modernisation qui bouleverse au même moment l'agriculture, l'urbanisme, la recherche ; et ne pas oublier les changements culturels, la transformation des standards sexuels dont témoigne la loi Neuwirth, la vulgarisation d'une certaine psychologie, l'éducation familiale qui se fait permissive, la puériculture qui donne un rôle central à l'affectivité et abandonne les langes pour les couches jetables que l'industrie invente à point nommé, etc. L'enquête historique abandonne alors la perspective diachronique pour une synchronie qui pose de redoutables problèmes. Relever des concordances ne suffit pas, en effet : il faudrait identifier les médiations, les liens qui unissent entre eux ces phénomènes, il faudrait les hiérarchiser et identifier les facteurs décisifs, les conditions déterminantes.

Or ce type d'analyse bute très vite sur des causalités circulaires et finit par donner valeur explicative à la conjonction de tous ces facteurs : c'est leur combinaison qui explique les réformes. On risque alors, si l'on n'y prend garde, de conclure à la force des choses, qui est la forme molle du déterminisme. Dans ce paradigme, les choses étant ce qu'elles sont par ailleurs, ce qui se passe dans l'enseignement obéit à une logique qu'on a vite fait de penser inexorable. C'est le chemin qu'ont emprunté, en le simplifiant abusivement, certaines histoires de l'enseignement technique d'inspiration marxiste, qui ont trouvé dans l'évolution du système de production leur explication centrale. En fait, les choses ne sont pas si simples, et il faut revenir à la narration du changement pour articuler la force des choses et le jeu des acteurs, comme dans l'exemple donné plus haut, le témoin de l'accident intégrait dans un même récit une condition objective, la chaussée glissante et la responsabilité d'un individu, la vitesse excessive. G. Brucy a montré, à travers l'histoire des diplômes de l'enseignement technique, des luttes autour des épreuves d'examen, de leur notation, de leur poids respectif, des choix de sujets, de correction et de jury, comment se combinent les contraintes matérielles ou économiques, la volonté de l'administration, celle des professions, dans leur feuilletage national et local, et les évolutions des qualifications. Autoriser en 1919 les élèves des écoles à passer le CAP qui, à sa création en 1911, leur était fermé, s'avère ainsi un choix qui aurait pu ne pas être fait, et qui porte à conséquences pour la suite. C'est dire qu'en même temps qu'il élargit sa perspective à l'ensemble du contexte, l'historien doit aussi se focaliser sur l'histoire des décisions. Il doit sans cesse aller des structures, des conditions objectives, aux circonstances, à l'événement. C'est le seul moyen d'échapper à ce que R. Aron appelait « l'illusion de la fatalité ».

La décision cependant n'est jamais le fait d'un acteur solitaire : le « décideur » unique et tout-puissant est un mythe analogue à la sorcière – ou à la fée – des contes d'enfant. Les acteurs sont toujours pluriels : les ministres ont toujours des conseillers et des directeurs, et des relais régionaux, départementaux ou locaux, des administrés ; ils appartiennent à des partis, qui ont leurs calendriers et leurs exigences. La presse, les médias, les syndicats, l'opinion entrent en ligne de compte et les groupes de pression ne dorment pas. De plus, chaque situation est un réseau de contraintes, matérielles, financières, mais aussi culturelles, sociales ou politiques. Pour expliquer la décision, il faut comprendre comment les divers partenaires interviennent les uns avec ou contre les autres dans ce réseau de contraintes. Je m'y suis efforcé concernant les réformes gaulliennes, ou encore pour la réforme de 1985 : le rôle du patronat dans la création du baccalauréat professionnel passe ainsi au second plan derrière une volonté politique aux motivations multiples, même si, une fois la décision prise, son intervention pèse lourd dans la définition du nouveau diplôme. Pourtant, l'histoire politique des réformes éducatives n'apporte à la question du changement que des réponses partielles. Cette histoire

vue du centre et d'en haut ne se superpose jamais exactement à l'histoire vue d'en bas.

Quand on regarde de près, par exemple, la vie des établissements scolaires, il arrive qu'on découvre des classes qui ne correspondent pas aux nomenclatures officielles, des enseignements non prévus par les programmes, des pratiques dont les archives centrales gardent d'autant moins la trace qu'elles contredisent les instructions officielles ou exploitent leurs silences. Jamais, par exemple, le ministère n'a été capable de dresser la liste complète et exhaustive des cours complémentaires. J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie ont montré à partir de monographies départementales précises, comment les créations d'écoles primaires supérieures, d'écoles pratiques et de cours complémentaires avaient dépendu des politiques menées par les inspecteurs d'académie, en fonction de leur tempérament, de leurs convictions, mais aussi de considérations relatives au contexte économique, social et politique, et plus encore à la concurrence d'établissements secondaires ou congréganistes, à relever éventuellement pour ceux-ci, à éviter pour ceux-là. Les municipalités jouent un rôle décisif auprès des autorités académiques, mais aussi parfois indépendamment d'elles, comme dans le cas de Nantes, où la ville soutient pendant une partie du XIX^e siècle une école professionnelle bien dirigée, qui lui semble utile à sa prospérité.

On le voit, la perspective historique ne simplifie pas l'analyse. Elle démystifie, j'aimerais dire elle déniaise en complexifiant. L'histoire n'est pas un filet d'eau claire, un parcours linéaire et évident d'une cause à une conséquence. Elle est va-et-vient entre le présent où s'enracinent ses questions et un passé aux échelles plurielles, où elle cherche ses réponses. Elle tente d'articuler dans son récit les conditions objectives et les intentions des acteurs, de donner leur poids aux contraintes tout dégageant la fécondité des événements, de chercher dans le tout la raison des parties sans cesser de saisir chaque partie dans sa singularité. Et surtout sans oublier que le tout, comme les parties, sont en perpétuelle évolution, selon des rythmes changeants et des degrés divers. Par quoi elle est école de complexité. Et de modestie.

Lectures conseillées

BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. (1992). *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP/CNRS Éditions/ENS Fontenay-Saint-Cloud.

BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin.

BRUTER A. (1997). *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin.

CHANET J.-F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.

CHERVEL A. (1998). *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

DANCEL B. (1996). *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF.

LUC J.-N. (1997). *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.

PROST A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil.

PROST A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV : *Depuis 1930*, Paris, Plon-Tempus.

3 LES ÉCONOMISTES ET L'ÉDUCATION¹

1 Introduction

L'économie de l'éducation est un champ d'études que les économistes ont commencé à aborder sérieusement dans les années 1960, à l'université de Chicago, lorsqu'un petit groupe de chercheurs, notamment Schultz et Becker², posèrent les bases théoriques de cette discipline. Tous deux devaient obtenir le prix Nobel d'économie.

Leur théorie est connue sous le nom de théorie du « capital humain », le mot capital étant repris ici par analogie avec le capital physique. En effet, de même qu'un investissement en capital physique (une usine, un pipeline ou un barrage) permet de produire des flux de biens ou de services pendant de longues années, et donc de créer des revenus qui dépasseront le coût initial d'investissement, de même les êtres humains peuvent investir en eux-mêmes afin de devenir plus productifs de façon permanente au cours de leur vie active. Cet investissement en eux-mêmes entraîne des coûts, mais les gains additionnels qui sont obtenus par les individus dotés de plus de capital humain que les autres font plus que compenser ces coûts. C'est à partir de cette observation que les économistes ont pu affirmer que l'éducation était une activité « rentable ». En effet, l'éducation constitue le principal vecteur de cette acquisition de capital humain.

Cette théorie a donné lieu à de nombreux travaux empiriques visant à mesurer de façon plus précise le niveau de cette rentabilité : selon le type

1. Par François Orivel.

2. T.W. Schultz (1961). « *Investment in Human Capital* », *American Economic Review*, LI, mars, p. 5-6 ; G.S. Becker (1993) *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press, 3^e éd.

d'études, selon la durée des études, selon le pays, selon l'époque, selon l'origine sociale ou ethnique, selon les conditions du marché, etc. Pour conduire ces études, il faut, d'une part, connaître ce que coûte chaque type d'éducation, et, d'autre part, quels sont les revenus du travail aux différents âges de la vie active pour chaque catégorie de cursus scolaire que l'on souhaite étudier.

Parallèlement à ces travaux de type microéconomique, puisqu'ils concernent individuellement chaque actif, les économistes intéressés par ce champ d'études ont tenté de montrer à la fois sur le plan théorique et sur le plan empirique, quel était l'impact de l'éducation sur les performances macroéconomiques des pays (notamment sur le taux de croissance).

Au fil des années, d'autres travaux ont mobilisé les chercheurs en économie de l'éducation, et l'on peut dire que depuis quinze ou vingt ans, leur centre d'intérêt majeur s'est déplacé vers l'étude du fonctionnement des systèmes d'éducation. Sur ce point, la question centrale qui est abordée est celle de l'efficacité de ce secteur, à savoir quelles sont les caractéristiques des systèmes éducatifs qui, pour un coût donné, obtiennent les meilleurs résultats.

Ce déplacement n'a pas été sans conséquences sur les relations entre les économistes de l'éducation et les chercheurs des autres disciplines qui prennent l'éducation comme champ d'études. En effet, la première vague de travaux économiques provoquait au pire de l'indifférence, parfois de l'intérêt, mais rarement de la méfiance ou de l'hostilité. Après tout, il n'est pas gênant que l'éducation soit rentable, pourvu que l'on n'en fasse pas le critère unique du pilotage des systèmes éducatifs. En revanche, les travaux économiques sur l'efficacité ont produit de nombreux résultats dérangeants, qui ont parfois sérieusement irrité les acteurs et les experts traditionnels des systèmes d'éducation.

Depuis un peu plus de quarante ans que les premiers travaux en économie de l'éducation ont été réalisés, il existe un flux régulier de recherches publiées. Il convient toutefois de souligner que ce flux est caractérisé, d'une part, par une importance relativement faible au sein des préoccupations dominantes de la production scientifique en économie (la production d'articles scientifiques sur ce thème est inférieure à 1 % de la production totale en sciences économiques), et, d'autre part, par le fait, tout à fait naturel et compréhensible, que cette production est destinée au jugement des pairs économistes, et non à celle des pairs actifs en sciences de l'éducation. Les méthodes utilisées et le vocabulaire employé sont malheureusement largement étrangers à ceux qui n'ont pas reçu une formation récente en sciences économiques. Ce qui fait que les économistes de l'éducation sont une espèce relativement isolée : ils n'intéressent guère leurs collègues qui évoluent dans le *mainstream* des sciences économiques, et ils ne sont pas davantage lus par leurs collègues non économistes qui travaillent sur l'éducation.

Le propos de cette contribution est de présenter l'économie de l'éducation d'une façon accessible à des lecteurs qui n'ont pas reçu de formation en

économie. Elle ne traitera pas des travaux purement théoriques et formalisés, qui constituent le pain quotidien de la majorité des économistes d'aujourd'hui, mais dont il reste à démontrer qu'ils puissent un jour apporter des résultats utiles à ceux qui gèrent, à quelque niveau que ce soit, les systèmes éducatifs.

2 Coûts, dépenses et financement

2.1 *Quelques définitions et principes*

À l'origine, les coûts de l'éducation ont été calculés par les économistes pour estimer sa rentabilité. En effet, le calcul de la rentabilité économique d'un investissement s'appuie toujours sur une comparaison des coûts et des bénéfices qu'il engendre. Il s'agit donc de coûts au sens économique du terme, concept légèrement différent de celui de dépenses. Les dépenses sont constituées par les salaires versés aux enseignants, la construction, l'entretien et le fonctionnement des bâtiments scolaires, les fournitures scolaires et les manuels, l'administration et le suivi du système (personnels d'encadrement, inspecteurs, chercheurs), les dépenses de transport que les élèves doivent payer pour se rendre à l'école, les dépenses de cantine ou d'hébergement si l'école est éloignée du domicile des parents.

L'estimation des coûts économiques nécessite quelques opérations d'ajustement : ainsi, les dépenses de construction d'un nouveau bâtiment scolaire ne peuvent être imputées aux élèves qui vont utiliser ce bâtiment la première fois, mais doivent faire l'objet d'un amortissement établi sur la base de la durée de vie probable de cet investissement, qui va servir à plusieurs générations d'élèves. De même, le coût du salaire d'un enseignant fonctionnaire doit être calculé de telle façon que l'on prenne en compte les dépenses que l'État fera plus tard pour lui servir sa retraite. L'ajustement le plus important concerne le coût du temps passé à faire des études. En effet, aucune dépense n'apparaît pour témoigner de ce coût. Mais l'étudiant qui décide de consacrer une année supplémentaire de sa vie à étudier renonce, partiellement ou totalement, à exercer une activité rémunérée. Ce renoncement, qualifié par les économistes de « manque à gagner », ou encore de « coût d'opportunité », doit être comptabilisé dans le calcul de la rentabilité, même s'il ne donne pas lieu à une dépense.

Concrètement, on observe donc des dépenses d'éducation (dans des budgets publics, dans les budgets de consommation des ménages), dépenses à partir desquelles les économistes calculent des coûts, lesquels comprennent en outre quelques éléments ne donnant pas lieu à dépenses, comme le manque à gagner.

Les dépenses sont ventilées en deux catégories principales, selon l'origine du financement. On distingue en pratique les sources publiques et les sources privées. Les sources publiques sont évidentes : il s'agit des dépenses

d'éducation engagées par les budgets des différentes instances publiques que sont les instances centrale et décentralisées dans un pays donné. En France, il s'agit du budget de l'État, des régions, des départements, des communes, éventuellement des structures intercommunales. On peut rappeler que les dépenses d'origine publique sont indirectement financées par les contribuables.

Les dépenses privées sont principalement les dépenses des familles pour leurs propres enfants. Elles comprennent les droits d'inscription (généralement faibles, sauf lorsqu'il s'agit d'écoles privées non subventionnées), de transport, de cantines, d'hébergement, de fournitures scolaires. Mais il existe aussi quelques dépenses privées non familiales. Il peut s'agir de dépenses financées par des entreprises, notamment dans le domaine de la formation professionnelle, de mécènes, qui peuvent faire des dons ou des legs à des institutions éducatives, ou de fondations (cas où l'on ne dépense que les revenus produits par une donation en capital). À l'échelle mondiale, l'ensemble des dépenses privées autres que celles des familles reste un mode de financement très marginal de l'éducation (moins de 1 % du total), mais on observe quelques exceptions, comme les États-Unis pour le mécénat aux universités ou l'Allemagne pour les entreprises dans le domaine de la formation professionnelle. Enfin, dans les pays les moins développés, il existe une source de financement extérieure constituée par des aides en provenance des pays riches.

La plupart des pays ont aujourd'hui un système de financement public prédominant. L'origine de ce principe peut être associée au principe d'obligation scolaire, qui ne peut s'imposer si les familles pauvres ne sont pas en mesure de payer les droits d'inscription dans des écoles privées. Les dépenses par élève dans les écoles primaires des pays développés se situent aujourd'hui autour de 5 000 euros par an, soit environ la moitié du salaire minimum annuel, et l'on comprend qu'en l'absence de financement public, nombreux seraient les enfants exclus de l'école. Cette constatation est évidemment encore plus vraie dans les pays pauvres.

Après l'âge légal de la scolarité obligatoire, le principe du financement public prédominant est supposé répondre à une logique d'équité ou d'égalité des chances, mais la réalisation de cet objectif n'est pas garantie. En effet, dans les pays pauvres qui n'ont pas assez de ressources publiques pour assurer une scolarité primaire à tous les enfants en âge d'être scolarisés, la gratuité des études post-obligatoires n'améliore pas l'équité, mais au contraire la réduit, en ce sens que l'on peut dire que cette gratuité s'obtient aux dépens de l'accès à l'école primaire des catégories les plus pauvres de la population.

Même dans les pays riches, le financement public des scolarités post-obligatoires ne garantit pas un niveau plus élevé d'équité, si l'accès à ces niveaux est excessivement biaisé en faveur des enfants d'origine sociale aisée. Dans ce cas, il peut être plus équitable de faire payer les familles aisées et d'allouer

des bourses (sur financement public) aux étudiants d'origine sociale modeste, afin d'éviter que les impôts non progressifs payés par l'ensemble de la population ne subventionnent un service qui bénéficie principalement aux familles aisées. En France, on observe un tel phénomène dans les filières d'élite qui sont offertes par les classes préparatoires aux grandes écoles.

2.2 *Évolution des dépenses d'éducation*

Les dépenses publiques d'éducation sont le plus souvent mesurées en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) d'un pays donné. Jusqu'au xx^{e} siècle, ce pourcentage est resté modeste, soit en dessous d'1 %. La progression de cet indicateur est donc un phénomène relativement récent dans l'histoire. Les dépenses publiques d'éducation ont connu leur heure de gloire durant le troisième quart du xx^{e} siècle, entre 1950 et 1975. Durant cette période, elles sont passées à 5 % du PIB (moyenne mondiale). Puis brutalement, à partir de 1975, cet indicateur a cessé de croître, et il s'est maintenu jusqu'à nos jours à 5 %. En France, la valeur de cet indicateur est légèrement supérieure à la moyenne (un peu plus de 6 %), alors que dans les pays en voie de développement, elle se situe en dessous, à 4 %.

L'évolution des dépenses privées d'éducation n'est pas connue statistiquement de façon satisfaisante. La pratique des enquêtes de budget des ménages est relativement récente, et l'inclusion de questions précises quant aux dépenses d'éducation l'est encore plus. On ne connaît de façon détaillée les dépenses d'éducation des familles que depuis le début des années 1990, et seulement pour les pays riches membres de l'OCDE. Il apparaît que les dépenses des ménages pour l'éducation sont faibles en comparaison des dépenses publiques, puisqu'elles ne représentent qu'1 % du PIB, soit cinq fois moins. Cette moyenne cache des variations assez larges d'un pays à l'autre, les cas extrêmes allant de 0,1 % à 3 %. En réalité, il existe deux groupes de pays dont les comportements sont contrastés sur ce point. Un premier groupe, où l'on trouve les États-Unis, le Japon et la Corée, se situe autour de 2 % du PIB, et un autre, comprenant tous les autres, se situe autour de 0,6 %. La France en fait partie.

Depuis 1990, on ne note pas d'évolution particulière de cet indicateur, mais on peut vraisemblablement anticiper une évolution mondiale à la hausse, due au fait que de nombreux pays envisagent, s'ils ne l'ont déjà fait, d'augmenter les droits d'inscription dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les pays en voie de développement pour lesquels on dispose de données connaissent un niveau de dépenses privées légèrement plus élevé (de l'ordre de 1,5 % à 2 % du PIB), et les grands pays émergents comme la Chine ou l'Inde semblent déterminés à financer l'expansion future de leur enseignement supérieur en faisant largement appel au financement familial, qui semble acquis.

3 La rentabilité de l'éducation

3.1 *La rentabilité individuelle*

Il existe plusieurs centaines d'études qui ont mesuré la rentabilité individuelle de l'éducation. La plupart porte sur un pays donné ayant réalisé une enquête de revenus de ménages sur la base d'un échantillon représentatif, y compris au niveau de l'âge des actifs. Ces études ont été compilées à plusieurs reprises par G. Psacharopoulos, et l'on dispose d'un corpus de résultats solides qui convergent vers un ensemble de conclusions que l'on peut résumer de la manière suivante :

- le taux de rentabilité de l'éducation est effectivement élevé : plus de 90 % des taux de rendement calculés dépassent 10 % par an, soit au-delà des normes de rentabilité recherchées pour tout investissement ;
- le taux de rentabilité est d'autant plus élevé que le pays est peu développé, en raison du fait que la loi des rendements décroissants ne s'y exerce que faiblement. Il peut atteindre jusqu'à 40 % dans certains pays ;
- dans les pays les moins développés, la rentabilité de l'éducation primaire est beaucoup plus forte que celle des niveaux secondaire et supérieur. Ce résultat milite pour une priorité forte à donner en faveur de ce niveau, ce qui a été reconnu dans l'objectif d'éducation pour tous mis en avant par les Nations unies et l'ensemble de la communauté internationale depuis l'an 2000 ;
- la rentabilité privée, c'est-à-dire au bénéfice de la personne qui reçoit l'éducation, est plus forte que la rentabilité sociale, qui se place du point de vue de la collectivité. Cet écart résulte du fait que la plus grande partie des coûts est prise en charge collectivement, alors que la répartition des bénéfices est plus favorable aux individus. Ce résultat montre que sur le plan strict des principes de rationalité économique, une plus grande contribution des familles serait justifiée ;
- dans les pays développés, on a observé dans les années 1980 une tendance à la baisse des taux de rendement, notamment au niveau supérieur. On pouvait conclure que la demande de capital humain atteignait son point de saturation. Ce mouvement de baisse s'est arrêté, et pour certains types de formation, notamment les filières d'excellence, il est reparti à la hausse. Cela est dû au fait que, dans les pays les plus avancés, la croissance est conditionnée par leur capacité à se maintenir au plus près de la frontière technologique. Ce maintien est clairement lié aux politiques de soutien à la recherche fondamentale et appliquée, qui dépend elle-même de la qualité et du dynamisme des systèmes d'enseignement supérieur.

3.2 *La rentabilité macroéconomique*

Beaucoup d'économistes, et pas seulement ceux qui se considèrent comme des spécialistes de l'économie de l'éducation, ont tenté de mesurer l'impact de l'éducation sur la croissance économique. Le pionnier d'entre eux, Denison, a mené des recherches empiriques dans les années 1960 qui montraient que la croissance américaine durant les trente années qui ont précédé était due largement à l'amélioration du niveau d'éducation de la population active. Toutefois, les mêmes études sur des pays européens ne mirent pas en évidence un impact similaire. En réalité, l'analyse empirique se heurte ici à un problème de mesure du capital humain. Au niveau individuel, on compare des individus entre eux (niveaux d'éducation et revenus), mais au niveau macroéconomique, il faut intégrer dans le modèle des facteurs de production agrégés qui ne possèdent pas une unité de mesure homogène. Si l'on mesure l'éducation par ses coûts, on fait l'impasse sur l'efficacité des systèmes éducatifs à produire du capital humain pour un budget donné.

Au cours des années 1990, plusieurs auteurs ont repris l'analyse de la contribution de l'éducation à la croissance avec des modèles théoriques plutôt séduisants, mais ils se sont heurtés de la même façon à la difficulté de mesure du capital humain pour tester de façon empirique la validité de leurs hypothèses. Il n'en reste pas moins vrai qu'aucun pays n'a connu de croissance économique soutenue et n'est sorti du sous-développement sans un effort massif en faveur de l'éducation. Les seules exceptions à la règle sont les pays exportateurs de pétrole qui ont pu se développer avec l'exploitation d'une rente, mais non à travers un processus d'augmentation de la productivité du travail. Ce type de croissance économique ne peut que rester exceptionnel. Une étude sur le Brésil a montré que le processus de décollage économique, dans un État donné du pays, se déclenchait lorsque le niveau moyen d'éducation de la population active atteignait quatre années de fréquentation scolaire. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la valeur de cet indicateur n'a pas atteint ce seuil, ce qui peut expliquer leur retard de croissance.

3.3 *Les effets non marchands de l'éducation*

Le processus de développement d'un pays ne se limite pas à la croissance de son PIB. Il s'agit aussi d'un processus de développement humain, durable et soutenable. Le développement humain est multidimensionnel ; il intègre entre autres les questions de santé, de bien-être, de respect de l'environnement, d'élimination de la pauvreté, de répartition plus juste des revenus, de démocratie, de respect des minorités. Il intègre aussi, naturellement, la question de l'éducation des personnes. L'éducation est donc à la fois cause et conséquence du processus de développement, et en même temps, elle constitue un facteur d'amélioration de ses autres dimensions. Parmi les effets les plus spectaculaires de l'éducation dans ces domaines, il faut mentionner son

rôle dans la maîtrise de l'évolution démographique et dans celui de la réduction de la mortalité infantile, deux problèmes clefs que doivent résoudre les pays les moins avancés.

En effet, on a pu observer de façon répétée que l'éducation des filles avait un fort impact sur leur fécondité future, et ralentissait de façon significative la forte croissance démographique que connaissent de nombreux pays, croissance démographique qui constitue en soi un obstacle sérieux à la réussite du processus de croissance et de développement. En ce qui concerne la mortalité infantile, on a également pu mettre en évidence l'ampleur de l'impact de l'éducation des filles, qui peut se traduire par une baisse de moitié par comparaison avec les filles n'ayant pas fréquenté l'école. Or il a été démontré que c'est la réduction de la mortalité infantile qui avait le plus fort impact sur l'allongement de l'espérance de vie des populations.

4 L'efficacité des services éducatifs

Le concept d'efficacité en inclut deux autres, celui d'efficacités, c'est-à-dire de capacités d'un système à atteindre les objectifs qu'on lui assigne, et celui de rareté des moyens. L'économie reste en effet la science de l'allocation des ressources rares, qui a pour principe de base de préférer la solution qui pour un résultat donné, consomme le moins de ressources, autrement dit, coûte le moins cher. Ce principe peut aussi s'énoncer de la manière suivante : pour un montant donné de ressources, on préférera la solution qui produit le meilleur résultat. Par exemple, si deux pays allouent 5 % de leur PIB à l'éducation, on dira que celui qui obtient les meilleurs résultats est celui qui est le plus efficace. Reste à définir ce qu'on appelle meilleur résultat (les économistes disent aussi produit ou *output*).

Les résultats d'un système éducatif s'apprécient à un double point de vue, quantitatif et qualitatif. Le point de vue quantitatif renvoie au nombre d'individus bénéficiaires des services d'éducation et à la durée de cette éducation. Le point de vue qualitatif renvoie aux acquisitions que les individus tirent de leur fréquentation scolaire. Pendant longtemps, les données disponibles sur les systèmes éducatifs n'allaient guère au-delà des résultats quantitatifs, c'est-à-dire le nombre d'élèves inscrits, et les taux de scolarisation par âge ou par niveau d'études (primaire, secondaire, supérieur ou tertiaire).

À l'intérieur d'un système donné, on dispose d'un indicateur qualitatif de résultat par le truchement des examens. Toutefois, cet indicateur est assez pauvre, car il possède trois limitations. La première est son absence de standardisation dans l'espace. Parfois il dépend de la subjectivité des correcteurs, parfois il dépend de la variabilité du niveau de difficulté des questions posées d'un endroit à l'autre, parfois il dépend des deux. La seconde limitation est due à son absence de standardisation dans le temps. L'opinion largement

répandue selon laquelle le niveau baisse d'une génération d'élèves à l'autre est naturellement subjective, dans la mesure où les objectifs pédagogiques changent dans le temps, et aussi dans la mesure où la plupart des examens ne sont pas construits sur la base d'une équivalence rigoureuse, d'une année sur l'autre, du degré de difficulté des questions posées. La troisième limitation est liée au fait que certains examens changent de définition. Le baccalauréat français, par exemple, n'est plus le même qu'autrefois. En appelant bacheliers les élèves qui passent leur examen de fin d'études professionnelles, on introduit une nouvelle définition du baccalauréat. Le fait que grâce à cette mesure, le pourcentage d'individus bacheliers dans une classe d'âge donnée passe de 40 % à 60 % ne signifie pas qu'on a amélioré de 50 % les performances du système. En réalité, on ne peut strictement rien dire du niveau d'amélioration qualitative que cette mesure a entraîné.

Pour sortir de cette impasse, on a développé au cours des dernières décennies un mode de mesure des acquisitions qui élimine la plupart des inconvénients attachés aux examens, à savoir les tests standardisés. Au niveau national, l'un des plus connus et des plus anciens est le SAT aux États-Unis (*Scholastic Achievement Test*), et au niveau international, on a développé des tests standardisés à l'initiative d'un organisme *ad hoc*, l'IEA⁵, et plus récemment, à l'initiative de l'OCDE, le programme PISA⁶. Incontestablement, la mesure qualitative des performances des systèmes éducatifs s'améliore, même si de nombreux progrès restent à faire.

À partir du moment où l'on dispose d'une mesure crédible des résultats, on peut tenter d'identifier les combinaisons de facteurs qui sont associées aux meilleurs résultats (ou aux plus mauvais), grâce aux techniques statistiques qui s'inscrivent dans le cadre de l'analyse multivariée. On peut utiliser ces techniques pour comparer des systèmes entre eux, ou des écoles entre elles, ou encore des classes (pour mettre en évidence l'effet de l'enseignant).

Cette recherche des facteurs qui expliquent la variabilité des acquisitions des élèves a produit un grand nombre de résultats que l'on ne peut pas passer en revue dans le cadre limité de cet article. Le plus surprenant et le plus inattendu est sans conteste la faiblesse de la relation entre les moyens alloués par élève et leurs résultats, notamment dans les pays développés. Les systèmes éducatifs des pays riches ont tous atteint un niveau de ressources par élève tel que l'attribution de moyens additionnels est sans effet détectable sur leurs acquisitions. Tel n'est pas le cas dans les pays pauvres, où les moyens par élève sont sans comparaison avec ce qui s'observe dans les pays développés. Si l'on se réfère aux quarante-neuf pays les moins avancés selon la typologie des Nations unies, on y trouve des moyens par élève de l'ordre de cent cinquante fois plus faibles que dans les pays riches. Ce qui veut dire que si l'on enlevait aux élèves des pays riches un cent cinquantième de leur dotation en moyens, on pourrait doubler les moyens d'un nombre équivalent d'élèves dans les pays pauvres. On pourrait en particulier fournir à ces élèves des

manuels scolaires, très insuffisants en nombre, et dont l'impact sur les apprentissages de base, tels que la lecture, est régulièrement mis en évidence.

L'étude de l'impact des différents facteurs qui entrent dans le processus d'acquisition permet aussi d'associer à chaque facteur son niveau de coût, ce qui permet de comparer les rapports coût-efficacité de différents modes d'intervention. Certains facteurs ont un coût élevé et un effet modeste, comme la réduction de la taille des classes, alors que d'autres ont un effet important et sont relativement peu onéreux, comme la fourniture de guides du maître. D'autres facteurs ont même la caractéristique d'avoir un effet positif, tout en réduisant les coûts. C'est le cas du redoublement, qui pénalise les élèves en termes d'acquisitions, et qui coûte fort cher aux systèmes éducatifs qui y recourent de façon intensive.

Le facteur dont l'impact est régulièrement le plus élevé sur les acquisitions des élèves est constitué par leur origine sociale. Les élèves d'origine sociale aisée, dans tous les pays, riches et pauvres, obtiennent de meilleurs résultats aux tests standardisés que les élèves d'origine modeste. Cela est dû à une accumulation de facteurs favorables, tels que le meilleur niveau d'éducation des parents, une plus grande motivation pour la réussite scolaire dans le contexte familial, qui se traduit par une attention plus grande accordée au travail scolaire à la maison, le recours fréquent aux leçons particulières, qui augmente encore le temps passé à étudier, l'accès à des ressources culturelles variées telles que des bibliothèques, des encyclopédies ou Internet. Au Japon, les enfants des milieux sociaux aisés fréquentent une deuxième école, privée, après l'école publique de la première partie de la journée. C'est dire qu'un des facteurs importants du niveau d'acquisition reste le temps passé à apprendre et à lire, que ce soit à l'école ou ailleurs. Les écoles ou les politiques éducatives actives ont peu de prise sur ce type de facteur, que les économistes qualifient de facteurs « non manipulables », mais on peut en réduire l'effet par la façon d'affecter les enfants dans les classes : lorsque cette affectation mélange les élèves de toutes origines (hétérogénéité des publics), l'écart entre milieux sociaux s'en trouve réduit par rapport aux systèmes d'affectation sélectifs (les meilleurs élèves ensemble, de même que les élèves faibles).

5 Conclusion

Ce rapide survol des travaux réalisés par les économistes sur l'éducation ne peut pas être exhaustif. Il a pour but de donner une idée du type d'approche qui est pratiquée, mais ne saurait rendre compte de l'ensemble du champ. Les choix qui ont été faits sont d'abord ceux de l'auteur, qui les assume, mais il faut y ajouter le souci de présenter des travaux accessibles aux non-spécialistes. On a pu voir que les centres d'intérêt ont évolué dans le temps, notamment avec la question de l'efficacité. On notera que l'étude de l'efficacité associe nécessairement des économistes avec des spécialistes d'autres disciplines,

comme la sociologie et l'évaluation des acquisitions. Les avantages des approches purement monodisciplinaires dans un domaine comme celui de l'éducation appartiennent désormais au passé.

Lectures conseillées

- BEATON A.E., MULLIS I.V.S., MARTIN M.O., GONZALES E.J., KELLY D.L., SMITH T.A. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years : IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy.
- BECKER G.S. (1993) *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press, 3^e éd.
- CARNOY M. (1995). *International Encyclopedia of Economics of Education*, 2^e éd., s.l., Pergamon.
- DENISON E.F. (1968). *Why Growth Rates Differ : Postwar Experience in Nine Western Countries*, Washington, The Brookings Institution.
- PAUL J.-J. (dir.) (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, La Documentation française, coll. « Pédagogies (Outils) ».
- PSACHAROPOULOS F. (1994). « Returns to Education : A Global Update », *World Development*, vol. 22, sept., p. 1325-1343.
- OCDE (2005). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats de PISA 2003*, Paris, OCDE.
- ORIVEL F. (1999). « Éducation et développement », in BOURDON J., THÉLOT C. (dir.), *Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Éditions.
- ORIVEL F. (2003). « Les inégalités internationales en matière d'éducation » (p. 201-224), in MICHAUD Y. (dir.), *Égalité et Inégalités*, Paris, Éditions Odile Jacob, conférence à l'université de Tous les Savoirs, Paris, 23 mai 2002.
- SCHULTZ T.W. (1961). « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, LI, mars, p. 5-6.

4 DROIT ET ÉDUCATION¹

Le droit a toujours été présent dans la vie de l'éducation : cela est vrai en France ; ça l'est encore plus dans nombre de pays étrangers. La lecture rapide d'une bibliographie juridique américaine fait apparaître près de sept cent cinquante références de 1896 à 1987 aux rubriques *Education* et *Schools*² : on sait par exemple l'importance que ce secteur a occupée dans les questions de relations raciales. Pour prendre d'autres exemples, à l'époque récente, la décision de la Cour constitutionnelle sur la présence des crucifix dans les salles de classe en Bavière a été la source d'une des polémiques les plus intenses de la vie politique de la République fédérale allemande ; et le débat français sur le port du foulard dans les établissements scolaires a largement débordé les frontières de l'institution éducative pour agiter la société tout entière.

Des dispositions législatives sont intervenues de façon précoce dans l'organisation de l'enseignement en France. Dès la Révolution, la question de l'école attire l'attention tant du constituant que du législateur. Le « juriste est tout à fait conscient que notre droit doit tout à 1789 [...] accoucheuse d'idées et fondatrice d'un ordre social nouveau³ ». Égalité : le droit à l'instruction est déjà présenté comme l'une des bases de la construction d'une société démocratique moderne. Laïcité, dont on trouve déjà les échos dès un rapport de Condorcet en 1792 :

« Il est rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux. »

1. Par André Legrand.

2. H. Kermit (1984). *American Constitutional and Legal History. Comprehensive Bibliography*, New York, Kraus.

3. C. Durand-Prinborgne (2004). *La Laïcité*, Paris, Dalloz, 2^e éd.,

En affirmant qu'« il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes », la loi des 3 et 4 septembre 1791 avait déjà défini les principes qui inspireront la construction de l'organisation scolaire de la III^e République. Un temps contredit par la création du monopole de l'université impériale dans la loi du 10 mai 1806, le principe de la liberté d'enseignement se verra consacré, s'agissant de l'enseignement primaire, par la loi Guizot du 28 juin 1833, puis, dans l'enseignement secondaire, par la loi Falloux du 15 mars 1850, avant de l'être, pour l'enseignement supérieur, par la loi Dupanloup du 12 juillet 1875.

Mais c'est surtout la III^e République qui fera de l'éducation une figure de proue de la mise en œuvre des grandes règles républicaines. Les lois Ferry du 28 mars 1882 ou Goblet du 30 octobre 1886 assiéront de façon définitive le principe de la laïcité de l'école et c'est d'abord à partir de l'école que le concept s'est forgé, avant de s'étendre plus généralement à l'ensemble de la vie sociale. C'est d'ailleurs dans l'enseignement qu'il restera le plus sensible. En 1949, déjà et encore, Jean Rivero notait que, sur les dix ans précédant son article, c'est lui qui, pour l'application du principe, constitue « le domaine litigieux [...] Sur les six arrêts par lesquels le Conseil d'État a sanctionné de fausses interprétations de la laïcité, cinq intéressent l'enseignement¹ ».

La période lors de laquelle les préoccupations juridiques se font massivement jour dans l'éducation française est donc approximativement contemporaine de la naissance de l'école moderne et des lois scolaires de la III^e République et elle se rattache fortement aux suites de la séparation de l'Église et de l'État. Inexistante dans le *Répertoire de législation* des éditions Dalloz en 1852, la rubrique « Enseignement » occupe plus de cinquante pages dans l'édition de 1913². La subdivision « Instruction publique » apparaît dans les tables vicennales du Conseil d'État à la période 1851-1874. Elle y occupe deux pages, ce qui restera sa dimension dans l'édition suivante. Pour la période 1905-1924, désormais intitulée « Enseignement », elle atteindra cinquante pages (p. 317-378). L'emploi de ce vocabulaire n'est pas sans importance. Comme le souligne Claude Durand-Prinborgne³, les mots *instruction*, *enseignement*, *éducation* « ne sont pas synonymes [...] Leur emploi politique n'a pas été neutre, par exemple, entre instruction et éducation dans les relations entre l'État et l'Église ou l'État et les familles ».

La visibilité du droit n'a cependant pas toujours été évidente pour les acteurs du système français. Sans doute en raison du divorce séparant fréquemment les principes juridiques et leurs traductions concrètes, en partie lié

1. La notion juridique de laïcité, *Rec. Dalloz*, 1949, Chr. p. 137.

2. G. Griolet, Ch. Vergé (dir.) (1913). *Répertoire pratique de législation, de doctrine et de jurisprudence*, Dalloz, t. V, p. 633-678.

3. *Le Droit de l'éducation*, Paris, Hachette, 2^e éd., 1998, p. 7.

au fait que la signification des premiers est souvent dépendante de l'interprétation concrète qui leur est donnée. Le principe d'égalité est sans doute, dans notre pays, l'un des plus clairement inscrits dans les textes et l'un des plus chevillés dans la conscience collective. On sait pourtant combien son application dans la vie concrète de l'institution est problématique, au point que de nombreux articles de presse récents soulignent le pessimisme de lycéens qui ne croient plus à l'égalité :

« Les inégalités selon les catégories socioprofessionnelles, le sexe, l'appartenance nationale, etc., sont sociologiquement susceptibles d'être constatées alors qu'elles relèvent du fonctionnement du système éducatif sans pour autant résulter d'une illégalité d'un acte susceptible d'être soumis au contrôle d'un juge et censuré. Ainsi, constater que de nombreuses filles monopolisent certaines formations secondaires et sont absentes dans d'autres, ou qu'il y a de nombreux échecs d'élèves étrangers ou d'origine étrangère en cours de scolarité, prouve une inégalité de fait mais n'autorise pas à conclure à une discrimination illégale résultant de décisions administratives... De nombreuses questions écrites de parlementaires soulèvent le problème de l'inégalité de traitement du monde rural : ceci nourrit le *Journal officiel*, pas le rôle des tribunaux¹. »

Le principe de neutralité de l'école française semble lui aussi très ancré dans les mœurs. Un commissaire du gouvernement devant le Conseil d'État pouvait encore se féliciter, en 1988², de la façon « particulièrement rigoureuse » dont le principe de neutralité est appliqué dans le domaine de l'enseignement, de la rareté des arrêts en la matière et du nombre de rejets des recours fondés sur ce moyen, et y voir une preuve de la force des traditions de l'enseignement public et de leur capacité à en garantir solidement le respect. Ce jugement, alors largement fondé, doit cependant être nuancé depuis la multiplication des affaires de foulards.

Plusieurs motifs pouvaient expliquer que nombre des conséquences des grands principes dominant le droit de l'enseignement éprouvent quelque peine à se frayer une place à celui de l'établissement et, plus encore de la classe : un fréquent sentiment d'inutilité quant aux effets du recours contentieux, souvent tranchés quelques années après l'intervention de la décision contestée ; un refus fréquent, de la part du juge de connaître d'affaires, dont il considérerait qu'elles relevaient du fonctionnement interne de l'institution scolaire et qu'elles ne justifiaient pas son intervention³. L'amélioration des

1. C. Durand-Prinborgne (1988). « Le principe d'égalité et l'enseignement », *Revue française de droit administratif*, p. 585.

2. Cons. d'État, ass. (1989). 21 octobre 1988, « Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public », *Revue française de droit administratif*, p. 131, concl. Faugère.

3. Sur ce point, A. Legrand (2000). « L'éducation », in Wiener C., Le Clainche M., *Le Citoyen et son administration*, Paris, Imprimerie nationale, p. 272.

mécanismes des recours contentieux et, en particulier, le développement de procédures d'urgence permettant au juge de porter, dans des délais très brefs, une première appréciation sur la légalité des décisions administratives et d'en bloquer l'application, a constitué une première réponse à ces difficultés traditionnelles. Ces dernières années, nombre de questions importantes en matière d'éducation, par exemple, l'introduction de mesures de discrimination positive à l'Institut d'études politiques de Paris ou la question de l'intégration des écoles bretonnantes *Diwan* dans l'enseignement public, ont d'abord été examinées sur le fondement de ces nouvelles dispositions. Le large abandon, par le juge, de la notion de mesure d'ordre intérieur a fait le reste : les décisions relatives à l'organisation des études ou au fonctionnement des établissements sont de plus en plus fréquemment soumises au juge par des enseignants, des parents d'élèves, des associations, des syndicats. Le juge accepte d'en connaître et il statue au fond.

L'utilisation du droit dans la matière scolaire n'a cessé de croître au cours des années. Sa place a étroitement épousé les évolutions politiques et sociales de la société française dans leur ensemble. L'intervention de la loi de séparation de l'Église et de l'État s'était accompagnée d'un abondant contentieux sur la laïcité de l'École : arriveront ainsi dans le prétoire du juge, en 1911 ou en 1916, des questions liées à la neutralité des manuels scolaires, en 1909, à la présence d'un crucifix dans les salles de classe ou à la question de la création d'aumôneries dans les établissements scolaires ; c'est par exemple à cette époque que sera rendu un des grands arrêts de la jurisprudence administrative, qui reste fondamental pour l'analyse des relations entre liberté d'opinion et liberté d'expression, à propos de la possibilité pour les membres du clergé de se présenter au concours de recrutement de l'enseignement secondaire¹.

Mais les problèmes juridiques accuseront, dans les toutes dernières décennies, une diversification croissante. Les droits que les usagers peuvent revendiquer à l'égard de l'institution ont formé la trame d'une jurisprudence abondante à partir du milieu des années 1980, dans la droite ligne de l'idéologie moins étatiste, plus libérale, développée par Valéry Giscard d'Estaing et largement reprise par l'évolution plaçant l'élève au centre du système éducatif. Même s'ils ont largement concerné des questions d'application de la vieille loi Falloux de 1850, les problèmes de financement public de l'enseignement privé se sont multipliés à la même époque, dans la suite directe du regain d'intérêt suscité à l'égard du dualisme scolaire. Dans le domaine de l'enseignement comme ailleurs, les contestations de l'autorité ont amené plusieurs responsables administratifs devant les tribunaux. À l'affaire du lycée Paul-Éluard à Saint-Denis où, à la suite du décès d'un élève écrasé par la

1. Conseil d'État, 10 mai 1912, abbé Bouteyre, *Dalloz*, 1914, III, p. 74, concl. Helbronner.

chute d'un panneau de basket, une proviseure se retrouvait condamnée pénalement en première instance, avant d'être relaxée en appel, succédera celle du Drac où, plusieurs enfants ayant été emportés par une rivière et noyés à l'occasion d'une sortie scolaire, les parents recherchèrent toutes les responsabilités possibles, depuis celle de l'institutrice de la classe jusqu'à celle de l'inspectrice d'académie, et déclenchèrent une longue controverse à propos de la révision des textes applicables en la matière et de la dénonciation, par les instituteurs et leurs syndicats, du risque de « pénalisation » du métier d'enseignant. L'apparition du temps libre et de la civilisation des loisirs a généré une querelle sur la vieille disposition imposant une journée hebdomadaire de vacance des écoles publiques, « en outre du dimanche ». La question de la neutralité du service refaisait une irruption remarquée sur le devant de la scène à partir des années 1980 ; d'abord, bien sûr, avec les affaires de foulards, mais aussi sous d'autres aspects moins directement spectaculaires : débats sur le droit d'information et d'expression, en particulier politiques, des lycéens, ou tentatives de certaines associations religieuses de contrôler le contenu des activités dans l'établissement scolaire ou celui de certains cours.

Les textes avaient souvent changé, ce qui explique plusieurs de ces évolutions : intervention de la loi Debré du 31 décembre 1959, puis de la loi Guerneur du 25 novembre 1977 sur la liberté de l'enseignement ; intervention des lois de décentralisation du 22 juillet 1983 ou du 25 janvier 1985 ; Jean-Claude Amsallem souligne aussi l'originalité de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 que la loi Fillon du 23 avril 2005 ne remet que partiellement en question : « C'est la première fois que le droit à l'éducation fait l'objet d'une insistance aussi marquée et développée dans une loi à travers un concept élargi de l'éducation¹. » La complexité croissante et la multiplication des textes ont d'ailleurs incité le gouvernement à faire bénéficier le droit applicable à l'éducation du principe de codification : une ordonnance du 15 juin 2000 a ainsi adopté la partie législative du Code de l'éducation et le rassemblement de la partie réglementaire est actuellement en cours.

Mais l'évolution des textes n'explique pas tout et les changements correspondent aussi largement à des évolutions en profondeur d'une institution scolaire dans une société en mutation. Certains de ces changements répondaient d'ailleurs au souci de « corriger » une jurisprudence jugée peu satisfaisante ou de faire face à des évolutions sociales inquiétantes ; ainsi des changements de textes concernant le caractère obligatoire de l'instruction, en 1998, pour répondre aux insuffisances du contrôle de la scolarité des enfants des membres de certaines sectes, ou, plus récemment, le vote de la loi du 15 mars 2004 sur le port ostensible des signes religieux à l'école. La « popularisation » de cette irruption du droit se manifeste de façon évidente par la

1. *Les Principes généraux de l'enseignement*, CRDP de Nice, 1997, p. 25.

place que la presse quotidienne accorde aux aspects juridiques du fonctionnement de l'éducation.

La France s'est ainsi en grande partie alignée sur la situation d'autres pays comparables. Mais ce rapprochement tient aussi à l'extension nouvelle des sources de droit opérationnelles. La tradition de l'Éducation nationale française, toujours un peu étonnante pour les étrangers, est dans le poids des circulaires. Une question aussi essentielle que celle du foulard a longtemps été réglée par la conjonction d'un avis du Conseil d'État, largement fondé sur des principes généraux et des circulaires ministérielles. Le débat juridique sur la question des signes religieux à l'école a ainsi largement tourné autour de la question de la hiérarchie des normes juridiques et des rapports indispensables entre Constitution, traité international, loi et circulaire administrative.

Depuis trente ans, le droit public français a donc été touché par deux évolutions essentielles qui ont eu une influence importante dans le domaine de l'enseignement. D'une part, depuis qu'en 1974, le prétoire du Conseil constitutionnel a pu s'ouvrir à l'action de l'opposition parlementaire, la Constitution a cessé d'être une norme de référence très générale pour devenir une vraie source du droit. Lors du vote de la loi Debré, il eût été hors de question de pouvoir discuter, autrement qu'en termes très théoriques, de sa constitutionnalité. Cette question est devenue un enjeu très concret à chacune de ses révisions. Le juge aura, à plusieurs reprises, à préciser les conséquences de l'alinéa 13 du préambule de 1946, imposant à l'État l'organisation d'un enseignement public, laïque et gratuit à tous les degrés et garantissant l'égalité d'accès à l'instruction ou à consacrer divers principes relevant du bloc de constitutionnalité, comme celui de la liberté d'enseignement.

De la même manière, le poids des conventions internationales s'est totalement transformé. C'était en particulier une question touchant au domaine de l'enseignement, celle de la laïcité, qui avait retardé jusqu'en 1974 la ratification de la Convention européenne des Droits de l'homme par la France. Depuis qu'elle a reconnu, en 1981, le droit individuel de recours devant la Cour européenne, elle se trouve à tout moment exposée à une contestation du contenu de ses lois et de ses mesures administratives devant un juge supranational.

La crainte de voir dénaturer notre système traditionnel se retrouve par exemple chez Claude Lelièvre, quand il exprime une forme d'angoisse devant les évolutions :

« Nous devons revenir sur ce qui caractérise le système français. Notre régulation est différente des pays anglo-saxons où l'État n'a pas pour rôle foncier d'assurer le lien social, où la société civile a beaucoup d'importance et où c'est le juridique qui arbitre. Notre tradition française se trouve du côté de l'État-nation. Si l'on considère que l'État-nation n'a plus d'avenir [...] ce n'est pas seulement l'École qui doit être changée, mais la société française

en profondeur, ses modes de régulation, notre constitution et aussi notre laïcité¹. »

Résumant les débats de la commission Stasi, Jean François Flauss relève aussi un « appel à tout va au droit européen des droits de l'homme » qui entraîne « une espèce d'altération dont il est encore malaisé de mesurer l'ampleur exacte² ».

Ce débat en cache un autre : celui sur le degré de spécificité nécessaire sur le droit applicable à l'institution scolaire : règles du droit commun, analogues à celles qu'on applique en dehors d'elle, dans la « société civile », ou règles spécifiques, droit particulariste propre à l'institution concernée³. « Pour le juge administratif, écrit un des spécialistes des questions d'éducation au Conseil d'État, Rémy Schwartz en 1998, le service public d'éducation est certainement un service particulier, aux exigences élevées », soumis à des règles spécifiques, qui s'expliquent par « la nature constitutionnelle de ce service public national, véritable colonne vertébrale de la société française et de l'État républicain ».

Si l'on définit le sanctuaire, ou l'asile, comme l'endroit où le droit extérieur ne s'applique pas, où ce sont d'autres autorités que celles qui régissent la société « ordinaire » qui définissent et mettent en œuvre des règles spécifiques, l'École traditionnelle entrerait clairement dans cette définition. L'École, écrivait Jean Zay dans une circulaire de 1936, doit être « l'asile inviolable où les querelles des hommes ne pénètrent pas ». Celle de la fin du xx^e siècle n'était plus un sanctuaire. De 1989 à 2004, les règles concernant le port du foulard reposaient sur l'idée qu'en entrant dans l'établissement scolaire, les élèves n'abandonnent pas à la porte tous les droits dont ils bénéficient à l'extérieur. Le décret de 1991 sur les droits et obligations des lycéens admettait de la même façon, en 1991, la possibilité qu'ils exercent à l'intérieur de l'établissement des droits dont ils jouissent à l'extérieur : liberté de publication, de réunion, d'association. Dans une école publique qui fonctionnait traditionnellement dans l'indifférence aux usagers en tant qu'individus, où « l'utilisateur pouvait tirer de l'école un profit individuel, mais à la condition de se plier à des normes conçues [...] en fonction d'intérêts collectifs⁴ », le développement et la revendication de droits individuels « ordinaires » au sein de l'établissement représentaient une évolution essentielle. Comme le souligne Bernard Toulemonde⁵, les traditions de l'éducation nationale « la portaient [plutôt] à régler ses affaires en interne sans faire appel au droit commun, encore moins au juge ordinaire ».

1. « Notre école en danger », *L'Enseignant* n° 82 du 7 déc. 1996, p. 12.

2. « Laïcité et convention européenne des droits de l'homme », *Revue du droit public*, 2004, p. 319.

3. Sur cette question, A. Legrand (1996). « L'Éducation nationale en transition », *Revue française d'administration publique*, p. 439.

4. A. Ashworth (1990). « L'utilisateur face à l'école : l'émergence de l'individu », *Savoir*, p. 419.

5. Préface au livre de Y. Buttner et al. (2003). *Le Droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 2^e éd.

L'irruption du droit a donc été très mal vécue par une majorité du corps enseignant qui vit la « désanctuarisation » de l'École comme une des illustrations les plus caractéristiques de la remise en cause de l'autorité traditionnelle. Elle lui apparaît aussi souvent en contradiction avec les principes généraux de l'institution. Le développement du consumérisme scolaire est vu comme une atteinte à l'égalité, celui de la liberté d'expression des élèves comme un risque pour la neutralité du service.

La thèse de la fermeture de l'école garde ainsi une grande vigueur, d'autant qu'elle se trouve maintenant relayée par un discours ministériel offensif. Les discussions de l'année 2003 l'ont bien montré. Au-delà de l'offensive qu'un ministre récent a entendu mener contre « les principes de 1968 », presque toutes les questions symboliques d'un retour au passé se sont retrouvées sur le devant de la scène, parfois jusqu'à la caricature, comme l'ont montré les débats sur le port de la blouse ou la mixité des établissements. La discussion sur le foulard, s'est conclue par le vote de la loi du 15 mars 2004, qui consacre une large disparition des principes ouverts après l'avis du Conseil d'État de 1989. Interprété, de façon générale, comme la fermeture d'une parenthèse et un retour très net en arrière par rapport à l'évolution qu'avait marquée la jurisprudence antérieure, ce vote traduit incontestablement la volonté de revenir, dans le concert européen, à une originalité persistante. Les problèmes de violence au sein de l'institution scolaire ou l'apparition récente d'un débat sur les *blogs* lycéens prouvent à l'évidence la difficulté du débat sur l'autorité ; elles risquent aussi de révéler la difficulté de régler par de simples mesures de répression des questions qui soulèvent des conflits souvent très complexes de légitimités.

Le débat sur les perspectives d'évolution du droit français de l'éducation prolonge ainsi la discussion sur l'opposition, développée par Régis Debray et réactivée récemment par la discussion sur le projet de loi d'orientation Fillon, entre le principe républicain et le principe démocratique. Issue de la seule tradition française, « la République aurait élevé en majesté les valeurs de l'État, de l'école et de l'intérêt général, tandis que la démocratie, née de l'expérience américaine, aurait développé les idéalités de la société, du marché et de l'individu¹ ». Les difficultés de l'école française viennent de la coexistence conflictuelle de ces deux principes. Et aussi du rapport de tension, quasi schizo-phrénique, lié à la contradiction entre la volonté politique de développer les principes de la démocratie au sein de l'institution Éducation nationale et la réalité d'un fonctionnement de l'établissement et de la classe qui reste fortement marqué par le principe républicain d'autorité.

1. B. Kriegel (1998). *Philosophie de la République*, Paris, Plon, p. 34.

Lectures conseillées

- AMSALLEM J.-C. (1997). *Les Principes généraux de l'enseignement*, CRDP de Nice.
- ASHWORTH A., (1989). *L'École, l'État et la société civile en France depuis le xvi^e siècle*, thèse de droit, Paris I, 2 vol.
- BUTTNER Y., MAURIN A., THOUVENY S. (2003). *Le Droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 2^e éd.
- DURAND-PRINBORGNE C. (1998). *Droit de l'éducation*, Paris, Hachette, 2^e éd.
- DURAND-PRINBORGNE C. (2004). *La Laïcité*, Paris, Dalloz, 2^e éd.
- DURAND-PRINBORGNE C., LEGRAND A. (2005). *Code de l'Éducation commenté*, Paris, Nexis, 2^e éd.
- DE GROOF J., LAUWERS G. (dir.) (2004). *No Person Shall be Denied the Right to Education*, Nimègue, Éd. WLP.
- HÉNAFF G., MERLE P. (dir.) (2003). *Le Droit et l'École. De la règle aux pratiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- PERETTI H. (2004). *Code de l'éducation commenté*, Paris, Berger-Levrault, Paris, 2^e éd.

5 SCIENCES POLITIQUES ET ÉDUCATION¹

Peu de secteurs de la vie politique sont, en France, aussi visibles dans l'espace public que celui de l'éducation. Les problèmes et les projets dans ce domaine suscitent en effet d'importants débats dans les médias et dans divers forums, ainsi que de nombreuses mobilisations des professionnels et des usagers sur le terrain. Force est pourtant de constater que, jusqu'à une date récente, les sciences politiques se sont assez peu intéressées à la scolarisation comme objet de recherche. Cette absence d'intérêt s'explique tout d'abord par la prégnance, jusqu'à une date récente, des paradigmes structuraliste et marxiste dans la conception sociologique du lien entre l'école et l'État. D'après les travaux qui s'en réclament, les politiques se déploient moins dans les décisions officielles qu'elles ne s'inscrivent de façon insidieuse dans les classements, les contenus et l'activité ordinaire des institutions scolaires. Toute décision prise au nom du bien commun masquerait en outre des intérêts particuliers et renverrait donc à une analyse des rapports de domination plutôt qu'à une analyse politique².

Il faut ajouter à cela que la tendance du monde enseignant à s'analyser de façon endogène décourage toute expertise extérieure, y compris de la part des chercheurs. Les approches dominantes au sein de la science politique entre 1960 et 1980 s'intéressaient prioritairement à la décision, en privilégiant l'idée d'un État rationnel et volontariste, chargé de répondre à des demandes sociales par l'intermédiaire de l'action gouvernementale. Elles auraient pu aisément être appliquées à l'analyse des choix et de la prise de décision en éducation à une période de grands changements structurels. Il est clair cependant que si

1. Par Hélène Buisson-Fenet et Agnès van Zanten.

2. P. Bourdieu, J.-C. Passeron (1970). *La Reproduction*, Paris, Éd. de Minuit ; C. Baudelot, R. Establet (1971). *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

L'on met de côté les travaux des historiens¹, des rapports circonstanciés des inspections générales puis de la Direction de l'évaluation et de la prospective se sont plutôt substitués aux recherches. Les rares travaux sur les politiques d'éducation ne se sont intéressés en fait qu'au niveau universitaire, plus autonome par rapport à la tutelle ministérielle². Enfin, le fonctionnement du système scolaire, et notamment de son administration, est encore largement perçu comme figé dans un cadre centralisé et bureaucratique. De ce fait, les recherches sur les politiques publiques qui, à partir de la fin des années 1980, se concentrent sur l'action publique, avec l'intention de développer une approche plus constructiviste de l'autorité, délaissent l'éducation au profit d'autres domaines, comme la ville ou l'environnement, dont les politiques paraissent moins ancrées dans un processus décisionnel vertical et plus novatrices.

1 De la décision politique à l'action publique

Cette pénurie de travaux oblige à construire un champ de recherche à partir d'apports éclatés tant du point de vue des perspectives disciplinaires et théoriques que des thématiques. Si l'on entend en premier lieu s'intéresser aux politiques éducatives comme « action des autorités publiques » en matière d'éducation, la thématique de la décision apparaît centrale dans l'analyse. Or le regard de la science politique s'est profondément renouvelé à ce sujet, passant progressivement de l'idée d'une rationalité instrumentale absolue et *a priori* de l'acteur public, à celle de stratégies plurielles et interdépendantes, en vue de saisir des opportunités d'action dans un univers contraint. Certes, la spécificité française d'une intervention étatique massive sur des structures scolaires mises en système invite à reprendre l'analyse séquentielle déjà appliquée à la technocratie³ : la « décision publique » apparaît comme la deuxième séquence d'un processus qui s'ouvre avec « l'émergence de problèmes publics », se développe avec « la mise en œuvre » et se clôt avec « l'évaluation ». Il est alors possible d'en approfondir l'analyse en s'attardant sur les conditions de fabrication des réformes éducatives, en montrant combien certains types de ressources sont nécessaires pour réaliser en contexte une série d'objectifs prédéterminés, quitte à concéder quelques modifications dans les moyens ou quelques amendements des buts en fonction de l'état des rapports de force avec les acteurs professionnels organisés. Certains sociologues ont dessiné un programme de recherche sur l'administration scolaire, en faisant référence à cette tradition politologique⁴. Mais ce sont les travaux

1. A. Prost (1993). *Éducation, société et politiques*, Paris, Le Seuil.

2. E. Friedberg, C. Musselin (1989). *En quête d'universités*, Paris, L'Harmattan.

3. Y. Mény, J.-C. Thoenig (1989). *Politiques publiques*, Paris, PUF.

4. Y. Dutercq (2000). « Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives », *Revue française de sociologie*, n° 130, p. 143-170.

d'historiens intéressés par la « mise en intrigue » des réformes scolaires¹ ou encore les analyses de sciences administratives portant sur l'Éducation nationale² qui s'inscrivent le plus directement dans cette perspective.

Ce schéma *top/down* d'une politique éducative adossée à la puissance publique nécessite d'être revisité à l'aune de la sociologie des organisations et de la substitution de stratégies plurielles et interdépendantes au processus linéaire de la production décisionnelle de type technocratique. À ce titre, les travaux de C. Musselin sur les universités ouvrent des pistes nouvelles, *via* l'usage des concepts synthétiques de « système d'action concret » et de « régulation croisée » : l'auteur y discerne l'efficacité de la dynamique universitaire dans la faculté des acteurs administratifs et politiques à produire des compromis ponctuels et des coordinations localisées³. De même, on peut lire dans l'effort de J.-L. Derouet, Y. Dutercq et L. Bourquelot⁴ pour mettre en évidence des ordres éducatifs locaux autour d'une « pluralité de mondes », la pertinence nouvelle d'une conception en termes d'action publique. Celle-ci est moins centrée sur la décision que sur l'action, à la fois plus horizontale (les acteurs sont légitimés selon leur rôle dans l'action collective, et non plus d'après leur statut ou leur place dans un organigramme) et plus constructiviste (les orientations ne sont pas prédéterminées, mais produites dans le cours des interactions).

Il reste que les excès du modèle de la « poubelle » (l'organisation comme ensemble d'objets disparates disposés en désordre⁵) et l'importance continuée de l'autorité dans les politiques éducatives à la française, ont progressivement nécessité de reconsidérer l'institution dans sa légitimité propre. Souhaitant insister sur la fonction de cohérence sociale qu'assure l'intervention étatique, l'approche dite cognitive postule l'importance des représentations dans l'élaboration de l'action publique. La notion de « référentiel », issue de cette posture analytique, a pu être utilisée pour décrire la recomposition en cours des normes de l'État enseignant, dans un compromis instable entre réglementation autour de grandes valeurs de référence comme la laïcité et l'égalité, et régulation plus souple de quasi-marché scolaire⁶. D'autres travaux ont importé, dans le champ de l'éducation scolaire, l'analyse de pratiques

1. A. D. Robert (1993). *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan ; A. Prost (1993). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil ; C. Lelièvre, C. Nique (1995). *L'École des présidents*, Paris, O. Jacob.
2. C. Durand-Prinborgne (1989). *L'Administration scolaire*, Paris, Sirey ; B. Toulemonde (dir.) (2003). *Le Système éducatif en France*, Paris, La Documentation française.
3. C. Musselin (2001). *La Longue Marche des universités françaises*, Paris, PUF.
4. J.-L. Derouet, Y. Dutercq (1997). *L'Établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF ; L. Bourquelot (2000). *La Décentralisation éducative. Visite de chantiers*, Paris, INRP.
5. J.G. March (1988). *Decisions and Organisations*, London, Blackwell.
6. A. van Zanten (2004). *Les Politiques d'éducation*, Paris, PUF.

innovantes comme la contractualisation, déjà étudiées ailleurs¹. Des emprunts circonstanciés aux outils analytiques des sciences politiques permettraient cependant de mieux restituer la complexité croissante d'un processus décisionnel plus ouvert, fondé sur un recours différencié à l'information, produisant des accords locaux parfois précaires, et ainsi de ne plus isoler l'éducation des autres secteurs de l'action étatique, alors qu'elle cumule tous les critères d'une « figure exemplaire des politiques publiques² ».

2 De l'application à l'interprétation sur le terrain

Un autre tournant dans l'analyse des politiques publiques est l'abandon d'une conception de « l'implémentation » comme application plus ou moins réussie d'une décision en faveur d'une perspective interactionniste³. Il s'agit alors d'étudier comment la dynamique spécifique de la mise en œuvre érode les intentions initiales, accroît la complexité du processus, augmente les chaînes d'interdépendances et donne lieu à des effets inattendus. En France, dans le domaine de l'éducation, ce sont des analyses socio-historiques qui ont le plus développé cette approche « par le bas » des politiques éducatives. Elle a permis de mettre en lumière les paradoxes de la démocratisation scolaire : ce sont des réformes conservatrices qui ont le plus favorisé l'ouverture de l'enseignement secondaire. Elle a aussi montré l'impact de la compétition entre différents types d'enseignements « intermédiaires » (écoles primaires supérieures, cours complémentaires, lycées) et le rôle décisif des acteurs locaux (administrations scolaires, collectivités locales, chefs d'établissement) dans les progrès de la scolarisation⁴. Le statut de la mise en œuvre est également au cœur de débats dans le monde anglo-saxon sur les effets de la globalisation. D'un côté, des sociologues et des politologues, prenant appui sur des analyses macrosociales, avancent la thèse d'un isomorphisme institutionnel croissant entre des systèmes d'éducation remplissant des fonctions comparables⁵. De l'autre, des anthropologues et des sociologues, travaillant à l'échelle microsociale, soulignent l'importance des processus de créolisation des politiques et des institutions lors de leur inscription dans des contextes spécifiques, et donc le maintien, voire le renforcement de la diversité⁶.

-
1. D. Glasman (1999). « Réflexions sur les « contrats » en éducation », *Ville, école, intégration*, n° 117.
 2. A. van Haecht (1998). « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés*, n° 1.
 3. J. Pressman, A. Wildavsky (1973). *Implementation*, Berkeley, University of California Press.
 4. A. Prost (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF ; J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié (1992). *Les Collèges du peuple*. Paris, Éd. du CNRS.
 5. J. Meyer, F. Ramirez, Y. Soysal (1992). « World Expansion of Mass Education, 1870-1980 », *Sociology of Education*, vol. 65, p. 128-149.
 6. K. Anderson-Levitt (2003). *Local Meanings, Global Schooling*, New York, Palgrave Macmillan.

La mise en œuvre est également au centre des analyses politologiques du nouveau mode de gestion publique territoriale¹, qui permet de renouveler la réflexion sur une question clé en sociologie politique, celle de la légitimité des gouvernants. Dans le domaine de l'éducation, cette légitimité apparaît problématique pour au moins trois raisons. La première est que la décentralisation n'a pas été associée dans la rhétorique politique aux valeurs qui orientent symboliquement le fonctionnement du système scolaire au niveau central, ce qui autorise de nombreux compromis locaux². La deuxième est la difficulté à faire émerger une communauté politique d'acteurs locaux autorisés à formuler des projets, à prendre part à la décision et à jouer un rôle de médiation vis-à-vis de la base³. En effet, les administrations scolaires qui ont une forte légitimité hiérarchique et professionnelle vis-à-vis de leur base manquent de légitimité politique vis-à-vis des élus locaux, alors que l'inverse est vrai de ces derniers⁴. La troisième raison renvoie aux contours incertains et au chevauchement des territoires d'intervention des différentes autorités⁵. Par ailleurs, si le secteur de l'éducation est confronté aux mêmes problèmes de coordination que d'autres secteurs, c'est-à-dire à une gestion nouvelle des interdépendances dans un univers décisionnel fragmenté⁶, les rares analyses sur le « partenariat » montrent qu'on est très loin de la constitution d'un « réseau des politiques publiques d'éducation⁷ ». Le « partenariat » n'a pas donné lieu à un nouveau système d'action dans lequel des acteurs étatiques et des acteurs sociaux œuvreraient de concert à la définition des problèmes et au choix des orientations. Il est plutôt devenu un moyen pour les administrations éducatives locales de mobiliser d'autres acteurs en contrôlant étroitement leurs domaines d'intervention⁸.

Enfin, une analyse constructiviste de la mise en œuvre va de pair avec le constat que les agents locaux de l'État sont aussi, à leur niveau, des *policy makers*, qui définissent les problèmes, interprètent les règles, allouent les

1. P. Duran, J.-C. Thoenig (1996). « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 4, p. 580-623.
2. J.-L. Derouet (1992). *École et justice*, Paris, Métailié.
3. C. Tilly (2003). « L'analyse historique des processus politiques », in P. Laborier P., D. Trom (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF.
4. A. van Zanten (2004). « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches sociologiques*, vol. 35, n° 2, p. 47-64.
5. C. Pair (1998). *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?* Paris, Hachette ; H. Buisson-Fenet (2004). « Territoire flou, territoire approprié. Le cas des « bassins de formation » dans l'Éducation nationale », *Lien social et politiques* – RIAC, n° 52, p. 27-34.
6. P. Duran (1999). *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ.
7. P. Le Galès, M. Thatcher (1995). *Les Réseaux de politique publique*, Paris, L'Harmattan.
8. D. Glasman (1992). *L'École réinventée ?*, Paris, L'Harmattan ; F. Lorcerie (1999). « Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires », *Éducation et sociétés*, n° 3, p. 81-96.

ressources et créent des publics pour l'action politique¹. En éducation, c'est très récemment qu'émergent des travaux sur les agents des administrations locales. Ils montrent le poids de la hiérarchie, la segmentation des services et des tâches et le caractère standardisé et routinier des nombreuses activités qui font encore de ces administrations la quintessence du modèle bureaucratique à la française², mais ils pointent aussi des évolutions en lien avec la multiplication des politiques locales et la pression des usagers³. Les recherches sur les professionnels de l'éducation, beaucoup plus nombreuses, s'inscrivent très imparfaitement dans cette perspective. H. Becker a néanmoins montré, il y a une cinquantaine d'années, les transformations de l'idéal de service des enseignants en fonction de leur public et J.-M. Chapoulie, dans les années 1970, le rôle des usagers dans la définition de la compétence enseignante⁴. Des analyses récentes insistent par ailleurs sur le développement de pratiques et d'éthiques professionnelles contextualisées, et sur les recompositions et résistances de professions éducatives concurrentes, lorsqu'il leur est requis de définir leur tâche « par l'aval » sans toutefois abandonner la culture de la règle, notamment dans les établissements de la périphérie⁵.

3 Le rôle des usagers dans la modernisation du service public

La place croissante faite à « l'utilisateur », qui définit en partie la modernisation de l'État dans sa phase la plus récente, se décline dans l'éducation d'une manière spécifique. On y trouve en effet un double usager : l'élève mineur, à la fois destinataire et coproducteur du service, et sa famille, décrite dans les textes comme « partenaire » d'une communauté éducative qui l'assujettit pourtant, avec la sectorisation, à une tutelle administrative forte. Les politiques éducatives sont marquées du sceau de cette ambivalence, plus fortement encore depuis la loi d'orientation de 1989⁶. D'un côté, la différenciation des publics scolaires s'accroît avec davantage d'autonomie reconnue aux établissements

-
1. M. Lipsky (1980). *Street Level Bureaucracy*, New York, Russel Sage ; V. Dubois (1999). *La Vie au guichet*, Paris, Économica.
 2. M. Crozier (1963). *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil.
 3. L. Demailly (1992). « Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique », *Sociologie du travail*, n° 4, p. 429-450 ; C. Giraud, B. Milly (2003). *Les Visages d'une Académie*, Lyon, Glysi-Safa.
 4. H.S. Becker (1952). « The Career of the Chicago Public School Teacher », *American Journal of Sociology*, vol. 57, p. 470-477 ; J.-M. Chapoulie (1979). « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 65-85.
 5. A. van Zanten (2001). *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF ; M. Kherroubi, A. van Zanten (2002). « La coordination du travail dans les établissements d'enseignement : collégialité, division des rôles et encadrement éducatif », *Éducation et sociétés*, n° 8, p. 65-91.
 6. H. Buisson-Fenet (2005). « Un usager insaisissable ? Réflexions sur une modernisation mal ajustée du service public d'éducation », *Éducation et sociétés*, n° 14, p. 155-166.

(relance de la discrimination positive, « nouveaux enseignements » privilégiant l'individualisation des apprentissages), mais s'accompagne d'un renforcement du contrôle réglementaire des expressions de type identitaire (loi sur les signes d'appartenance religieuse à l'école). De l'autre, davantage de droits formels (à l'appel, à l'orientation, à la qualification) ne donnent pas lieu à l'appropriation effective d'une citoyenneté scolaire substantielle. L'usager peut être ainsi utilisé comme un référentiel visant à faire évoluer les pratiques tant pédagogiques (promotion d'un modèle enseignant « réflexif ») qu'administratives (amélioration de l'accueil, de l'information, installation de médiateurs académiques chargés de minimiser les passages au contentieux).

Dans le même temps, il s'agit de contrôler l'usager comme figure de nuisance dans la prestation du service, et plus largement de maîtriser le risque d'un fractionnement du bien commun qu'est l'éducation scolaire en une multitude d'intérêts particuliers. Le contexte actuel semble en effet pouvoir aggraver cette fragmentation, dans la mesure où les familles de classes moyennes entretiennent un rapport plus expert aux résultats des travaux scientifiques sur l'éducation et plus généralement à l'information sur les circuits de scolarisation et les cursus les plus pertinents¹, et où leurs pressions sur les autorités éducatives sont rendues plus efficaces par une décentralisation qui rapproche les lieux décisionnels des destinataires du service. La part laissée au pilotage par le marché est-elle plus importante, et dans quelle mesure le pilotage administratif est-il légitimé à se renforcer ? L'incertitude normative demeure, tandis qu'en pratique il se pourrait bien que l'hybridation des deux processus l'emporte, dans des proportions qui restent à décrire selon les situations locales.

Au final, on peut évaluer la contribution des sciences politiques à la compréhension de « l'impact de l'usager » sous trois formes. La première concerne les effets d'une modernisation administrative par l'usager sur les rôles professionnels des fonctionnaires. La considération croissante envers « les intérêts des élèves et de leur famille » entraînerait ainsi des perturbations dans l'identité professionnelle des acteurs de l'éducation, et amènerait à éclairer sous un jour nouveau les relations professionnelles au sein de l'Éducation nationale. Le deuxième apport politologique renvoie à la réflexion en cours sur la représentation des administrés, sur le développement de la concertation pluraliste et plus largement sur l'émergence d'une « norme délibérative ». D'un côté, l'administration centrale n'hésite plus à impulser des débats de grande ampleur sur l'avenir de l'école, associant alors la participation des lycéens et de leurs familles à l'idée d'une « nouvelle citoyenneté ». De l'autre, on constate le développement de formes de contractualisation (contrats éducatifs locaux, contrats locaux de sécurité, contrats liant les

1. A. van Zanten (2002). « La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes », *Éducation et sociétés*, n° 9, p. 39-52.

rectorats aux conseils régionaux dans le cadre des plans régionaux de développement de la formation) qui tendent à multiplier les « usagers » effectifs de ce secteur d'action publique. Cette procéduralisation récente se combine avec le souci renouvelé d'évaluer et de contrôler plus finement les déviations de certains publics à la norme scolaire (absentéisme, décrochage, zapping, incivilités...) et rencontre ainsi une troisième contribution de la réflexion politologique actuelle, concernant l'influence renouvelée des idéologies politiques sur la régulation instrumentale des politiques publiques.

4 Évaluation et régulations

Une attention particulière a été portée ces dernières années à l'évaluation comme instrument de régulation de l'action publique. On distingue traditionnellement, de façon idéal-typique, trois modes de régulation : la régulation hiérarchique, la régulation marchande et la régulation communautaire ou par les réseaux¹. En éducation, l'évaluation a surtout été conçue dans une perspective hiérarchique. Les évaluations quantitatives des acquis des élèves par la Direction de l'évaluation et de la prospective et les évaluations qualitatives du fonctionnement des établissements et des académies par les inspections générales ont pour but de transformer les pratiques professionnelles en tendant aux acteurs de la base un « miroir » des effets de leur activité, parfois accompagné de recommandations sur les « bonnes pratiques ». Ces évaluations n'imposent cependant pas, comme dans d'autres pays, une obligation de résultats². Et les analystes constatent des limites évidentes à leur usage comme outil de rationalisation de l'action éducative. Parce que leur conduite suppose de clarifier et de hiérarchiser des objectifs et que leur utilisation entraîne une obligation d'action cohérente, les évaluations ont du mal à trouver leur place dans un modèle caractérisé par le décalage important entre une rhétorique qui insiste sur des finalités très générales et une pratique qui comporte ses propres logiques³. Elles entrent en concurrence avec des formes d'analyse et de contrôle émanant d'une administration qui a encore tendance à croire qu'elle peut se penser elle-même grâce à une « science étatique » dont seraient dépositaires ses élites, ses inspecteurs et ses fonctionnaires⁴.

-
1. C. Maroy, V. Dupriez (2000). « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 73-87.
 2. C. Lessard, Ph. Meirieu (éd.) (2005). *L'Obligation de résultats en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
 3. M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse (2001). « Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats », *Éducation et sociétés*, n° 8, p. 97-109.
 4. J. Leca (1993). « Sur le rôle de la connaissance dans la modernisation de l'État et le statut de l'évaluation », *Revue française d'administration publique*, n° 66, p. 185-196.

Enfin, elles se heurtent aussi aux résistances cognitives, stratégiques et politiques des acteurs de la base.

Mais l'État participe aussi dans une certaine mesure, depuis le milieu des années 1990, à la régulation marchande du système d'enseignement au travers de l'évaluation du fonctionnement des établissements. L'ensemble d'indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré (IPES) a été créé à des fins de contrôle et de soutien hiérarchiques puisqu'il s'agit à la fois de fournir à l'administration de nouveaux outils pour le pilotage des établissements et de permettre à ces derniers, et notamment aux personnels de direction, d'évaluer leurs points forts et leurs points faibles. La publication dans la presse chaque année de quatre indicateurs de performance permettant d'évaluer la « valeur ajoutée » de chaque lycée aboutit néanmoins à un classement. Or ce classement favorise la constitution de « quasi-marchés¹ », moins dans le sens d'un ajustement rationnel des pratiques d'usagers choisissant l'établissement le plus efficace et de professionnels visant à s'améliorer – des biais importants semblent d'ailleurs aboutir à une sous-évaluation des résultats des établissements les plus populaires et à une surévaluation de ceux accueillant un public favorisé² – que d'un ajustement social des stratégies de sélection des établissements et des stratégies de clôture sociale des parents³.

En revanche, le rôle des évaluations en éducation dans l'émergence d'une nouvelle forme de « gouvernance » par des réseaux apparaît plus modeste. Certains travaux de science politique considèrent que les évaluations pluralistes sont porteuses d'apprentissages collectifs concernant l'explicitation des problèmes et la création de références communes, et qu'elles favorisent l'institutionnalisation de l'action publique et l'émergence de nouveaux modes de coordination de l'action⁴. Mais si la première vague d'évaluation de la politique de décentralisation de la formation professionnelle semble avoir eu des effets de ce type⁵, les autres évaluations des politiques éducatives locales ne correspondent pas à ce modèle. Ceci est dû au fait qu'il s'agit d'évaluations unilatérales qui sont utilisées plutôt pour renforcer la légitimité des instances qui les conçoivent et les mettent en œuvre. Le contrôle de l'évaluation donne ainsi prise au niveau local à de nombreux jeux de pouvoir entre les administrations déconcentrées, qui conduisent le plus souvent des expertises internes et visent à obtenir des informations standardisées permettant des comparaisons au plan national, et les collectivités territoriales qui, à

1. J. Le Grand, W. Bartlett (éd.) (1993). *Quasi-Markets and Social Policy*, Basingstoke, Macmillan.
2. G. Felouzis (2005). « Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, p. 3-36.
3. A. van Zanten (2002). « Les classes moyennes et la mixité scolaire », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 93, p. 131-140.
4. M.-Ch. Kessler, P. Lascoumes, M. Setbon, J.-C. Thoenig (dir.) (1998). *L'Évaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan.
5. N. de Montrieux (1998), « Les fonctions de l'évaluation. Le cas de la politique de formation professionnelle des jeunes », in M.-Ch. Kessler *et al.*, *op. cit.*

partir d'une politique « localiste », centrée sur leur territoire d'intervention, ont davantage recours à des expertises en provenance de cabinets de consultation privés¹. Ceci va parfois de pair avec une utilisation politicienne des résultats. La contribution des évaluations à la transparence de l'action publique et à l'élargissement du débat politique peut en effet se muer rapidement en stratégie de communication politique et de propagande électorale, grâce aux choix des opérateurs, à la délimitation des objets à évaluer et à la médiatisation sélective des résultats².

5 Conclusion

Les sciences politiques appliquées à l'étude de la scolarisation et à ses régulations, apportent un regard nouveau sur un domaine devenu beaucoup plus complexe qu'autrefois en raison de la multiplication et de l'enchevêtrement d'initiatives de groupes diversifiés d'acteurs à différents niveaux. Ce regard permet de mieux saisir les découplages, les arrangements et les contradictions internes, ainsi que les limites et les potentialités des effets externes d'un système éducatif en pleine mutation. Car si ce dernier reste marqué par l'empreinte de la centralisation, du corporatisme et de la bureaucratie, il évolue vers des formes plus décentralisées, plus ouvertes et plus horizontales de négociation et d'impulsion des actions. Ce regard permet par ailleurs de saisir conjointement la spécificité du champ de l'éducation et son inscription dans des évolutions plus générales, nationales et supranationales, des différents secteurs de l'action publique.

Par sa focalisation sur la compréhension à des fins de connaissance et son effort de neutralisation des préjugés et des passions, ce regard se différencie du regard idéologique, stratégique ou pragmatique que les décideurs, les membres de l'administration et les professionnels portent sur les finalités du système scolaire et sur son fonctionnement et du point de vue que chaque citoyen est en droit d'avoir sur le devenir de l'école publique. La spécificité des diverses disciplines dans ce regard est en revanche plus difficile à cerner car les analyses actuelles des politiques publiques articulent des concepts et des démarches de la science politique, de la sociologie politique et de la sociologie de l'action organisée, sans négliger ni les apports de l'économie, ni ceux de l'histoire et de certains courants de l'anthropologie³. Cette forme de pluridisciplinarité s'avère néanmoins parfaitement adaptée à l'analyse de la complexité des faits éducatifs.

-
1. A. Richard et T. Berthet (2002). « L'expertise et l'approche territoriale. Un enjeu dans les nouvelles configurations d'acteurs », in J. Timotéo et M. Vernières (dir.), *Dynamiques du local*, Paris, CEREP, p. 109-122.
 2. Y. Dutercq (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF.
 3. Voir « Approches, concepts et méthodes : l'analyse politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, 2005.

Lectures conseillées

- BALL S.J. (1994). *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham, Open University Press.
- BEILLEROT J., COLLETTE S. (2003). « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) », *Carrefours de l'éducation*, n° 15 et n° 16, p. 161-202 et p. 138-168.
- BOURDONCLE R., DEMAILLY L. (dir.) (1998). *Les Professionnels de l'éducation et de la formation*, Paris, Septentrion.
- DEROUE J.-L. (dir.) (2003). *Le Collège unique en question*, Paris, PUF.
- DURAN P. (1999). *Penser l'action publique*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- DUTERCQ Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF.
- DUTERCQ Y., VAN ZANTEN A. (dir.) (2001). « Nouvelles régulations de l'action publique en éducation », *Éducation et sociétés*, n° 8.
- MUSSELIN C. (2001). *La Longue Marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- PROST A. (1993). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil.
- VAN ZANTEN A. (2004). *Les Politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

6 SOCIOLOGIES DE L'ÉCOLE¹

La sociologie est tenue de construire ses objets et ses hypothèses en rompant avec les catégories spontanées des acteurs et des sociétés qu'elle étudie. Mais la sociologie nous apprend aussi que toutes les pratiques, y compris les activités intellectuelles et savantes, dépendent largement des contextes sociaux et des interrogations collectives où elles se forment. Considérée de ce point de vue, la sociologie de l'éducation n'est pas un simple enchaînement de paradigmes et d'hypothèses inscrits dans une longue série des erreurs et des vérités. Son histoire est aussi celle des conceptions de l'éducation, des problèmes et des conflits qui, partout, se nouent dans et autour de l'école. Aussi, l'histoire des sociologies de l'école ne peut-elle pas être séparée des transformations et des épreuves du monde scolaire. C'est cette double historicité, celle de l'école et celle des sociologies qui l'analysent, que nous voudrions esquisser ici².

1 L'institution républicaine

La République n'a pas inventé l'école, mais elle lui a donné, dès ses origines avec Condorcet, un rôle essentiel dans l'institution d'une société nouvelle. L'école devait instaurer les valeurs de la république, de la raison, de la liberté et du progrès, contre les valeurs de l'Ancien Régime³. En ce sens, l'école républicaine était portée par un projet opposé à celui de l'Église, mais de

1. Par François Dubet.

2. On pourra consulter, M. Duru-Bellat, A. van Zanten (1999). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin. Bien que ce texte soit centré sur l'école et la sociologie de l'éducation française, la plupart des paradigmes évoqués se retrouvent dans d'autres contextes nationaux.

3. C. Nicolet (1982). *L'Idée républicaine en France*, Paris, Gallimard.

même ambition que celui de l'Église, puisqu'il s'agissait d'instituer les sujets de cette nouvelle société et chacun sait que les instituteurs, ceux qui instituent, ont été les héros de ce projet.

L'école républicaine a combattu l'Église, mais elle lui a largement emprunté une forme scolaire et une organisation symbolique comme le montre bien Durkheim dans *L'Évolution pédagogique en France*¹. Comment caractériser ce modèle que l'on peut concevoir comme un « programme institutionnel² » ? L'école fonde sa légitimité et son projet sur des principes universels et sacrés, c'est-à-dire conçus comme non contestables. De la même manière que l'Église souhaitait arracher les enfants au monde profane et païen pour les élever vers une grande culture religieuse, l'école républicaine voulait arracher les enfants à leur « société particulière », celle de leur classe sociale, de leur famille et de leur région, afin de les élever vers une conscience nationale éclairée par la Raison et la liberté. Longtemps, les programmes de l'école élémentaire, ce que « nul n'est censé ignorer », ont été construits autour de ce projet de citoyenneté. De la force de ce projet a découlé une organisation scolaire nationale et surtout une structure symbolique fixant la nature même de la relation pédagogique.

Dans cette école, les maîtres d'école étaient définis par leur vocation et Durkheim n'hésitait pas à les comparer aux prêtres dont ils combattaient l'emprise sur les esprits. Recrutés jeunes, forgés aux valeurs de la République, assurés ainsi de leur vocation, les maîtres d'école incarnaient la République et ses principes. Leur autorité reposait d'abord sur leur charisme institutionnel, sur le fait qu'ils représentaient les principes fondamentaux de la République : modestie, tolérance, patriotisme, honnêteté. Ainsi, l'autorité des maîtres ne reposait pas seulement sur les qualités des personnes, mais d'abord sur les valeurs que les maîtres représentaient.

Comme l'Église, l'école était un sanctuaire. Elle devait être protégée des passions et des intérêts qui déchirent la vie sociale. L'institution scolaire était unique et centralisée, à l'image de la nation qu'elle devait construire. Sanctuaire, cette école séparait les sexes, se préservant ainsi des « passions ». Les parents, les employeurs et l'argent n'y avaient guère de place et tous les élèves, socialement inégaux, y étaient comme dépouillés de leurs attributs sociaux pour être traités comme des raisons naissantes, comme des élèves et non comme des enfants et des adolescents. La culture du lycée, réservée à une très petite élite, était tendue vers les humanités et la science, marginalisant les apprentissages les plus pratiques, les plus professionnels et les plus directement utiles.

-
1. E. Durkheim (1938). *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990 ; C. Lelièvre (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan ; A. Prost (1967). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
 2. F. Dubet (2002). *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

Enfin, l'institution scolaire reposait sur un modèle d'éducation bien antérieur à la République dans lequel le respect de la discipline n'était pas seulement conçu comme une forme de socialisation et de dressage. Cette obéissance était définie comme le moyen d'acquérir une autonomie et une liberté dans la mesure où, l'élève se pliant à des règles universelles, celles-ci le libéreraient de ses ancrages sociaux particuliers, de ses passions, de tout ce qui l'empêchait d'être un citoyen éclairé et un sujet autonome, un individu capable de se maîtriser lui-même. L'école républicaine a donc combiné un projet libérateur et démocratique avec une discipline aussi ferme qu'indiscutable.

On peut considérer que la sociologie de Durkheim est la représentation théorique de ce modèle scolaire : emprise des valeurs et distance aux intérêts sociaux, rôle de la socialisation qui libère du règne anémique des passions, fondements « sacrés » de l'autorité ; tout contribue à la définition de l'école comme une institution. Bien sûr, Durkheim insiste aussi sur le fait que l'école doit être adaptée à la société et à ses structures, mais cette adaptation passe par le modèle de l'élitisme républicain seul capable de combiner les principes de liberté et la cohésion de l'ensemble social, seul capable d'ajuster les désirs des individus aux besoins de la société. Il faut rappeler que jusqu'aux années 1960, l'école républicaine est restée clivée en fonction des publics qu'elle devait accueillir¹. L'école élémentaire était chargée de scolariser les enfants du peuple jusqu'au certificat d'études primaires que la moitié des enfants n'obtenait d'ailleurs pas. Les enfants de la bourgeoisie, les « héritiers » allaient au petit lycée puis au lycée où ils apprenaient la science et les humanités. Entre ces deux ensembles s'est développé un réseau de collèges accueillant les élèves des classes moyennes et les « boursiers », c'est-à-dire les bons élèves venus des classes populaires².

2 La version critique

Évidemment, la contradiction entre le projet démocratique et les clivages scolaires a rapidement été critiquée et, pas à pas, l'institution scolaire s'est transformée en ouvrant le collège, puis le lycée, à la quasi-totalité des élèves. Les années 1950 et 1960 ont été dominées par les prémisses de la massification scolaire, par l'ouverture de l'enseignement secondaire et de l'université, par le passage insensible de l'élitisme républicain à l'égalité des chances. Dans ce cadre, puisque tous les élèves accèdent progressivement à la même école, leurs réussites et leurs échecs ne doivent plus, en principe, tenir à leurs origines sociales et à leurs situations économiques, mais à leurs talents et à leurs mérites personnels.

1. A. Prost (1986). *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil.

2. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie (1992). *Les Collèges du peuple*, Paris, INRP, CNRS, ENS.

Or, dès les années 1960, les espérances placées dans ce modèle de justice paraissent déçues : l'ouverture de l'école à tous ne semble pas neutraliser les inégalités sociales situées en amont de l'école¹. Dès lors, beaucoup se demandent si l'école républicaine est véritablement ce qu'elle prétend être, puisque, même dans le cas où tous accèdent – ou presque – aux mêmes études, elle semble bien plus favorable aux favorisés. Il est alors normal que les sociologues prennent de la distance à l'égard de la conception durkheimienne d'une institution universelle, sanctuarisée, neutre et libératrice.

Le rôle historique de Bourdieu et Passeron n'est pas seulement d'avoir montré que les inégalités sociales persistaient à l'école, il est d'en avoir tiré des conséquences théoriques quant à la nature même de l'école². Ce n'est pas simplement parce que les élèves sont socialement inégaux que leurs performances scolaires sont inégales, c'est aussi parce que l'école a pour fonction latente de reproduire ces inégalités. Cette perspective a conduit vers une sorte de retournement désenchanté du modèle de l'institution républicaine.

Les enfants des classes populaires échouent plus souvent à l'école parce que la culture scolaire n'est ni neutre, ni objective, ni universelle. Parmi toutes les cultures et tous les savoirs possibles, elle sélectionne les codes et les valeurs de la culture dominante, de la culture la plus favorable à la classe dominante. La culture scolaire est donc le masque d'un *arbitraire culturel* favorable à la classe dominante. Là où l'institution républicaine voyait une forme scolaire neutre et objective, il convient de percevoir un *arbitraire pédagogique* fondé en dernière instance sur une domination de classe. L'éducation n'est donc pas la socialisation à des valeurs plus ou moins universelles, elle est une *violence symbolique* reposant sur un principe de domination sociale. Tout l'échafaudage traditionnel de l'institution se trouve ainsi renversé, mais est moins détruit que désenchanté, dès lors que, au sommet, les valeurs universelles deviennent celles de la classe dirigeante, et que, à la base, la socialisation est un apprentissage de la domination et non une libération. Ce n'est donc pas seulement à cause des inégalités sociales et individuelles que l'école n'est pas conforme à son idéal, ce n'est pas simplement parce que les élèves ne disposent pas des mêmes ressources économiques et culturelles, c'est parce qu'il est dans la fonction de l'école de reproduire les inégalités sociales en les rendant légitimes³.

La force de séduction de cette analyse vient de son caractère bouclé et des jeux d'illusions qu'elle postule puisque l'aveuglement des acteurs est nécessaire à sa réalisation. Mais cette théorie a eu une importance fondamentale

-
1. R. Girod (1977). *Égalité, inégalités*, Paris, PUF ; P. Bourdieu, J.-P. Passeron (1964). *Les Héritiers*, Paris, Éd. de Minuit.
 2. P. Bourdieu, J.-C. Passeron (1970). *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit.
 3. C. Baudelot, R. Establet (1971). *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero.

comme représentation désenchantée de l'école et comme construction originale empruntant à Durkheim son aspect fonctionnaliste, à Weber l'identification des diplômes à des biens de salut légitimes, et à Marx une conception de la domination sociale en termes de classes sociales. Aussi, la théorie de la reproduction a-t-elle été le pivot de la sociologie de l'éducation française durant la vingtaine d'années où l'école française est entrée dans un processus de massification. Elle a été la mise en forme intellectuelle de la déception engendrée par une démocratisation scolaire incapable de réaliser l'égalité des chances.

3 De l'école républicaine à l'école démocratique de masse

Dès la fin des années 1980, on peut considérer que l'école républicaine a achevé sa mutation en école démocratique de masse. Presque 100 % d'une classe d'âge entre au collège, 70 % d'une classe d'âge obtient un baccalauréat, la majorité des jeunes sont scolarisés à l'âge de vingt ans et le nombre d'étudiants a été multiplié par près de cinq depuis 1968. Ces changements quantitatifs ont véritablement bouleversé le collège, le lycée et l'enseignement supérieur. Le bilan de cette massification a entraîné et stimule encore de nombreuses recherches renvoyant souvent aux interrogations et aux inquiétudes des enseignants, des parents et des responsables politiques.

De manière générale, le bilan est contrasté. Contrairement aux inquiétudes, le niveau des élèves s'est plutôt élevé, tout en n'atténuant guère de très fortes inégalités¹. Les filles ont largement bénéficié de la massification scolaire ; souvent, leurs résultats sont meilleurs que ceux des garçons, mais leurs orientations scolaires sont moins favorables à leur réussite professionnelle². L'ouverture de l'enseignement secondaire au plus grand nombre a incontestablement entraîné une démocratisation absolue si on entend par là l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur qui ne sont plus réservés aux enfants de l'élite sociale et à l'excellence scolaire. Mais cette démocratisation est aussi très fortement ségrégative quand on considère les écarts entre les filières et les types de diplômes ; si 70 % des élèves ont le baccalauréat, contre 10 % en 1950, les diplômes sont extrêmement typés en fonction de leur valeur et des publics scolaires qui les obtiennent. Dans certains cas, on observe même un renforcement de l'homogénéité sociale des formations

1. C. Baudelot, R. Establet (1989). *Le Niveau monte*, Paris, Le Seuil.

2. M. Duru-Bellat (1990). *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, l'Harmattan ; C. Baudelot, R. Establet (1992). *Allez les filles*, Paris, Le Seuil.

situées au sommet et au bas de la hiérarchie scolaire¹. De ce point de vue, le diagnostic de la sociologie critique de la reproduction n'a pas été démenti.

La nouveauté réside dans le fait que, si le modèle de l'institution et sa version critique postulaient un ordre scolaire stable et intégré, ceci ne semble plus être le cas désormais. Les nouveaux publics scolarisés, et scolarisés longtemps, confrontent l'école à des situations largement inédites. Ces élèves ne sont ni des héritiers, ni des boursiers, mais des collégiens, des lycéens et des étudiants qui amènent avec eux dans l'école la culture de masse juvénile, les cultures populaires, jusque-là tenues en marge de l'enseignement secondaire, et une multitude de problèmes sociaux, puisque la massification s'est développée dans une période de grandes difficultés économiques et sociales. Les relations scolaires semblent désorganisées quand tous les nouveaux venus ne connaissent pas les règles implicites des jeux scolaires². Progressivement, la sociologie de l'éducation fait émerger tout un ensemble de problèmes constituant peu à peu des objets de recherche particuliers. Toute une série de travaux est consacrée à la violence et aux incivilités scolaires³. D'autres s'intéressent aux carrières et aux conduites scolaires des élèves issus de l'immigration et aux réactions de l'école face aux divers groupes de migrants⁴. Dans tous les cas, l'école ne peut plus être tenue pour un sanctuaire, puisque ses difficultés paraissent issues de sa rencontre avec un environnement tenu pour plus ou moins étranger et parfois hostile.

La massification scolaire n'a pas seulement déstabilisé les relations pédagogiques à l'intérieur de l'école ; elle a profondément transformé les relations de l'école à son environnement économique et professionnel. Tant que l'école républicaine a maintenu une sorte de malthusianisme scolaire, l'utilité des études et des diplômes était relativement garantie à ceux qui accédaient à ces qualifications. Quand les diplômes sont offerts à tous ou presque, leur utilité se renforce puisque l'absence de diplôme est une sorte de stigmate, en même temps que la relation entre le diplôme et l'emploi devient plus incertaine. Simultanément, les diplômes sont pris dans un processus inflationniste tout en étant de plus en plus indispensables. Dans cette situation, chacun cherche naturellement à acquérir les qualifications scolaires les plus rentables et se conduit donc, dans l'école, comme un stratège visant à optimiser l'utilité des études. Ainsi, progressivement, s'est imposée l'idée selon laquelle l'école fonctionne comme une sorte de marché dans lequel chacun recherche les formations les plus efficaces⁵. Quand ils le peuvent, les

-
1. P. Merle (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte ; C. Thélot (1994). *L'Évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan.
 2. F. Dubet (1991). *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.
 3. Cf. E. Debarbieux (1996). *La Violence en milieu scolaire*, Paris, ESF.
 4. F. Lorcerie (éd.) (2003). *L'École et le défi ethnique*, Paris, ESF ; J.-P. Payet (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck. Voir également G. Felouzis, F. Liot, J. Perrotton (2005). *Le ghetto scolaire français*, Paris, Le Seuil.
 5. R. Boudon (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

parents se conduisent comme des usagers plus ou moins éclairés choisissant soigneusement les filières et les établissements de leurs enfants¹. De leur côté, les établissements, qu'ils soient publics ou privés, entrent dans des relations de concurrence afin d'attirer les meilleurs publics. Tout un pan de la sociologie de l'éducation s'intéresse à ces phénomènes et montre souvent qu'ils accentuent les inégalités scolaires en renforçant les inégalités issues de la seule carte scolaire². Progressivement, l'école est analysée comme une organisation offrant des biens scolaires divers à des publics tout aussi divers.

Pour le dire d'un mot, après quarante ans de massification continue, il n'est plus possible de considérer que l'école est organisée par un système de valeurs – ou d'idéologies – stables et par un ensemble de fonctions homogènes. L'école doit gérer les tensions entre plusieurs ensembles de principes, entre plusieurs définitions du bien commun³. Aussi, le monde scolaire paraît-il emporté dans une série de querelles et de débats relatifs à la conception de la laïcité et donc du sanctuaire scolaire, à la conception du métier d'enseignant – doit-on être maître ou pédagogue ? –, à la conception de la justice scolaire – égalité ou discrimination positive ? Qu'elle le veuille ou non, la sociologie participe activement à tous ces débats, que ce soit à titre d'expert, ou au titre d'un engagement public et médiatique⁴. Moins le monde scolaire paraît stable, plus la sociologie est mobilisée par les acteurs politiques et sociaux et, souvent, plus cette réflexivité participe à la construction de l'incertitude ; la connaissance rend le monde moins clair qu'on ne l'imaginait quand on le connaissait moins bien.

4 Que fait l'école ?

Quand l'école n'est pas, ou n'est plus, tenue pour une institution ajustée autour de « fonctions » et de principes centraux, les sociologues sont conduits à se demander ce qu'elle fait. Cette question suppose que l'école n'est pas simplement une « boîte noire » enregistrant les inégalités sociales. Elle joue un rôle propre dans ce processus, elle accentue ou atténue les inégalités scolaires en fonction de ses choix pédagogiques, de l'organisation des études et de ses pratiques les plus coutumières. Depuis une vingtaine d'années, un nombre considérable de travaux a été consacré aux inégalités de l'offre scolaire elle-même, aux divers « effets » scolaires, à la manière dont l'école travaille⁵.

1. R. Ballion (1982). *Les Consommateurs d'école*, Paris, Stock ; A. van Zanten (2001). *L'École de la périphérie*, Paris, PUF.

2. M. Oberti (2004). *Ségrégation urbaine et scolaire dans l'ouest parisien*, Paris, OSC.

3. J.-L. Derouet (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.

4. Ce n'est sans doute pas un hasard si un historien, A. Prost, et trois sociologues, P. Bourdieu, F. Dubet et C. Thélot, ont été appelés tour à tour à proposer des réformes de l'école.

5. M. Duru-Bellat (2002). *Les inégalités sociales à l'école*, Paris, PUF.

Le premier de ces effets est celui des établissements¹. Bien sûr, dans tous les cas, les établissements accueillant les meilleurs élèves, c'est-à-dire les plus privilégiés socialement, ont de meilleurs résultats. Mais il apparaît aussi que des établissements socialement identiques ne sont pas scolairement semblables. Certains sont plus efficaces que d'autres, certains ont des résultats identiques en jouant plus du redoublement, certains pratiquent une orientation sélective, d'autres moins, certains accentuent les écarts entre les élèves, d'autres les maintiennent ou les atténuent... Quant au climat éducatif des établissements, il n'est pas homogène entre des établissements comparables. Les uns sont confrontés à l'absentéisme et aux désordres, les autres moins. Comment expliquer ces écarts ? Il semble qu'ils tiennent à la cohérence et à la mobilisation des équipes éducatives, au style d'autorité des directions et à leur capacité d'attirer les meilleurs élèves au sein d'une catégorie sociale donnée. Quoiqu'il en soit de ces explications, la carrière d'un élève ne sera pas exactement la même selon l'établissement scolaire fréquenté.

Autre effet, celui de la composition des classes². On entend souvent dire que les classes hétérogènes du collège sont un échec et qu'elles tirent le niveau des élèves vers le bas. Or la comparaison raisonnée des effets de composition des classes indique que le regroupement des élèves faibles dans les mêmes classes a pour effet mécanique de faire encore baisser leur niveau, sans que le regroupement des bons élèves dans des classes homogènes se traduise par un gain comparable à la perte des plus faibles. Ainsi, la stratégie de composition des classes n'est pas sans conséquences sur le niveau moyen des élèves et sur la distribution des performances entre les élèves.

On sait aussi que les individus jouent un rôle propre et que, par exemple, la qualité du maître de cours préparatoire a des conséquences identifiées sur la carrière scolaire des élèves³. D'autres études indiquent que les manières de noter et d'évaluer les élèves varient sensiblement d'un enseignant à l'autre⁴ et que les professeurs ne sont pas également efficaces et équitables. Certains font beaucoup progresser les élèves, d'autres moins ou pas, certains creusent les écarts, d'autres les réduisent ou les maintiennent⁵. Le fait que l'on ne parvienne pas véritablement à savoir quelles sont les méthodes les plus efficaces et les plus équitables n'empêche pas de conclure que l'école n'est pas une simple chambre d'enregistrement des inégalités sociales et qu'il existe une marge d'action, fût-elle réduite, face à la « loi d'airain » des inégalités scolaires.

-
1. O. Cousin (1998). *L'Efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF ; M. Duru-Bellat, A. Mingat (1988). « Le déroulement de la scolarité au collège : le « contexte » fait les différences », *Revue française de sociologie*, p. 649-666. D. Meuret (2000). « Établissements scolaires : ce qui fait la différence », *Année sociologique*, 50, 2, p. 545-556.
 2. M. Duru-Bellat, A. Mingat (1999). « Implications en termes de justice des modes de groupement des élèves », in D. Meuret (éd), *La Justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck.
 3. A. Mingat (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les origines des différences », *Revue française de pédagogie*, 95, p. 47-63.
 4. P. Merle (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
 5. G. Felouzis (1997). *L'Efficacité des enseignants*, Paris, PUF.

L'évaluation des politiques publiques et les comparaisons internationales renforcent encore l'idée selon laquelle l'école a un rôle propre. On peut se demander par exemple en quoi les politiques de discrimination positive, comme les réseaux d'éducation prioritaire, atténuent les inégalités engendrées par la concentration d'élèves faibles dans les mêmes établissements. Généralement, la conclusion est nuancée : le climat scolaire s'améliore sans que les performances augmentent sensiblement, mais on peut penser que les inégalités seraient bien plus grandes sans ces dispositifs de discrimination positive¹. Quant aux comparaisons internationales, elles montrent que les systèmes scolaires sont très inégalement efficaces et équitables. Les sociétés les plus riches et les moins inégalitaires ont de meilleurs résultats, mais on observe aussi que des sociétés comparables ont des résultats différents, alors que le coût de l'éducation y est à peu près identique². Comment expliquer ces différences ? Tiennent-elles à la structure des études, à l'autonomie des établissements, au mode de pilotage du système, à la formation et au travail des enseignants ? Il est encore hasardeux de répondre à ces questions, mais il est clair que la sociologie tient là un terrain d'investigation prometteur. Prometteur aussi est tout le champ de recherche se donnant pour objet de mesurer les effets des inégalités scolaires sur les inégalités sociales et pas seulement celui, plus traditionnel, des conséquences des inégalités sociales sur les inégalités scolaires³.

En développant des connaissances précises, toutes ces études ont contribué à construire l'image d'un ensemble scolaire complexe et fractionné. Bien des représentations de l'institution scolaire, bien des croyances établies, bien des illusions aussi se sont défaites devant cet amoncellement de « faits ». Après avoir construit, d'abord sur un mode « enchanté » puis sur un mode critique, la représentation de l'institution scolaire, la sociologie de l'éducation est-elle condamnée à renoncer à ses ambitions globalisantes, à ses enthousiasmes et à ses indignations, pour devenir plus sagement une activité d'experts et de savants ?

5 Antinomies de l'école et expériences scolaires

Si l'on ne peut plus définir l'école comme un système intégré autour de principes et de fonctions homogènes, il nous faut apprendre à la concevoir comme un appareil construit autour d'un certain nombre d'antinomies se combinant de manière plus ou moins stable dans chaque organisation scolaire et à chaque

-
1. D. Meuret (1994). « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, 109, p 41-64.
 2. OCDE (2000). *Knowledge and Skills for Life. First Results From PISA 2000*, Paris, OCDE.
 3. C. Baudelot, F. Leclerc *et al.* (2004). *Les Effets sociaux de l'éducation*, Rapport, PIREF ; M. Duru-Bellat (2002). *Les inégalités sociales à l'école*, *op. cit.*

niveau de cette organisation. Autrement dit, l'école est une organisation combinant un ensemble de finalités et de principes opposés.

5.1 *Intégration et distribution*

Toute école accomplit deux fonctions fondamentales. D'un côté, conformément aux analyses de Durkheim, elle a vocation à intégrer une classe d'âge dans une culture commune, nationale, civique, dans un modèle culturel partagé. De l'autre, toute école est aussi un appareil de distribution des individus dans une hiérarchie des compétences scolaires plus ou moins corrélées à une hiérarchie des emplois et des positions sociales. L'organisation scolaire et les *curricula* peuvent être conçus comme des modes d'arbitrage entre ces deux finalités nécessairement liées et contradictoires.

5.2 *Éducation et utilité*

À travers la forme scolaire, les programmes, la discipline, l'organisation des apprentissages, la nature des relations pédagogiques, les espaces infantiles et juvéniles, toute école accomplit, qu'elle le veuille ou non, un travail proprement éducatif. Elle instaure un style de conduite, de « personnalité sociale » et, généralement, elle veut développer une capacité critique, une autonomie permettant aux élèves de se construire comme des sujets. Mais, d'un autre côté, aucune école ne peut ignorer que les élèves sont aussi de futurs travailleurs qui occuperont des emplois et qui doivent s'y préparer. L'école semble toujours menacée, soit d'être trop à la remorque de l'économie, soit d'être trop coupée du monde social. Là encore, en étudiant les pratiques pédagogiques et leurs effets sur les élèves, on peut savoir comment l'école combine ces deux objectifs.

5.3 *L'égalité et le mérite*

Nous vivons dans des sociétés démocratiques et libérales. Démocratiques, nos sociétés affirment la priorité absolue du principe de l'égalité de tous. Cela ne signifie pas que nous soyons tous égaux, mais cela veut dire que nous prétendons tous concourir à toutes les positions sociales par le biais de l'égalité des chances¹. Quelle que soit leur naissance, tous les enfants peuvent prétendre réussir à l'école et, généralement, nous refusons d'exclure certains publics de cette égalité promise aux filles comme aux garçons, aux pauvres comme aux riches, aux étrangers comme aux nationaux. En même temps, nous vivons dans des sociétés libérales placées sous le signe de la compétition, qui permet de distinguer les meilleurs en fonction de leur mérite.

1. F. Dubet (2004). *L'École des chances*, Paris, Le Seuil.

L'école est placée au cœur de cette antinomie des principes de justice. Or tous ces mécanismes, autrefois situés en dehors ou en amont du sanctuaire scolaire, se développent au centre même de l'école démocratique de masse et chaque enseignant, chaque élève est tenu de construire ses propres choix éthiques. Par là se fonde la légitimité d'une école tenue d'apparaître juste quand elle n'est plus, aussi fortement qu'autrefois, l'école chargée de construire la République et la nation.

L'accentuation des antinomies scolaires a plusieurs conséquences sur l'expérience des individus qui ne peuvent plus s'appuyer sur des cadres communs et des croyances indiscutables et partagées. La sortie du programme institutionnel a profondément ébranlé la nature même de la relation pédagogique. En ce sens, la socialisation scolaire n'est pas réductible à un apprentissage de rôles et de « métiers » stables ; elle se constitue à travers la manière dont les individus, maîtres et élèves, construisent leur expérience scolaire¹. Il appartient aux élèves de se motiver et, surtout, aux enseignants de motiver leurs élèves. Pour ce qui est des élèves issus de la massification scolaire, il est rare qu'ils aient été « programmés » par leur famille pour adhérer au sens des études longues dans lesquelles ils s'engagent. Si l'utilité sociale des études n'est guère mise en cause, il arrive souvent que le sentiment de cette utilité se délite dans les cas où le terme professionnel des études est incertain, lointain, ou bien encore quand les élèves sont conduits vers des formations de relégation. Enfin, l'intérêt intellectuel pour les études ne repose plus sur le monopole culturel de l'école ; aujourd'hui, la plupart des adolescents peuvent croire que les médias de masse les ouvrent plus au monde que ne le fait l'école et certains pensent que l'on ne grandit vraiment qu'en dehors de l'école. Autrement dit, au fur et à mesure que les études s'allongent et que tous s'y engagent, le sens de ces études ne va plus de soi ; il est vécu comme un problème parce que les élèves doivent construire les motivations qui ne leur sont plus données par l'institution. Les élèves disposant de plus de ressources parviennent à se socialiser et à se construire subjectivement dans leurs études. D'autres apprennent à surmonter des épreuves et à jouer le jeu scolaire de manière instrumentale et distante. D'autres enfin perçoivent l'école comme une mise à l'épreuve négative et oscillent entre le retrait et la violence.

Évidemment, cette crise des motivations devient la principale difficulté du métier d'enseignant quand il ne s'exerce pas dans les classes de l'élite scolaire et sociale. Avant même que de faire la classe, les professeurs doivent « motiver » les élèves, ils doivent construire leur autorité, ils doivent s'engager subjectivement dans une relation pédagogique afin que les élèves s'y engagent à leur tour². Partout monte la même plainte : le métier d'enseignant est de plus

-
1. A. Barrère (1997). *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF ; F. Dubet, D. Martuccelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil ; P. Rayou (1998). *La Cité des lycéens*, Paris, l'Harmattan ; J.-Y. Rochex (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
 2. M. Tardif, C. Lessard (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.

en plus difficile, de plus en plus stressant, partout il perdrait son prestige et certains pays ont déjà du mal à recruter les futurs enseignants. À cette épreuve de motivation s'ajoute le fait que la confiance dans l'éducation et dans l'école a perdu de son caractère enchanté, alors même que l'éducation scolaire paraît de plus en plus indispensable. Comment la vocation se transforme-t-elle en métier ? Comment se réalise le travail des enseignants ? Depuis une quinzaine d'années, la sociologie de l'éducation est devenue une spécialité de la sociologie du travail.

6 Conclusion

Aujourd'hui, la bonne école n'est plus celle qui accomplit le plus parfaitement un programme de socialisation homogène. Elle est celle qui combine des valeurs et des principes antinomiques. Pour cette raison, il est probable que jamais nos systèmes scolaires ne retrouveront la stabilité d'autrefois et, en ce sens, il en est de l'école comme de toutes les autres institutions. Cependant, le déclin de l'institution et le développement des antinomies scolaires exigent que l'école renforce sa capacité éducative. Il importe donc que l'école retrouve quelque chose de l'ordre d'un sanctuaire, mais d'un sanctuaire qui ne soit plus un espace sacré et hors du monde, d'un sanctuaire qui protège le temps de l'enfance et de l'adolescence.

Dans une large mesure, en se diversifiant, la sociologie de l'éducation accompagne cette profonde transformation de l'école. Elle essaie, dans un effort sans cesse renouvelé, de lier l'analyse des flux à celles des mécanismes scolaires, la sociologie d'une organisation complexe à celle d'une étude compréhensive de l'expérience des acteurs. Elle essaie de lier une sociologie de la reproduction à une sociologie de la production scolaire. Il n'y a donc pas à choisir entre une perspective macrosociologique dégageant des mécanismes stables et une perspective microsociologique centrée sur la socialisation scolaire elle-même. Il n'y a pas à choisir entre une sociologie de l'organisation scolaire et une sociologie du travail scolaire. La sociologie de l'éducation est obligée de tenir les deux bouts de la chaîne.

Lectures conseillées

BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1989). *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit.

DEROUET J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.

DUBET F. (2002). *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

- DUBET F. (2004). *L'École des chances*, Paris, Le Seuil.
- DURKHEIM E. (1938). *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1999). *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- MERLE P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.

7 SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION¹

1 L'école et ses acteurs

Inscrites dans un paradigme général du « retour de l'acteur », les sociologies de l'éducation des vingt dernières années ont progressivement voulu « ouvrir la boîte noire » que demeuraient l'école ou la classe. L'idée que la sociologie de la scolarisation se donne comme objet non plus l'école en tant que système², mais comme procès mettant en jeu non seulement une diversité de structures, mais une pluralité d'acteurs dans une dynamique temporelle déterminée a alors commencé à s'imposer.

1.1 Les pratiques enseignantes

Longtemps peu observées et analysées par les sociologues, les pratiques enseignantes font aujourd'hui l'objet de nombreux travaux. Elles y sont considérées à travers les logiques multiples de ces « jongleurs professionnels³ » qui ne sont plus de simples transmetteurs de savoirs, mais aussi jugés à l'aune de leur efficacité. Celle-ci a d'abord été recherchée dans les différentes manières dont les acteurs locaux traitent le rapport entre la structure scolaire et les milieux d'origine de leurs élèves. Plusieurs stratégies d'établissements se dessinent, qui vont du repli à l'ouverture, voire à l'osmose, et suscitent chez les élèves des compétences très diverses⁴. Le courant de la *school effectiveness*, qui s'intéresse à l'établissement comme organisation sociale a, de son côté, suscité la recherche d'« effets d'établissement » en

1. Par Patrick Rayou.

2. Voir l'article de F. Dubet dans cet ouvrage, chap. 6.

3. M. Tardif, C. Lessard (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

4. D. Paty (1981). *Douze collègues en France*. Paris La Documentation française (2^e éd. 1997).

matière d'orientation scolaire ou d'acquisition des élèves¹. Des « effets-classes » dans les différences de progression des élèves ont également été mis en évidence, de même que des « effets-maîtres » qui corrélaient ces dernières avec les comportements des enseignants².

Les travaux sociologiques s'intéressant aux manières de faire la classe ont relativisé l'opinion généralement reçue selon laquelle les pratiques innovantes réussiraient prioritairement aux élèves défavorisés³. Ils ont aussi montré que les orientations pédagogiques des enseignants réussissent inégalement aux élèves selon leur milieu social d'appartenance. La confrontation des notes obtenues au baccalauréat de français avec le style d'enseignement reçu montre ainsi que les pratiques des enseignants « modernistes », « libertaires », « classiques » ou « critiques » réussissent de manière sensiblement différente aux élèves en fonction de leurs origines socioprofessionnelles⁴. De même, la prise en compte effective de leur culture audiovisuelle paraît de nature à réduire les écarts entre les élèves les plus culturellement démunis et les plus favorisés tout en assurant des progrès tangibles chez ces derniers⁵. Ces travaux contextualisent fortement les approches pédagogiques et didactiques qui, faisant trop bon marché de leurs conditions d'exercice, présentent une version trop rationnelle de l'activité enseignante. Ils permettent une approche nuancée des évolutions de la profession qui, loin de la représentation moderniste d'une autorité experte, s'adapte comme elle le peut en développant des routines incertaines⁶.

Les recherches concernent désormais des thèmes jusque-là peu travaillés relatifs à la responsabilité des enseignants ou des équipes éducatives. L'étude des interactions entre maîtres et élèves dans la classe met ainsi en évidence des traitements différents des filles et des garçons par les enseignants⁷. Ceux-ci n'accueillent pas, par exemple, de la même manière les comportements agités des uns et des autres et renforcent ainsi généralement des différences déjà construites par la socialisation familiale. D'autres travaux ont mis à l'épreuve le modèle de l'égalité républicaine en matière d'accueil des élèves éloignés des normes scolaires. Les « coulisses » de l'école montrent ainsi que les équipes pédagogiques construisent les classes, traitent la violence scolaire, conduisent les procédures d'orientation, échangent avec les parents d'élèves, selon des modalités qui tiennent à distance les familles populaires

-
1. Voir notamment M. Duru-Bellat (1988). « Le déroulement de la scolarité en collège. Le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXIX-4.
 2. P. Bressoux (1995). « Effet-école, effet-classe », *Revue française de sociologie*, XXXVI-2.
 3. G. Langouët (1985). *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF.
 4. V. Isambert-Jamati (1990). « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », in *Les Savoirs scolaires*. Paris, Éditions universitaires.
 5. F. Tupin (2004). *Démocratiser l'école au quotidien*, Paris, PUF.
 6. A. Barrère (2002). *Les Enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
 7. M. Duru-Bellat (1995). « Filles et garçons à l'école » *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994 et n° 110.

et immigrées¹. D'autres encore voient dans l'humiliation des élèves une pratique scolaire ordinaire à laquelle les enseignants ont recours face à une certaine dérégulation des relations scolaires et à la perte d'efficacité de la règle². Ils arrachent ainsi des questions vives au seul domaine de la dénonciation et tentent de les constituer en objets scientifiques.

1.2 L'expérience des élèves

Considérer les élèves comme des acteurs à part entière a fait s'éloigner des visions qui décrivaient l'éducation comme une « socialisation méthodique de la jeune génération³ » réputée socialement immature. La notion de « métier d'élève⁴ » accreditait notamment l'idée de compétences enfantines irréductibles au seul statut social familial et qui se construisent en situation. Les élèves, considérés aussi en tant qu'enfants ou jeunes, commencent à être pris, non plus pour des « êtres futurs », mais pour des « êtres actuels », pour un groupe social capable de mêler aux normes et valeurs acquises de façon « verticale » par la voie intergénérationnelle, celles qu'ils élaborent de façon « horizontale » entre pairs⁵.

Alors que les petits écoliers acceptent très largement les objectifs et les méthodes de la « grande école⁶ », ils découvrent, comme collégiens, un monde désenchanté et contraignant où le remplacement du maître par un ensemble de spécialistes rend leur identification plus difficile⁷. Ils mettent alors en place une distance critique à partir de normes et valeurs qui les contraignent à choisir entre les figures du « pitre » ou du « bouffon⁸ ». Devenus lycéens, beaucoup vivent comme des orientations par défaut les scolarités qui ne conduisent pas aux « vrais » baccalauréats⁹. Malgré de réelles différences d'investissement scolaire, ils développent des pratiques de « réticence » vis-à-vis des attentes institutionnelles et cultivent entre eux des relations chaleureuses qui les aident à supporter une condition souvent vécue comme très injuste¹⁰. Lorsqu'ils prolongent leurs études, les « nouveaux étudiants » n'étant plus, pour la plupart, des « héritiers » doivent affronter un premier

1. J.-P. Payet (1995). *Collèges de banlieue*, Paris, Klincksieck. « L'école à l'épreuve de la réparation sociale », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994.
2. P. Merle (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.
3. É. Durkheim (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1966.
4. R. Sirota (1993). « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104.
5. C. Montandon, F. Osieck (1997). *L'Éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
6. P. Rayou (1998). *La Grande École*, Paris, PUF.
7. O. Cousin, G. Felouzis (2002). *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Paris, ESF.
8. F. Dubet, D. Martuccelli (1996). *À l'école*, Paris, Le Seuil.
9. B. Charlot (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.
10. P. Rayou (1999). *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

temps de « l'étrangeté¹ » et se construire des motivations². Une partie d'entre eux, malgré des parcours scolaires chaotiques, mais pour affirmer leur appartenance au groupe des jeunes, s'inscrit dans les premiers cycles universitaires dont elle contribue à modifier la nature ainsi que celle du marché de l'emploi³.

Les grands adolescents déclinent généralement les appels à exercer des droits dans le cadre de la vie scolaire. Les lycéens rechignent en effet à s'engager vis-à-vis des adultes⁴. Les étudiants veulent surtout voir dans l'université, un lieu d'étude et sous-utilisent les possibilités de participation⁵. Car les normes et valeurs qu'ils prennent effectivement en compte proviennent largement d'une éducation qu'ils se font à eux-mêmes en tentant de concilier leur vie publique de scolarisés et leur vie privée de jeunes et d'enfants. Ils le montrent, dès l'école maternelle⁶ et à l'école primaire⁷, en sachant structurer par des règles partagées et contraignantes une cour de récréation qui serait, sans cela, un enfer pour beaucoup. De la même manière, les nombreuses niches dans lesquelles les lycéens réinstallent, au cœur même de l'établissement et de la classe, des éléments de convivialité entre pairs permettent autant de créer des espaces de desserrement de la contrainte scolaire que de pacifier une institution fragilisée par l'hétérogénéité de ses missions et de ses publics⁸.

La sociologie de l'éducation s'intéresse aujourd'hui davantage à l'acquisition des connaissances et compétences. Elle montre des écoliers dont les stratégies et les ruses visent à diminuer la pression scolaire tout en se maintenant au niveau requis⁹. Les collégiens comprennent la nécessité, les filles mieux que les garçons, d'adopter un comportement socialement acceptable¹⁰. Les lycéens trouvent, avec « l'équivalent travail », une manière, partagée par la communauté éducative, de traiter les difficiles tensions entre un idéal de justice pour tous et la reconnaissance du mérite individuel¹¹. Mais la mise au travail ne suffit pas à dissiper les malentendus sur la nature des activités pertinentes pour apprendre. Beaucoup d'élèves, issus de milieux défavorisés, croient ainsi se livrer à des activités d'apprentissage alors qu'ils se cantonnent

1. A. Coulon (1997). *Le Métier d'étudiant*, Paris, PUF.

2. G. Felouzis (2001). *La Condition étudiante*, Paris, PUF.

3. S. Beaud (2002). *80 % au bac... et après*, Paris, La Découverte.

4. R. Ballion (1998). *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF.

5. C. Le Bart, P. Merle (1997). *La Citoyenneté étudiante*, Paris, PUF.

6. J. Delalande (2001). *La Cour de récréation*, Rennes, PUR.

7. P. Rayou (1998). *Op. cit.*

8. P. Rayou (2000). « La citoyenneté des lycéens et des étudiants », in sous la dir. A. van Zanten, *L'École, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

9. J. Zaffran (1998). « Les stratégies de triche et de camouflage des élèves », *Carrefours de l'éducation*, n° 6.

10. G. Felouzis (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, XXXVI, n° 3.

11. A. Barrère (1997). *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF.

à des logiques de « cheminement¹ ». Les recherches sur le « rapport au savoir » tentent notamment d'articuler les exigences propres aux disciplines et celles que requièrent l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes sociaux spécifiques².

Des approches en termes de « co-construction » des situations d'apprentissages se développent. Elles montrent par exemple que, par-delà leurs dénonciations croisées, enseignants et élèves éprouvent une souffrance subjective analogue, largement nourrie du constat de l'écart entre ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils réalisent³. Les parents y voient leur rôle mieux pris en compte, notamment à travers leurs stratégies éducatives. Mais leur intervention dans le champ proprement pédagogique est, elle aussi, désormais mieux reconnue et connue. Leur rôle dans la transmission des valeurs religieuses⁴ ou politiques⁵ demeure significatif, mais, par leur gestion du temps consacré au soutien scolaire, leurs contacts avec les enseignants et chefs d'établissements⁶, leur utilisation des produits éducatifs⁷, leur plus ou moins grande proximité culturelle avec la forme scolaire⁸, ils sont également des partenaires éducatifs à part entière auxquels il faut aujourd'hui ajouter des acteurs de plus en plus nombreux et variés⁹.

2 L'école et ses savoirs

2.1 Une sociologie des savoirs scolaires

En France, les sociologies des années 1960-1970, relayant et alimentant le débat politique sur l'école, se sont, malgré leur attention aux conséquences socialement discriminantes des apprentissages scolaires, généralement centrées sur les questions de la démocratisation d'accès à l'enseignement. Avec l'arrivée en masse de « nouveaux » élèves et étudiants peu familiers de la forme scolaire et sur fond d'une montée générale des exigences de formation, la nécessité de toiletter, voire de reconstruire les programmes, s'est affirmée

1. B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
2. Comme pour l'exercice de dissertation (É. Bautier, J.-Y. Rochex (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin ; P. Rayou (1998). *La Dissert de philo*, Rennes, PUR).
3. A. Barrère (2003). *Travailler à l'école*. Rennes, PUR.
4. F. Héran (1996). « École publique, école privée, qui peut choisir ? » *Économie et statistique*, n° 293.
5. A. Muxel (1992). « L'âge des choix politiques », *Revue française de sociologie*, XXXIII.
6. C. Gissot, F. Héran, N. Manon (1994). « Les efforts éducatifs des familles », *INSEE Résultats*, n° 331-332.
7. M. Colin, Ch. Coridian (1996). *Les Produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?*, Paris, INRP...
8. Voir par exemple B. Lahire (1995). *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Hautes études/Gallimard/Le Seuil.
9. P. Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs*, Rennes, PUR ; D. Glasman (2001). *L'Accompagnement scolaire*, Paris, PUF.

et, avec elle, un regain d'intérêt pour la nature et les modalités d'acquisition des savoirs scolaires. La voie d'une sociologie des savoirs scolaires, déjà ouverte par Émile Durkheim¹, pouvait alors être plus largement empruntée.

La volonté de ne plus traiter l'école comme un reflet du social, mais plutôt comme un de ses relais, a fait voir dans des pratiques quotidiennes comme les devoirs et les leçons, les récompenses et les punitions, les traces d'une « forme scolaire », durablement installée depuis le XVII^e siècle, produisant, de manière relativement indépendante de l'acquisition des savoirs, des effets de pouvoir². Les travaux de l'historien André Chervel ont ainsi attiré l'attention sur la capacité qu'a l'école de créer et développer une culture scolaire qui n'est pas tant celle qu'on acquiert à l'école, que celle qu'on n'acquiert qu'à l'école³. Convaincue que la transmission des connaissances fait la spécificité des institutions scolaires et qu'il est possible de s'intéresser aussi bien aux acteurs de l'éducation qu'aux curricula qu'ils mettent en œuvre, Viviane Isambert-Jamati a, pour sa part, produit des travaux novateurs qui traitent d'un point de vue sociologique des objets comme les finalités éducatives manifestées à l'occasion des discours de distribution de prix ou les variations des activités d'éveil selon l'appartenance sociale des élèves⁴. En même temps se développait en Grande-Bretagne un programme de recherche explicitement consacré aux contenus, aux programmes, aux finalités poursuivies par les différents protagonistes ainsi qu'aux parcours des élèves. Pour cette sociologie du « curriculum » en effet, le système éducatif n'est pas seulement un agent de transmission des valeurs et de sélection des élèves, il participe aussi à la sélection et à la distribution des savoirs.

De nombreux chercheurs lui ont emprunté l'idée selon laquelle les contenus d'enseignement ne sont pas des réalités incontestables, mais portent la marque de la façon dont une société distribue le pouvoir et opère un contrôle des comportements individuels⁵. Par-delà la transposition didactique des savoirs savants et des pratiques sociales de référence, la sociologie du curriculum met l'accent sur la manière dont se sélectionnent, se distribuent et s'évaluent les savoirs jugés légitimes. Mettant ainsi à jour ce qu'il y a d'arbitraire et de socialement construit dans les programmes scolaires, elle révèle une stratification des filières et des savoirs qui réserve généralement les plus nobles d'entre eux aux enfants de l'élite sociale⁶. Les savoirs et compétences enseignés à l'école ne peuvent alors plus être compris hors des relations complexes au sein desquelles ils sont élaborés et réaménagés. C'est ainsi que ceux des écoles maternelles ont radicalement changé lorsque ces dernières se sont ouvertes à des élèves et à des enseignants issus des classes moyennes qui

1. En particulier dans *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990 (1^{re} éd., 1938).

2. G. Vincent (1980). *L'École primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

3. A. Chervel (1998). *La Culture scolaire*, Paris, Belin.

4. V. Isambert-Jamati (1990). *Les Savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires.

5. B. Bernstein (1975). *Langage et classes sociales*. Paris, Éd. de Minuit.

6. M.F.D. Young (1971). *Knowledge and Control*, London, Collier Macmillan.

en ont transformé les modèles pédagogiques adaptés à leur public ouvrier initial¹. De nombreux travaux, comme ceux portant sur le rôle prééminent de la culture écrite dans la sélection scolaire et sociale² ou sur celui de la culture humaniste dans le second degré³, ont beaucoup contribué à désenchanter le monde de l'école en jetant le soupçon sur des contenus qui se donnaient souvent pour universels.

Les modes de circulation des savoirs révèlent des effets sociaux irréductibles à la seule pédagogie. La « massification » du second degré fait ainsi apparaître comme un continuum un parcours scolaire, de fait découpé en segments, dont nombre d'élèves ne perçoivent pas le changement d'exigences intellectuelles que suppose leur franchissement⁴. Au sein d'un même niveau de scolarité, les mêmes disciplines développent aussi des exigences sensiblement différentes selon qu'on est dans le professionnel, le général ou le technologique⁵. Le seul emploi du temps y structure le rapport au travail d'une manière qui anticipe à l'évidence les futures fonctions d'ouvriers, d'employés ou de cadres⁶. Très souvent perçu comme une filière de relégation, le lycée professionnel ne réussit généralement pas à susciter un intérêt véritable pour les savoirs qu'il dispense, ceux qui y réussissent le mieux souhaitant réintégrer les filières « normales⁷ ». Les recherches contemporaines tendent aussi à mettre en cause l'unité que conférerait aux programmes leur définition nationale. Les ajustements dans les classes et les établissements pour traiter l'hétérogénéité des élèves définissent des curriculums locaux dont l'existence conduit à se demander, par exemple, si le collège unique a jamais existé⁸. L'université est elle aussi concernée par des « effets de site » qui diversifient fortement le niveau des diplômes et les voies de leur obtention⁹.

Les études docimologiques ont depuis longtemps montré l'existence d'incertitudes de correction des travaux scolaires en situation d'anonymat. La sociologie de l'évaluation met à jour des biais d'un autre genre, liés à la connaissance du niveau, du statut scolaire et social de l'élève. Le cadre de la classe, la nature de l'établissement contribuent aussi à la mobilisation involontaire de stéréotypes sociaux, les notations les plus indulgentes étant par exemple plus fréquentes dans les collèges accueillant un public d'origine populaire. Dans une telle optique, la notion même de « niveau scolaire » perd

1. E. Plaisance (1986). *L'Enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.

2. Par exemple B. Lahire (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

3. F. Baluteau (1999). *Les Savoirs au collège*. Paris, PUF.

4. E. Bautier, J.-Y. Rochex (1998). *op. cit.*

5. Ch. Baudelot, R. Establet (1971). *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

6. L. Tanguy (1983). « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, XXIV.

7. B. Charlot (1999). *op. cit.*

8. Y. Dutercq, J.-L. Derouet (dir.) (2004). *Le Collège en chantier*, Paris, INRP.

9. G. Felouzis (2001). *Op. cit.*

de son évidence ; elle n'est plus tant la marque de connaissances et compétences à posséder que la manière de circonscrire une population pour lui réserver des privilèges¹. Les évaluations reflètent alors autant ce que savent les élèves que le fonctionnement de l'école dans la société². Elles pèsent assez lourdement sur les trajectoires des élèves qui, si elles dépendent partiellement de leurs compétences, sont aussi influencées par des biais sociaux d'orientation³. Mais l'évaluation des apprentissages suscite aussi des interactions complexes entre enseignants et élèves. Les seconds peuvent en effet contraindre les premiers à « négocier⁴ » au cours d'arrangements évaluatifs qui concilient par exemple le souci des élèves de ne voir retenues que leurs meilleures performances et celui qu'a le professeur de renforcer sa légitimité⁵.

2.2 Une approche curriculaire

Le curriculum déborde largement du cadre des programmes, ne serait-ce que parce qu'il véhicule des normes de comportement et des valeurs morales qui les orientent, parfois de façon implicite. On parle alors de curriculum caché par lequel, consciemment ou pas, un système scolaire peut par exemple organiser, à partir de codes différents, des apprentissages plus ou moins ouverts ou cloisonnés préparant plutôt à des rôles de dirigeants ou d'exécutants. C'est ainsi que la maîtrise d'instruments abstraits, comme la grammaire et les mathématiques, peut donner à la clientèle issue de l'élite des affaires des savoirs et savoir-faire nécessaires au contrôle d'un système de production⁶. Les évolutions pédagogiques comme la prééminence donnée aux compétences sur les savoirs⁷ ou la montée en puissance du thème de l'« enfant au centre⁸ » peuvent aussi correspondre, dans cet esprit, à des façons renouvelées de maîtriser les formations et leur certification. Ces visées sociales peuvent notamment se retrouver dans les ouvrages destinés à l'enfance et à la jeunesse, véhiculées aussi bien par les héros des manuels scolaires⁹ que par les règles du bon goût apprises dans les livres de cuisine¹⁰. Les clichés sexistes y sont encore souvent en vigueur et s'appuient sur la distinction classique entre

1. C. Baudelot, R. Establet (1989). *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil.

2. P. Perrenoud (1984). *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Droz.

3. M. Duru-Bellat (2002). *Les Inégalités sociales à l'école*, Paris, PUF.

4. P. Woods (1990). *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

5. P. Merle (1996). *L'Évaluation des élèves*, Paris, PUF.

6. J. Anyon (1980). « Social Class and the Hidden Curriculum of Work », *Journal of Education*, vol. 162.

7. F. Ropé, L. Tanguy (2000). « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'Année sociologique*, 50, n° 2.

8. P. Rayou (2000). « L'enfant au centre », in Derouet (dir.), *L'École dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck.

9. P. Dandurand (1972). « Dynamique culturelle en milieu scolaire », *Revue française de sociologie*, XIII.

10. D. Bühler-Niederberger, P. Tremp (1999). « Kinder und gesellschaftliche Ordnung », in Guthoff F., Sünker H. (éd.), *Kinder und Partizipation*, München, Votum.

matières « féminines » et « masculines¹ ». Ces effets induits, critiquables dans leurs contenus, participent cependant de la mise en place d'un ordre scolaire, inhérente à toute entreprise pédagogique².

Le curriculum réel est ce qui, par-delà le prescrit, a été effectivement enseigné ou étudié³ et qui peut varier d'une classe à l'autre⁴. Les acteurs locaux peuvent même, à l'instar des instituteurs français du XIX^e siècle plus préoccupés par la dictée du certificat d'études que par la rénovation pédagogique, freiner considérablement les réformes engagées⁵. Ils peuvent, comme dans les établissements fragilisés par les « incivilités » d'élèves ayant perdu le sens de l'institution scolaire⁶, abandonner des parties entières du programme, procéder à des simplifications, valoriser davantage les qualités relationnelles d'élèves que leurs qualités intellectuelles⁷. Les élèves eux-mêmes, invités à faire des bilans de savoir⁸, montrent que ce qu'ils ont réellement appris procède d'une forte interpénétration de leurs expériences familiales et scolaires suscitant chez eux des postures d'apprentissage plus ou moins réflexives ou instrumentales. Élaborant, dans les situations d'incertitude qu'ils traversent, des idées communes sur la légitimité des attentes de l'institution, ils peuvent contraindre les enseignants à admettre et évaluer favorablement des productions scolaires sensiblement éloignées de leurs exigences⁹.

Ces recherches sur les savoirs scolaires sont vraisemblablement promises à de nombreux développements. On peut en particulier en attendre qu'elles éclairent le débat désormais récurrent sur la nature de la culture commune à enseigner, principalement au collège. Il faut cependant garder à l'esprit que, comme l'ensemble des productions en sociologie de l'éducation, les résultats de recherche ne se diffusent jamais de façon linéaire et immédiate. Leurs modes de circulation sont plus complexes et relèveraient d'une sociologie de leur réception. Il existe ainsi beaucoup de raisons de ne pas croire les sociologues, comme lorsque la justesse de leurs affirmations met en tension des enseignants qui doivent classer des élèves dont ils postulent par ailleurs l'égalité fondamentale¹⁰. De façon plus générale d'ailleurs, l'accumulation et l'appropriation contemporaines des savoirs critiques tendent paradoxalement à paralyser les acteurs dont ils sont censés éclairer la pratique¹¹.

1. M. Duru-Bellat (1995). *Op. cit.*

2. R. Gasparini (2000). *Ordres et désordres scolaires*, Paris, Grasset.

3. P. Perrenoud (1984). *Op. cit.*

4. N. Keddie (1971). « Classroom Knowledge », in Young M. (éd.), *op. cit.*

5. A. Chervel (1998). *Op. cit.*

6. É. Debarbieux (1996). *La Violence en milieu scolaire*, Paris, ESF.

7. A. van Zanten (2002). *L'École de la périphérie*, Paris, PUF.

8. B. Charlot et al. (1992). *Op. cit.*

9. P. Rayou (2002). *Op. cit.*

10. F. Dubet (2002). « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Éducation et sociétés*, n° 9, 1.

11. D. Martuccelli (2002). « La production de connaissances sociologiques et leur appropriation par leurs acteurs », *Éducation et sociétés*, n° 9, 1.

Lectures conseillées

- BARRÈRE A., SEMBEL N. (1998). *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- DURKHEIM É. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1966.
- DURKHEIM É. (1938). *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.
- DURU M., VAN ZANTEN A. (1999). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- FORQUIN J.-C. (dir.) (2000). *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*, Paris INRP.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP, Paris-Bruxelles.
- VAN HAECHT A. (1990). *L'École à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- HASSENFORDER J. (dir.) (1990). *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*, Paris, INRP-L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, Éditions universitaires.
- VAN ZANTEN A. (dir.) (2000). *L'École, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.

8 SCIENCES DU LANGAGE ET ÉDUCATION¹

1 Des champs et des objets hétérogènes qui intéressent l'éducation

Considérer les sciences du langage du point de vue de leur apport potentiel aux questions d'éducation oblige à penser les différentes façons dont l'éducation elle-même et les travaux dans ce domaine peuvent être amenés à « convoquer » le langage, capacité spécifiquement humaine, et ses réalisations dans une langue particulière. Il est aussi nécessaire de distinguer les connaissances que les sciences du langage ont produites et qui permettent d'éclairer des phénomènes et des processus éducatifs, des élaborations théoriques qui peuvent servir de (cadres de) référence aux recherches en éducation ou à des renouvellements curriculaires et didactiques au sein des programmes d'enseignement ; qu'il faut encore distinguer des objets construits et travaillés par les sciences du langage comme l'acquisition des langues étrangères, de la lecture, de l'orthographe... qui constituent également des objets de l'éducation scolaire. Relèvent du premier domaine les savoirs issus de la psycholinguistique différentielle et développementale, de la sociolinguistique et de la sociologie du langage, de la pragmatique ; dans le second domaine, on peut faire référence aux travaux sur l'oral, sur l'écriture et la « littéracie », à ceux de la linguistique des discours et des textes, par exemple. Bien que le langage soit inhérent aux processus éducatifs, qu'il s'agisse des processus de socialisation familiale et non familiale, scolaire et professionnelle, d'élaboration subjective ou de l'élaboration des savoirs et des processus liés

à leur transmission et appropriation, il faut regarder le champ de l'éducation et des recherches qui y sont menées pour cerner l'intérêt que peuvent et doivent y prendre les questions langagières.

1.1 *Des questions centrales : la socialisation différenciée*

Ainsi, les questions d'éducation qui conduisent à interroger, souvent depuis plusieurs décennies, les travaux menés en sciences du langage concernent principalement les rapports entre langage et scolarisation, entre langage et socialisation, entre socialisation familiale et socialisation scolaire, les rapports entre langage et apprentissages, mais aussi, plus largement, entre le langage et la transmission des valeurs, des conceptions du monde et des catégories qui permettent de le penser. Au-delà de l'intérêt des thématiques elles-mêmes, ce sont généralement les perspectives d'amélioration de l'enseignement ou de réduction des inégalités sociales et scolaires, ou encore la compréhension des processus linguistiques et langagiers qui sous-tendent les inégalités de scolarisation et d'intégration sociale qui conduisent ces interrogations. Si un accent particulier peut être mis sur la langue, système syntaxique organisant les formes lexicales et morphologiques, en ce qu'elle est immédiatement désignée par la plupart des discours dominants comme participant de la difficulté scolaire socialement différenciée, les usages du langage, et les formes qui lui sont liées, ont un rôle tout aussi important dans ces phénomènes. Parce qu'ils sont socialement différenciés et qu'ils posent la question de leur proximité avec les usages socio-cognitifs du langage scolaire, ils participent tout autant non seulement des difficultés scolaires de certains élèves, mais aussi, plus largement, de la structuration sociale des places de chacun et de leur construction identitaire, bien au-delà des situations scolaires.

1.2 *Des variétés linguistiques et des sujets sociaux*

À côté de ces grands domaines de pertinence des relations entre questions éducatives et questions de langue, on peut encore considérer avec intérêt un ensemble de travaux linguistiques « connexes » qui vont du bilinguisme et du plurilinguisme, et de leurs effets, à celui, plus large, de la pluralité linguistique des variétés parlées. Des recherches se sont ainsi développées qui décrivent l'état linguistique de la France, l'évolution du bilinguisme des familles et les formes linguistiques utilisées par les jeunes issus de l'immigration ou ceux qui sont créolophones¹ et les effets sur les locuteurs enfants, élèves et

1. On peut se référer ici à J. Billez (éd.) (2003). *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan. J. Boutet, G. Vermès (1987). *France, pays multilingue*, t. I et II, Paris, L'Harmattan. C. Deprez (1994). *Les Enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier. P. Fioux (éd.) (2001), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Paris, Karthala.

adultes, des situations de diglossie dans lesquelles ils sont pris. Par situations de diglossie, on entend non seulement les situations linguistiques de contact de langues où une langue est valorisée au détriment d'une autre, mais aussi, plus largement, les situations « unilingues » pour lesquelles une approche sociolinguistique permet de mettre au jour qu'une variété de langue est valorisée socialement et que les sujets peu familiers de cette variété se trouvent ainsi minorés voire stigmatisés. Les travaux de description fine des formes utilisées par les élèves issus de la migration permettent également de faire retour sur des représentations de leurs difficultés, souvent pensées en termes d'écart entre langue maternelle et langue étrangère (qui serait celle de l'école pour certains élèves), quand les choses sont, là encore, beaucoup plus complexes et relèvent plutôt du plurilinguisme et du mélange des formes de français oral, familial, standard, scolaire... Dans ces orientations de recherche, on peut encore citer la question des politiques linguistiques des États et de leur système éducatif, elle intéresse évidemment l'éducation.

D'autres recherches en sciences du langage sont moins centrées sur les questions scolaires, mais participent des connaissances qui permettent de comprendre des phénomènes de structuration sociale et identitaire dans et hors l'école, eux-mêmes partie prenante des phénomènes éducatifs. Il s'agit des travaux de sociolinguistique et de sociologie du langage concernant plus spécifiquement la langue des jeunes, comme phénomène social et générationnel. Ils ont comme visée la description de cette langue, ses origines, ses composantes (emprunts à différentes langues africaines, à l'arabe, à l'argot) ; ils mettent souvent l'accent sur le caractère créatif et riche des productions linguistiques¹. Quand ils portent sur les usages², ils mettent l'accent sur le caractère cryptique et identitaire des formes linguistiques utilisées ; il s'agit de ne pas être compris des autres, que ces autres soient des adultes (enseignants, surveillants) ou les jeunes d'autres quartiers, d'autres cités. Il s'agit aussi d'un surinvestissement du langage comme lieu de la sécurité, de l'entre-soi, de la protection contre l'extérieur (des « autres », des « eux » par rapport au « nous ») où l'on se sent isolé, vulnérable. Ce qui est généralement constaté, et qui marque une évolution par rapport aux recherches initiales de Labov³, c'est le déplacement du cadre des interactions, d'internes aux groupes de jeunes vers les différentes situations d'interaction. Les défis, les joutes, les transgressions s'exercent aussi envers les représentants des institutions, dont ceux de l'école.

1. J.-P. Goudailler (1998). « Langue contemporaine des cités françaises. Aspects linguistiques, sociaux et éducatifs », in P. Parlebas (éd.) *Territoires, langage, sociétés*, Paris, L'Harmattan.
2. H. Boyer (1996). *Les politiques linguistiques : aspects sociolinguistiques et institutionnels*, Paris, Actes des XV^e et XVI^e rencontres de l'Asdifle. C. Dannequin (1997). « Outrances verbales et mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants formation*, CNDP, n° 108, p. 21-29.
3. W. Labov (1972). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos des États-Unis*. Paris, Éd. de Minuit, 1978.

1.3 *Oralité et écriture : variétés linguistiques ou différences culturelles et cognitives ?*

L'analyse des différences entre oral et écrit, oralité et écriture sont un domaine de recherches très productif dans leurs incidences sur les questions de différences culturelles aussi bien que dans celle des apprentissages scolaires socialement différenciés. Les travaux sur la « littéracie » (familiarité avec l'univers culturel, langagier, cognitif de l'écrit) se sont très largement développés depuis une quinzaine d'années ; ils portent sur son acquisition et son importance dans l'appropriation, non seulement des savoirs scolaires, mais aussi des postures intellectuelles nécessaires à leurs apprentissages et plus largement à la réponse aux attentes scolaires et sociales. L'analyse des formes et des usages de l'oral et de l'écrit, et plus largement de ce qui a été nommé culture de l'oralité et culture de l'écriture, a mis en évidence la complexité des interrelations des deux formes langagières. La distinction oral/écrit ne se réduit pas à des marques linguistiques différentes, à du lexique ou de la syntaxe spécifiques de l'un ou de l'autre système, non plus qu'à la seule utilisation des caractéristiques d'un canal de communication, mais elle s'accompagne de formes sociales particulières, de constructions spécifiques de savoirs, d'habitudes cognitives et de rapports à la langue. Les travaux sur oralité et écriture, qu'ils soient ethnolinguistiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques, ont permis, par exemple, d'éclairer et de mettre en débat la question du grand partage¹ entre cultures orales et cultures écrites, de revenir sur les représentations négatives de l'intelligence (verbale) des jeunes des ghettos noirs américains ou des communautés tsiganes que leurs valeurs éloignent des pratiques d'écriture, ou des élèves en difficultés simplement peu familiers de l'écrit. Ils permettent également de ne pas se satisfaire des constructions hâtives qui opposent la catégorie des « illettrés » à la catégorie des lettrés, et de penser en termes de continuum entre oralité et écriture plus qu'en termes d'opposition radicale.

1.4 *Nature du langage et recherches en éducation*

Nombre de travaux en éducation (c'est aussi le cas d'autres sciences sociales) ont souvent ignoré les conceptions du langage développées par la linguistique. Ces dernières reposent sur la nature effective du langage en tant que système symbolique, matérialité linguistique, enjeu social. Ces conceptions permettent pourtant de comprendre l'intervention « éducative » du langage qui se situe bien au-delà d'une langue « transparente », simple véhicule de communication et d'expression, ou médium d'une pensée qui préexisterait à son élaboration linguistique. Prendre au sérieux la pluridimensionnalité de la

1. J. Goody (1977). *La Raison graphique*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

langue et de ses usages, tout à la fois, sociaux, cognitifs, subjectifs et inter-subjectifs, qui permet, simultanément ou non, la communication, l'expression, mais aussi l'élaboration des savoirs, de soi comme sujet, l'inscription dans des interactions, mais aussi dans des rapports sociaux¹, est au demeurant nécessaire si l'on veut se saisir de la langue et du langage dans le rôle complexe qu'ils assurent dans les processus éducatifs d'institution des sujets et des collectifs.

C'est dans cette direction que, depuis une décennie environ, se développe un autre apport des sciences du langage. Il se situe à un autre niveau que celui des connaissances construites par les sciences du langage : il s'agit des « emprunts » aux pratiques et objets de recherche sur un registre plus épistémologique et méthodologique. Le langage n'est ainsi plus considéré comme un simple vecteur « transparent » de l'enseignement ou de la socialisation, mais comme intervenant avec ses caractéristiques et propriétés intrinsèques. En conséquence, les modèles d'analyse des interactions développés par la linguistique interactionnelle et pragmatique sont repris pour l'étude des interactions et des échanges dans les classes dans une perspective didactique ou plus largement de compréhension des phénomènes de classe. De plus, les recherches en éducation se développant actuellement dans une démarche qualitative, les matériaux construits et recueillis sont principalement de nature langagière (entretiens, histoires de vie, enregistrements de classes, textes institutionnels...) et relèvent (ou pourraient relever avec intérêt) de méthodes d'analyse développées par les sciences du langage, leurs cadres théoriques, leurs concepts. Il en est ainsi, par exemple, des analyses de discours (qui, à la différence des analyses de contenu, prennent centralement en considération les situations de production, les textes comme un ensemble cohérent), ou encore des notions de polyphonie et de genres premiers et seconds empruntées à Bakhtine².

2 Langage, socialisation, scolarisation

Les questions d'éducation sont inséparables des processus de socialisation, voire d'acculturation, dans les cas de confrontation sociale ou culturelle entre des élèves ou des sujets en formation et des situations institutionnelles. C'est donc dans ce domaine et autour de la question des usages différenciés du langage dans les modes de socialisation que se sont développées les collaborations les plus évidentes et les plus riches entre sciences du langage et

1. É. Bautier (1995). *Pratiques langagières et pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan.

2. M. Bakhtine (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, trad. fr. et pour utilisation dans des recherches sur la différenciation scolaire : É. Bautier (2005), « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation », in N. Ramognino, P. Vergès (éd.) (2005). *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissage scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.

recherches ou travaux en éducation. Tout semble s'être passé comme si les premières lignes de l'ouvrage de M. Stubbs¹ étaient devenues un programme de recherches pour répondre aux questions alors posées :

« Comment le langage est-il lié aux apprentissages, par exemple ? Quel est le rapport, s'il y en a un, entre le langage de l'enfant et la réussite ou l'échec de celui-ci à l'école ? Est-il exact de qualifier le langage de certains enfants de "restreint" ? Quelle sorte de langage les enseignants et les élèves utilisent-ils dans la classe ? Le dialecte d'un enfant est-il une composante de ses possibilités scolaires ? »

L'importance de ces questions a donc guidé les recherches depuis une vingtaine d'années ; les réponses apportées mettent l'accent sur le rôle des pratiques langagières en étroite relation avec les pratiques et activités socio-cognitives des élèves. Ainsi, les travaux de psychologie et de sociologie du langage ou de sociolinguistique ont pu mettre en évidence comment, dès les premiers moments d'apprentissage de la langue au sein de la famille ou dans les institutions de la petite enfance, les formes et les usages se différencient en fonction des modalités des échanges langagiers, elles-mêmes liées aux valeurs et conceptions des échanges, des enfants, des rôles sociaux, des usages du langage, des modalités socio-cognitives qui sous-tendent et construisent tout à la fois les usages langagiers et ce faisant les processus de différenciations socio-scolaires². Ils ont mis en évidence non seulement la nécessité d'analyses fines des matériaux langagiers et linguistiques, mais ils ont également mis l'accent sur l'importance des situations langagières (thème, enjeu, participants aux échanges, rapports sociaux de place) dans ce qu'elles entraînent d'investissements différenciés par les sujets, et ainsi, l'importance des variations intra-sujet et pas seulement inter-sujets et inter-groupes sociaux.

Ce sont donc les situations de socialisation, d'apprentissage et d'usages du langage qu'il s'agit d'étudier finement avec des cadres différents (sociologique, psychologique...) mis en interaction pour comprendre les phénomènes et processus éducatifs. Cette perspective permet d'éviter l'essentialisation, la naturalisation de ce qui est souvent pensé comme des caractéristiques intrinsèques des sujets, attitude qui réduit de façon hâtive les formes linguistiques et langagières à ce qu'elles manifesteraient de manques ou de déficits linguistiques et cognitifs. L'accent mis sur les enjeux sociaux, cognitifs, subjectifs des situations pour les sujets ne peut au demeurant pas imposer une perspective relativiste qui masquerait justement l'importance des enjeux sociaux et cognitifs d'une connaissance mal maîtrisée des usages et des

1. M. Stubbs (1976). *Langage spontané, langage élaboré*, Paris, Armand Colin, 1983.

2. Les travaux de B. Bernstein (*Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit, 1990) font ici autorité en sociologie du langage, en psychologie du langage, on fera référence à ceux de A. Florin (1991) *Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF. Le travail déjà ancien d'É. Esperet (1979, 1987) s'inscrit en psychologie du langage tout en ayant une approche sociologique : *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, Peter Lang.

formes linguistiques et langagières « standard ». D. Manesse, É. Bautier et S. Branca-Rosoff¹ ont mis en évidence les acquis socialement différenciés des formes linguistiques du français standard écrit qui s'effectuent au détriment des élèves de milieux populaires et de leurs apprentissages.

Ces recherches concernant les usages linguistiques et langagiers socialement différenciés peuvent être mises en relation avec les travaux linguistiques concernant la notion de normes, plus précisément la pluralité des normes. Ceux-ci permettent également d'éviter des amalgames et leurs effets de stigmatisation sociale et scolaire, voire d'inefficacité scolaire, entre les différentes normes et les différents registres cognitifs, sociaux, culturels qui sous-tendent toutes les utilisations du langage. Les recherches qui traitent de la norme, plus spécifiquement de la place de la norme linguistique et langagière dans l'école française et des effets du rapport des enseignants à cette norme au regard des pratiques langagières des élèves qui ne la partagent pas, relèvent de plusieurs courants. Dans les années soixante-dix, le courant inspiré de la sociolinguistique variationniste américaine est dominant. Ces travaux mettent alors l'accent sur la prégnance de la norme et ses effets socialement différenciateurs du fait des jugements de valeurs négatifs qui affectent certaines formes produites par les locuteurs de certains milieux sociaux et/ou de certaines régions². Bronckart *et al.*³ distinguent « clairement deux niveaux de normes : d'une part, celui des pratiques langagières (socialement situées, socialement construites) proprement dites, et de leurs caractéristiques "objectives" : "[Les pratiques langagières] sont fondamentalement diverses parce qu'elles sont intimement liées à des pratiques sociales elles-mêmes diverses ; le vocabulaire, les choix discursifs et les procédés de textualisation s'adaptent aux caractéristiques de l'interaction sociale" ; d'autre part, celui des jugements (nécessairement plus "subjectifs") portés sur ces pratiques ». Il distingue aussi les actions langagières des locuteurs, des formes dans lesquelles elles se réalisent. On peut ainsi distinguer les jugements et les évaluations sur la langue relevant d'un arbitraire social qui valorise certaines formes de la langue (les formes familières des milieux sociaux dominants, aux scolarités longues et reposant sur les savoirs académiques écrits) de la norme sociale qui correspond aux formes lexicales, syntaxiques et morphologiques (et discursives) constitutives du français standard, en grande partie constituées depuis plus de deux siècles par sa scolarisation, et qui sont en revanche nécessaires aux apprentissages de savoirs disciplinaires constitués dans l'écrit et donc au travail scolaire.

1. D. Manesse (éd.) (2003). *Le Français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*, Paris, INRP ; É. Bautier, S. Branca-Rosoff (2002). « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *Ville, école, intégration*, n° 130, p. 196-213.
2. H. Boyer (1996), et plus centralement sur cette question de la norme et des attitudes scolaires qui lui sont liées, l'ouvrage G. Schoeni, J.-P. Bronckart et P. Perrenoud (1988). *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé.
3. G. Schoeni, J.-P. Bronckart et P. Perrenoud, *op. cit.*

Ces recherches sur les normes sont aussi le fait des historiens de l'institution linguistique, elles permettent de comprendre non seulement l'histoire des relations étroites entre l'institution française scolaire et l'institution de la langue française¹, mais surtout, par la mise en relation des pratiques et normes langagières et linguistiques scolaires avec celles des élèves d'origines sociales différentes, de comprendre les difficultés rencontrées par certains d'entre eux, en particulier dans la fréquentation des usages de l'écrit et de son univers.

3 Les connaissances sur la langue et ses usages modifient les curriculums scolaires

Les descriptions des fonctionnements linguistiques, textuels et discursifs se sont largement développées depuis trente ans et ont pénétré les contenus et les formes d'enseignement : aux objets traditionnels de la langue et des disciplines sont venues s'ajouter les références aux savoirs issus des sciences du langage, comme les théories de l'énonciation, les genres de discours (ou des types de textes), la pragmatique ou les théories du texte et de la réception (interprétation et construction du sens des textes). Il s'agit encore des savoirs issus des différents courants de la psychologie et de la psycholinguistique des textes (la génétique des textes) ou ceux de l'acquisition de la conscience phonologique et de la clarté cognitive sur la langue et de leur rôle dans l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe. Les réponses aux questions concernant les apprentissages des différents aspects de la langue et de ses usages sont ainsi principalement le fait des psycholinguistes. Si la psycholinguistique s'est intéressée à l'acquisition des différentes unités de la langue, y compris des usages oraux et écrits de celle-ci, et massivement de la lecture, sans doute faut-il distinguer les descriptions théoriques et les savoirs construits en situations expérimentales, *a fortiori* les modélisations des opérations mentales effectuées lors de l'utilisation du langage, et les activités (au sens psychologique du terme) effectives d'écriture, de compréhension, de lecture, de production des discours²... des élèves en situation ordinaire de classe qui renvoient à des composantes plurielles qui participent de l'interprétation que les élèves font des situations scolaires. Dans le même sens, se trouve interrogé le rapport entre l'apprentissage de tâches langagières spécifiques du programme de la discipline français et la nature réelle de l'activité langagière des élèves.

-
1. P. Boutan (1996). *La Langue des Messieurs. Histoire du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.
 2. J.-P. Bronckart (1996). *Activité langagière. Textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Plus récemment encore, se sont développées, à l'interface entre sciences du langage et didactiques disciplinaires, les recherches qui tiennent ensemble l'apprentissage des savoirs disciplinaires et les formes et genres discursifs de référence des disciplines (types de textes, démarches de recherche de construction des savoirs spécifique à l'élaboration des savoirs savants de référence...) ou qui travaillent les formes simultanément langagières et cognitives facilitatrices des apprentissages du langage lui-même et des savoirs disciplinaires (l'oral et son rôle dans les situations de construction collaborative des connaissances, le raisonnement, le débat en sciences...).

Enfin, les travaux sur les analyses des échanges communicatifs scolaires et non scolaires permettent de comprendre les enjeux des contrats de communication et des malentendus sociocognitifs potentiels qui résultent d'habitudes communicatives différentes.

Ces différents savoirs trouvent leur utilité dans la formation des enseignants.

Lectures conseillées

BAUTIER É. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation », note de synthèse pour *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 117-161.

BERNIÉ J.-P. (1998). « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », in M. BROSSARD et J. FIJALKOW (éd.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 155-200.

BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit, 1990.

BOYER H. (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRANCA-ROSOFF S. (éd.) (2001). *L'Institution des langues. Autour de R. Balibar*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

NONNON É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », note de synthèse pour *La Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 87-131.

OLSON D.R. (1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz (trad. de *The World on Paper : The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, CUP, 1994).

RAMOGNINO N., VERGÈS P. (éd.) (2005). *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissage scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.

VEI ENJEUX/VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION (2002). *Pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, CNDP, n° 130.

9 PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION¹

Tout acte éducatif repose sur des conceptions implicites ou explicites du sujet, du développement et de l'apprentissage ainsi que des interventions susceptibles de l'aider en ces domaines. C'est pourquoi il existe des rapports étroits entre la psychologie et l'éducation. Dans ce chapitre, nous rappelons quelques données historiques et des positionnements théoriques permettant d'appréhender l'apport de la psychologie à l'éducation. Nous évoquons ensuite la situation de la psychologie de l'éducation en France et fournissons quelques arguments justifiant qu'elle reçoive un meilleur soutien. Enfin, un examen rapide de la concurrence entre quelques disciplines constitutives des sciences cognitives nous amène à formuler des critiques quant à la réduction biologique du sujet aux prises avec les apprentissages.

1 Repères historiques

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'éducation était le terrain privilégié de la recherche en psychologie. Le sujet du psychologue était l'écolier et le laboratoire idéal était souvent l'école. Ainsi Alfred Binet (1857-1911), dès qu'il en a la possibilité, en 1905, crée un laboratoire dans l'école de la rue de la Grange-aux-Belles à Paris. L'étude des capacités des enfants n'est qu'une branche de la pédagogie expérimentale, l'autre branche étant l'étude des méthodes d'enseignement. À la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, Binet fréquente Pauline Kergomard, alors inspectrice générale des Écoles maternelles et Ferdinand Buisson alors ministre de l'Instruction publique. Quand Binet étudie la fatigue, c'est celle de l'écolier, et il s'intéresse à

1. Par Annick Weil-Barais.

ses effets sur leur performance en dictée. C'est aussi dans le contexte scolaire qu'Henri Wallon (1879-1962) étudie « l'enfant turbulent ». Son laboratoire, créé en 1922, était installé dans une école de Boulogne-Billancourt où il menait des consultations d'enfants. Pour comprendre les troubles des enfants, il recommandait d'observer minutieusement leurs conduites ainsi que celles des maîtres compte tenu de l'importance qu'il accordait au milieu éducatif.

De manière assez générale, les auteurs des théories du développement intellectuel de l'enfant se sont intéressés à l'éducation au point souvent d'occuper des fonctions politiques importantes. C'est le cas de Wallon qui occupa une chaire de psychologie et éducation de l'enfance au Collège de France, créée pour lui en 1937. Nommé à la Libération secrétaire général de l'Éducation nationale par le Conseil national de la résistance, il devient à la suite du décès du physicien Paul Langevin, président de la Commission de réforme de l'enseignement. Même si le projet de réforme élaboré par cette commission (« le plan Langevin-Wallon ») n'est pas mis en œuvre, il impulse des innovations pédagogiques dans les lycées et crée le corps des psychologues scolaires. De son côté, Jean Piaget (1896-1980) fit une grande partie de sa carrière à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève et fut longtemps directeur du Bureau international d'éducation puis sous-directeur général de l'UNESCO chargé du département de l'éducation. Jean Piaget ne manque pas de faire référence à ses recherches pour asseoir ses recommandations concernant l'éducation de l'enfant : la prise en compte des stades de développement qui suivent un ordre déterminé ; l'importance accordée à l'entrée sensori-motrice des constructions intellectuelles au cours de l'enfance.

2 Des points de vue différents

Tout comme Binet, Piaget pense que les fondements scientifiques de l'éducation peuvent être trouvés dans une psychologie scientifique élaborée hors du terrain de l'école. Il recommande d'ailleurs d'utiliser auprès des enfants des situations non familières, très éloignées de ce que l'enfant rencontre à l'école, afin de pouvoir recueillir des réponses spontanées révélant ses structures cognitives. Ces structures sont supposées limiter les possibilités d'apprentissage de l'enfant puisqu'elles ont une fonction assimilatrice. Ainsi, les compétences exigées de l'enfant ainsi que les pratiques éducatives doivent-elles s'adapter au niveau de développement de l'enfant. À l'époque où Piaget a commencé à développer de telles idées (dans les années trente), il se posait en rupture avec les thèses béhavioristes qui, avec les modèles de conditionnement, mettaient surtout l'accent sur le jeu des stimuli et des renforcements. L'enfant piagétien est reconnu comme un individu ayant des structures singulières qu'il convient de respecter.

Actuellement, les psychologues qui se recommandent du cognitivisme d'inspiration computationnelle ou connexionniste, ayant abandonné l'idée de développement par stades, n'ont plus la prétention de déterminer les âges où les apprentissages sont possibles. Les modèles de traitement de l'information développés dans ces champs théoriques assurent des fonctions différentes. Concernant les apprentissages, il s'agit avant tout de spécifier les processus mentaux qui sont à l'œuvre, de comprendre les erreurs produites et d'en déterminer les causes. Celles-ci peuvent être soit d'ordre structurel ou fonctionnel (limitation ou défaillance d'un module de traitement, par exemple la « mémoire de travail », non-activation d'un module...), soit d'ordre mnémotique (connaissances stockées en mémoire à long terme plus ou moins riches, valides et structurées)... Contrairement au courant béhavioriste qui concevait un modèle unique de l'apprentissage, le cognitivisme prend en compte la spécificité des domaines de compétence et des contextes d'activité. Les traitements supposés ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit de lecture ou de comptage par exemple, même si les caractéristiques globales du système cognitif restent identiques. Toutefois, des modules de traitement spécifiques sont invoqués pour rendre compte de traitements particuliers. Le cognitivisme a donné lieu à des travaux relatifs à la conception d'épreuves de diagnostic, de programme de prévention ou de remédiation.

Une idée largement partagée par le courant cognitiviste est que l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages tire profit des connaissances sur les processus mentaux à l'œuvre dans les apprentissages. Ce point de vue est relié à une thèse assez générale selon laquelle c'est à l'occasion de la résolution de problèmes que les individus construisent des connaissances nouvelles : apprendre c'est résoudre des problèmes. Une des fonctions de l'enseignant est alors de soumettre aux élèves des problèmes choisis judicieusement de telle sorte que ceux-ci soient en mesure de construire les connaissances que l'enseignant a pour mission de transmettre. Le choix des problèmes, l'observation des élèves en cours d'activité, la compréhension des difficultés et des obstacles qu'ils rencontrent ainsi que les aides déployées trouveraient ainsi leur fondement rationnel dans la psychologie cognitive.

La théorie historico-culturelle du psychisme développée par Lev Vygotski (1896-1934) qui fait, depuis deux décennies, l'objet d'une redécouverte, en mettant l'accent sur les fonctions de tutelle que les adultes exercent auprès des enfants, renforce l'idée que la psychologie puisse être un appui pour les éducateurs. L'analyse des conduites de tutelle des adultes (les parents et les enseignants) à l'égard des enfants dans leurs dimensions verbales et non verbales (gestes, déplacements, mimiques, etc.) fait l'objet depuis une décennie de nombreux travaux. Ceux-ci ont mis en évidence l'importance de l'ajustement des conduites des adultes à celles des enfants. Ces travaux confirment la valeur heuristique du concept de « zone proximale de développement », défini comme un espace entre un niveau inférieur – celui des

problèmes que l'enfant résout seul – et un niveau supérieur – celui des problèmes qu'il résout avec l'aide de l'adulte. D'après Vygotski, les compétences complexes seraient issues d'une reconstruction pour soi de l'organisation des actions effectuées en collaboration avec autrui.

L'adoption de la théorie vygotskienne ne conduit pas seulement à centrer l'intérêt sur les interventions des adultes qui s'occupent des enfants, elle conduit aussi à considérer de manière centrale leur rôle de transmetteur culturel. Critiquant la position de Piaget résumée de manière lapidaire par la formule : « L'apprentissage est à la remorque du développement », Vygotski a proposé en effet une conception dialectique des rapports entre apprentissage et développement. Tout en partageant avec Piaget l'idée que le développement réfère à des processus internes d'auto-construction ayant leur dynamique propre, Vygotski considère que l'appropriation par l'enfant des outils culturels (l'écriture, le calcul, le dessin, les systèmes conceptuels, etc.) contribue à transformer son psychisme. La mission première des enseignants étant de permettre aux enfants la maîtrise de tels outils, leur singularité aux plans des usages culturels et des fonctions cognitives qu'ils assurent devient un élément déterminant. On trouve ainsi chez Vygotski des analyses approfondies de l'écriture et de l'apprentissage des concepts scientifiques qui étayaient l'idée d'une spécificité des processus d'appropriation et de transmission selon les outils culturels. Ce n'est donc pas un hasard si les didactiques (dont la naissance est antérieure à la redécouverte de Vygotski) fondées sur cette idée de spécificité se sont emparées de la théorie vygotskienne puisqu'elle leur fournit en quelque sorte une légitimité théorique.

Pour les psychologues, l'entrée par les outils culturels (l'écriture, les mathématiques, les sciences, les pratiques sportives, etc.) enseignés à l'école a été un moyen de mettre à l'épreuve les modèles cognitifs et d'en cerner les limites. Ainsi, Gérard Vergnaud, abordant la construction par les enfants des opérations arithmétiques et examinant avec soin l'ensemble des concepts en jeu, a été conduit à réfuter à la fois la thèse piagétienne concernant la construction du nombre ainsi que les modèles en termes de systèmes de connaissances et de règles. La « théorie des champs conceptuels » qu'il a proposée se présente comme une alternative intéressante, puisqu'elle combine une formalisation des connaissances, des opérations mentales et des situations. En effet, un champ conceptuel intègre les réseaux des concepts et des relations, une typologie des classes de problèmes qui trouvent leur solution grâce à ce réseau ainsi qu'un ensemble d'invariants opératoires de différents niveaux rendant compte des activités mentales. Les travaux de Vergnaud concernant les structures additives et les structures multiplicatives ont eu des retombées importantes dans l'enseignement primaire.

De manière assez générale, la prise en compte des spécificités des domaines de connaissances conduit à enrichir et, dans certains cas, à remettre en cause les modèles cognitifs construits à partir de situations simplifiées, ce que nous avons fait à l'occasion d'études portant sur les processus de

construction de concepts scientifiques. Les nombreuses études relatives aux processus de formation de concept ou sur la catégorisation utilisent de fait des concepts très éloignés des concepts formels relationnels qui constituent majoritairement les champs de connaissance enseignés à l'école. Or nous avons pu montrer que les processus décrits pour rendre compte de la construction des concepts catégoriels ne sont pas généralisables aux concepts formels relationnels. Cet exemple constitue une assez bonne illustration du fait qu'il est souvent difficile, voire impossible, de tenter de rendre compte de la complexité à partir de l'analyse d'objets simplifiés.

À l'issue de cette courte présentation de différents points de vue théoriques développés en psychologie, on remarquera que l'apport de la psychologie à l'éducation est conçu de différentes manières : domaine d'application pour certains, point de départ de questionnements nouveaux pour d'autres. De fait, ces deux points de vue sont susceptibles d'entretenir des rapports dialectiques.

3 La psychologie de l'éducation

La psychologie de l'éducation constitue un champ de recherche et de pratique largement institué au plan international. Dans le contexte français, la situation est un peu différente. La psychologie de l'éducation est mal reconnue, parfois ignorée et aussi contestée. Faute de travaux de synthèse concernant la psychologie de l'éducation en France, nous nous contenterons d'indiquer quelques éléments permettant un début de compréhension de la situation.

Deux catégories de psychologues exercent actuellement dans les établissements scolaires : les psychologues scolaires, à l'école primaire, et les conseillers d'orientation/psychologues (COP), dans l'enseignement secondaire. En 1999, leur nombre était estimé à dix mille, uniquement dans l'enseignement public. Les premiers sont recrutés dans le corps des professeurs des écoles, suivant en cela les directives de Wallon pour qui la psychologie scolaire était conçue comme une partie intégrante de la fonction enseignante dont elle n'est qu'une différenciation ; ils suivent une formation spécialisée qui leur permet d'obtenir le diplôme d'État de psychologue scolaire. Les seconds sont recrutés sur concours et suivent une formation dans un centre de formation spécialisée couronnée également par un diplôme d'État.

L'isolement de nombre de ces psychologues par rapport au milieu scientifique universitaire, les incertitudes qui ont sans cesse pesé à la fois sur leur existence (par exemple, de 1954 à 1960, les psychologues scolaires du département de la Seine ont été réaffectés dans les classes) et sur leurs fonctions ont largement contribué à brouiller les images. Le contexte politique de la création du corps et les engagements politiques de son instigateur (Henri Wallon était

alors membre du Parti communiste) expliquent, sans doute, les inquiétudes suscitées par leurs interventions, dans certaines catégories de la population. Les pratiques elles-mêmes (notamment l'usage des tests) et l'instrumentation dont les psychologues scolaires sont parfois l'objet de la part de l'administration sont souvent questionnées. Les différentes enquêtes relatives à leurs pratiques professionnelles montrent que celles-ci sont décalées par rapport au projet de Wallon. Pour celui-ci, en effet, le champ du psychologue scolaire est celui des interactions entre les différents éléments de la situation scolaire : l'élève aux prises avec les apprentissages, au sein d'une classe conduite par un maître où se trouvent d'autres élèves. Or les pratiques, dans leur majorité, sont essentiellement centrées sur l'enfant (tests, entretiens...), les références des praticiens étant essentiellement la clinique et la psycho-dynamique, ce qui renvoie essentiellement à un modèle individualiste du dépistage et de la prise en charge. Les psychologues scolaires, pour la plupart, ont d'ailleurs une formation en clinique et manifestent une certaine ignorance à l'égard de la psychologie cognitive, voire s'en méfient.

Compte tenu de l'absence, en France, d'une politique volontariste de développement de la recherche en psychologie de l'éducation, les psychologues scolaires et les COP (dans une moindre mesure grâce à l'Institut national d'études du travail et de l'orientation professionnelle – INETOP) se trouvent assez naturellement coupés de la recherche et sont ainsi rarement impliqués dans des études, ce qui singularise la France par rapport à la plupart des pays européens. Or on sait bien qu'il ne peut y avoir d'actions innovantes efficaces sans recherche.

Peut-on se contenter de considérer que les connaissances concernant le fonctionnement cognitif étant déjà substantielles, il suffirait que les praticiens (les psychologues scolaires, les COP, les enseignants, les éducateurs...) se les approprient et les appliquent ? Un tel point de vue revient à nier la complexité et la singularité des contextes éducatifs, lesquels sont irréductibles à des situations de laboratoire. De fait, la compréhension des processus et des difficultés nécessite à la fois des théories générales et des modèles spécifiques qui se construisent à partir d'analyses fines des contextes éducatifs et des activités qui s'y déroulent. Par ailleurs, les savoirs enseignés ont des caractéristiques spécifiques qui ont des incidences à la fois sur les activités des élèves et sur les conditions sociales de leur instauration et de leurs usages : ces caractéristiques doivent être élucidées et prises en compte. Ceci n'a jusqu'alors été fait que pour des domaines assez restreints : le chantier est immense et on peut comprendre que, dans l'ignorance actuelle, les enseignants éprouvent un sentiment d'impuissance. L'existence de différences inter-individuelles importantes, dès l'entrée dans l'école obligatoire, devrait conduire à s'interroger sur les formes de tutelles déployées par les adultes permettant aux enfants de construire toute la variété des traitements cognitifs subtils (de mieux en mieux décrits par la psychologie cognitive) que nécessite la construction des habiletés complexes (lire, écrire, calculer...) qui

conditionnement la réussite dans les études. Un autre chantier important est celui de la conception de dispositifs innovants, de prévention ou de remédiation. Ceci implique d'intervenir en milieu naturel et de conduire des essais successifs, de les évaluer, afin d'ajuster progressivement le dispositif aux contraintes individuelles, sociales et économiques, en veillant en particulier au sens que les activités ont pour les élèves et pour la société elle-même. Ces quelques arguments, qui sont loin d'être exhaustifs, militent en faveur d'un meilleur soutien à la psychologie de l'éducation en France.

4 Des concurrents multiples et un avenir incertain

L'éducation est indéniablement un enjeu dans la concurrence entre les sciences humaines. Bien qu'on le déplore, elle est également un enjeu dans la concurrence entre les sous-champs de la psychologie, les prétendants les plus offensifs étant la psychologie clinique, la psychologie cognitive et la psychologie sociale. Plus récemment, sont arrivées sur le terrain, avec l'assurance que donnent des instruments sophistiqués ayant fait largement leur preuve dans d'autres domaines que celui de l'éducation, la neuropsychologie et, de manière encore plus agressive, la génétique et la neurologie. Ainsi cherche-t-on, par exemple, les régions cérébrales ainsi que les gènes associés à la dyslexie. Certains annoncent même l'avènement d'une « neuropédagogie » qui enfin donnerait des bases scientifiques solides à l'éducation. Compte tenu du caractère débutant de telles recherches, il s'agit nécessairement de discours essentiellement programmatiques, parés de la séduction qu'autorisent les nouvelles technologies. Quoi qu'il en soit, ils constituent un puissant révélateur d'une matrice explicative largement partagée : l'origine de l'efficacité et de l'inefficacité est à trouver dans le sujet lui-même, le cerveau en l'occurrence, ou les gènes.

Si l'on a quelques bonnes raisons de croire que la construction de chaque individu ne peut se comprendre qu'au plan des interactions avec les systèmes avec lesquels il interagit (ses proches, les professeurs, le groupe social d'appartenance, les artefacts culturels qu'il rencontre, etc.), on percevra cette explication « intra-objectale », pour reprendre une terminologie utilisée par Piaget dans un ouvrage posthume (*Psychogenèse et histoire des sciences*), comme une régression au plan épistémologique. Ceci n'exclut pas, bien entendu, que quelques enfants aient des malformations cérébrales entravant leurs apprentissages. L'abus est de laisser croire que ce type de découverte (un gène de la dyslexie, par exemple) constitue une avancée pour l'éducation. De fait, on est dans des ordres de phénomènes différents.

L'éducation est un processus éminemment social même s'il concerne chaque individu impliqué en tant que sujet dans toutes ses composantes (physiques, émotionnelles, affectives, identitaires, cognitives et relationnelles). C'est pourquoi toutes les psychologies peuvent être utilement convoquées.

La découverte d'un gène ou la localisation d'une région du cerveau activée pendant une activité informent sur les caractéristiques du système biologique et peuvent dans certains cas permettre de comprendre des déficits observés. Cela n'aidera en rien les personnes ayant la charge d'éduquer les sujets déficients puisque ce n'est pas à ce niveau qu'elles interviennent. On peut même craindre que cette connaissance conduise au fatalisme et à une certaine déresponsabilisation par rapport aux échecs rencontrés. Sans nier la valeur indéniable qu'ont les approches biologiques, il convient d'être conscient de leur non-pertinence en regard des pratiques éducatives, à moins de renoncer à l'idéal républicain selon lequel tout citoyen quel qu'il soit a droit à l'éducation. En effet, il n'est pas nécessaire de connaître l'origine biologique de difficultés persistantes pour conduire des études visant à découvrir les moyens les plus adaptés pour les surmonter, l'analyse fine des conduites des sujets en référence à des modèles de traitement de l'information étant un des moyens privilégiés de cerner les déficits éventuels et les progrès réalisés. C'est de ce type de recherche dont le monde éducatif a sans doute le plus besoin actuellement. À moins de croire que de la découverte d'une anomalie au plan biologique à sa réparation, il n'y a qu'un pas. Malheureusement ceci prend le plus souvent un temps très long et les échecs ne manquent pas. Par ailleurs, il convient de ne pas oublier l'extraordinaire plasticité fonctionnelle de l'esprit humain qui permet aux individus de s'adapter aux contraintes. Aider chaque enfant à trouver les moyens de faire face à ces contraintes, en s'appuyant sur les ressources cognitives dont il dispose pour le faire évoluer, tel est l'enjeu que peuvent poursuivre les éducateurs, sans nécessairement avoir besoin de connaître ce qu'il en est du cerveau de l'enfant et de ses gènes.

En conclusion, on relèvera que le scientisme est toujours un risque dans le domaine de l'éducation. Au plan psychologique, il serait nécessaire de bien cerner ce qui peut être contrôlable et relève donc de connaissances scientifiques et ce qui relève de processus hasardeux ou chaotiques, par nature incontrôlables. Ces deux types de processus existent et bien souvent le hasard (par exemple, la rencontre avec un professeur avec lequel l'élève se lie ou s'identifie, un lien d'amitié avec un camarade de classe...) joue un plus grand rôle que des facteurs bien contrôlés. Ce sont cependant les seuls sur lesquels les éducateurs peuvent s'appuyer avec la certitude limitée que procurent les connaissances scientifiques. C'est peu, mais cela donne des repères susceptibles de construire la professionnalité du professeur et d'asseoir son autorité.

Lectures conseillées

AVANZINI G. (1999). *Alfred Binet*, Paris, PUF.

BASTIEN C., BASTIEN-TONIAZZO M. (2004). *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin.

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1999). *Henri Wallon ; l'enfant et ses milieux*, Paris,

Hachette Éducation.

BROSSARD M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherche en éducation*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

BROSSARD M., FIJALKOV J. (dir.) (1998). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Presses universitaires de Bordeaux.

GAONAC'H, GOLDER C. (1994). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation.

LIEURY A. (éd.). (1996). *Manuel de psychologie de l'éducation*, Paris, Dunod.

VERGNAUD G. (coord.) (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette Éducation.

VYGOTSKI L. (1934/1997). *Pensée et langage*, chap. 5, trad. de F. Sève, Paris, La Dispute.

WEIL-BARAIS A. (dir.) (2004). *Les Apprentissages scolaires*, Rosny-sous-Bois, Bréal.

XYPAS C. (1997). *Piaget et l'éducation*, Paris, PUF.

10 L'APPRENTISSAGE. LA LANGUE ÉCRITE ET L'ARITHMÉTIQUE¹

L'apprentissage, ses déterminants, ses formes et son déroulement constituent des thèmes privilégiés de la psychologie. Celle-ci a, depuis son apparition comme science, abordé les questions correspondantes et tenté d'y apporter des solutions s'inscrivant dans deux perspectives complémentaires.

La première perspective a trait aux cadres théoriques dominants à telle ou telle période. De la fin du XIX^e au milieu du XX^e siècle, les théories se réfèrent essentiellement au conditionnement et à l'associationnisme. Les phénomènes étudiés concernent donc en priorité les apprentissages élémentaires et les processus de base qui les rendent possibles. À partir des années cinquante, les thèses piagésiennes mettent l'accent sur l'activité du sujet et sur la construction de la connaissance au cours d'interactions avec l'environnement, essentiellement physique. Depuis les années soixante, le cognitivisme, après avoir un temps ignoré l'apprentissage, s'est intéressé aux apprentissages complexes, lecture, résolution de problèmes, etc., en les abordant dans le cadre théorique du traitement de l'information². La prise en compte des dimensions psychosociale³ et émotionnelle est venue compléter et approfondir les données issues de l'étude de la « cognition froide ». Depuis deux décennies, la psychologie collabore avec d'autres composantes des sciences cognitives pour tenter d'articuler les modèles issus de la psychologie et les approches des neurosciences et de l'informatique⁴.

1. Par Michel Fayol.

2. Voir J.R. Anderson (1995). *Learning and Memory*, New York, J. Wiley & Sons.

3. Voir J.-M. Monteil (1989). *Éduquer et former*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

4. Voir M. Kail, M. Fayol (2003). *Les Sciences cognitives à l'école*. Paris, PUF.

La seconde perspective cherche à répondre aux demandes sociales provenant des systèmes scolaires et des milieux professionnels. Les changements des modes de production dans l'agriculture et l'industrie, des conditions de travail dans le tertiaire, des durées de scolarisation et des programmes d'enseignement obligent à s'interroger sur les réponses à apporter quant aux contenus, progressions et évaluations des apprentissages. Les psychologues ont ainsi contribué à définir et concevoir l'analyse des tâches, la pédagogie par objectifs, et la pédagogie de maîtrise essentiellement à partir des travaux issus du béhaviorisme. Depuis une trentaine d'années, le cognitivisme fournit des modèles et des méthodes permettant d'étudier et de comprendre les mécanismes intervenant dans les apprentissages complexes¹. Il s'agit de prévenir les erreurs ou les troubles, d'intervenir pour éviter l'installation de ceux-ci et de participer à la conception d'outils de diagnostic et de remédiation².

Les apports des premiers travaux relatifs à l'apprentissage et de ceux, plus récents, issus des recherches en psychologie et en sciences cognitives ne s'excluent pas, bien au contraire. La psychologie est devenue cumulative, capable d'intégrer les apports relatifs aux mécanismes élémentaires (conditionnement, associations) et ceux qui ont trait aux conduites complexes. Ainsi, les données ici rapportées, qui mettent l'accent sur deux domaines particulièrement complexes – l'apprentissage de la langue écrite et celui de l'arithmétique – font appel à la fois aux acquis de l'associationnisme, qui revient en force sous l'impulsion des modèles connexionnistes, et à ceux du cognitivisme, par exemple à travers la notion de stratégies.

1 L'apprentissage et les apprentissages

La psychologie de l'apprentissage étudie les changements relativement stables du comportement survenant au cours des interactions avec l'environnement physique et social : apparitions, modifications, disparitions de comportements. En général, ces changements sont conçus comme améliorant l'adaptation de l'individu à son environnement ; ils constituent donc un progrès. La psychologie cherche à la fois à décrire ces changements et à établir un (ou des) modèle des mécanismes de base sous-tendant l'apprentissage. En ce sens, la psychologie s'efforce de construire une théorie générale de l'apprentissage, valant quels que soient les savoirs et savoir-faire envisagés : perception, motricité, langage, etc. C'est ainsi qu'ont été introduites les notions de connaissance déclarative – essentiellement verbale et consciente – et de connaissance procédurale – essentiellement perceptive ou motrice et peu ou pas consciente.

1. J.-F. Richard (2004). *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.

2. Voir C. Bastien, M. Bastien-Toniazzo (2004). *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin.

Par extension, la psychologie s'intéresse aux apprentissages portant sur des savoirs (histoire, littérature, arts) ou des savoir-faire (lecture, peinture et dessin, conduite de machines à commande numérique) particuliers. Les recherches s'attachent aux connaissances et capacités requises et à leurs limites, aux mécanismes impliqués et aux conditions de leur mobilisation. Elles s'appuient sur divers indicateurs de performance : nature, fréquence et latences des réponses, catégories d'erreurs et stratégies mises en œuvre. Les questions abordées peuvent l'être soit en faisant appel aux notions générales (*e.g.*, déclaratif et procédural) soit en essayant de construire des modèles d'apprentissage propres à tel ou tel champ disciplinaire. Nous considérons ici que, même si telle ou telle discipline présente des spécificités, les principes généraux de l'apprentissage sont nécessaires à la compréhension des difficultés (ou de la facilité d'acquisition !) et à la conception et à l'évaluation de programmes, de progressions et d'instruments d'intervention qui la concernent.

Ce parti pris sera illustré par l'étude parallèle de deux domaines traditionnellement distingués par les cadres disciplinaires : l'apprentissage de la langue écrite et celui de l'arithmétique. L'objectif en est de montrer que quelques-unes des notions et quelques mécanismes issus de l'approche cognitive sont en mesure de rendre compte des apprentissages relevant de ces deux domaines, qui tous deux donnent lieu à un enseignement explicite.

2 Des apprentissages procéduraux

2.1 Lire et écrire

La lecture comme l'écriture nécessitent que celui/celle qui les maîtrise soit capable d'identifier ou de transcrire rapidement et sans effort la plupart des mots déjà rencontrés. Toutefois, comme le français a un système orthographique de type alphabétique, l'apprentissage doit s'appuyer dans un premier temps sur le principe alphabétique : à chaque lettre ou graphème doit être (approximativement) associé un phonème (en lecture) et inversement (en écriture)¹. Cet apprentissage est long et difficile et implique l'intervention d'un enseignement. L'enfant doit apprendre à segmenter la parole en unités non directement perceptibles, et donc apprises (les phonèmes), et les formes graphiques en séries plus facilement isolables mais comportant des lettres apparaissant assez souvent dans des configurations différentes (*e.g.*, *a* dans *a*, *ai*, *ain*, *an*...). Les premières étapes de cet apprentissage relèvent de la résolution de problème : l'enfant cherche à isoler des unités graphiques, les prononce plus ou moins exactement, passe à l'unité suivante, la prononce

1. ONL (1998). *Apprendre à lire*, Paris, CNDP/Odile Jacob.

seule puis en la fusionnant avec la précédente. Une aide presque continuelle est indispensable pour prévenir les difficultés, corriger les erreurs, mais aussi encourager et soutenir les efforts. La charge attentionnelle, très élevée, rend la réussite difficile. L'enfant met progressivement en œuvre la procédure qui associe de manière de moins en moins approximative les formes graphiques et les formes sonores. Il parvient ainsi à déchiffrer ses premiers mots. Une évolution similaire vaut pour l'écriture. Les premières productions ne retiennent qu'une partie des mots. Ceux-ci ne sont que partiellement segmentés et seuls certains segments sont transcrits plus ou moins approximativement ; *éléphant* peut être écrit *LF* ou *ELA*. Ultérieurement, la segmentation s'affine en même temps que l'apprentissage des associations entre formes sonores (phonèmes) et formes graphiques (lettres ou graphèmes), conduisant peu à peu à une écriture phonographique ; par exemple *éléfan*. L'enfant dispose alors d'une procédure permettant de transcrire phonétiquement tout mot ou suite de mots. Les tout débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peuvent donc être décrits comme conduisant à l'apprentissage de procédures reposant sur des associations entre phonèmes et graphèmes.

Un autre domaine relatif à la production écrite concerne l'apprentissage des accords en nombre des noms, adjectifs et verbes. Les maîtres expliquent et montrent comment se réalise l'accord, généralement en invoquant des règles du type « si nom (ou adjectif) et si pluriel alors *-s* », « si verbe et si pluriel alors *-nt* ». Ces règles comportent une partie condition (si...) et une partie action (alors...). Cet apprentissage explicite nécessite des élèves qu'ils catégorisent correctement les mots (nom ; adjectif ; verbe) et qu'ils appliquent la marque pertinente (*-s* ou *-nt*). Cet apprentissage est à la fois facile en ce qui concerne les marques, connues dès 7 ans, et difficile et long relativement à la mise en œuvre de la procédure¹. Longtemps, les enfants omettent les *-s*, non parce qu'ils en ignorent la nécessité mais parce que la gestion de l'accord en même temps que celle de la transcription leur est difficile². Lorsque l'emploi du *-s* est devenu (quasi) systématique, il est alors souvent généralisé au verbe (*e.g.*, ils tombes). Il faut attendre 9-10 ans pour que la plupart des erreurs disparaissent et que les *-s* et les *-nt* s'appliquent systématiquement et correctement, à quelques exceptions près. L'enseignement explicite et la pratique des accords entraînent l'amélioration des performances : la réalisation des accords devient plus rapide, attentionnellement moins coûteuse, les omissions et les substitutions (*e.g.*, de *-s* à *-nt*) diminuent fortement³.

-
1. M. Fayol, M. Hupet, P. Largy (1999). « The acquisition of subject-verb agreement in written french. From novices to experts errors », *Reading and Writing*, n° 11, p. 153-174.
 2. B. Bourdin, M. Fayol (1994). « Is written language production really more difficult than oral language production? », *International Journal of Psychology*, n° 29, p. 591-620.
 3. M.G. Thévenin, C. Totereau, M. Fayol, J.-P. Jarousse (1999). « L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français », *Revue Française de Pédagogie*, n° 126, p. 39-52.

2.2 Compter et dénombrer

Le domaine de l'arithmétique nécessite lui aussi le recours et la maîtrise de procédures, d'une part dans le dénombrement, d'autre part dans la résolution des opérations complexes (non abordé ici).

Dénombrer des objets nécessite la mobilisation et la coordination de deux composantes : le pointage exhaustif, sans omission ni répétition, des éléments de l'ensemble concerné ; la remémoration et l'énonciation de la suite des mots de nombre. Les enfants de 3 et 4 ans commettent de nombreuses erreurs, variables en fonction des conditions de réalisation de la tâche. Il est ainsi possible soit d'induire soit de limiter les erreurs. Par exemple, les enfants se trompent plus souvent lorsqu'ils ne peuvent toucher ou déplacer les objets. En revanche, ils repèrent facilement et corrigent les erreurs commises par une marionnette qui effectue un dénombrement en se trompant parfois. Tout se passe comme si les enfants connaissaient implicitement les principes du dénombrement et pouvaient évaluer leur (non-)application mais parvenaient plus difficilement à les coordonner au cours du dénombrement. Pourtant, dès 5 ans, la procédure est acquise, elle s'applique rapidement et le plus souvent sans erreurs¹. En somme, la procédure de dénombrement, initialement coûteuse et donnant lieu à de fréquentes erreurs est progressivement maîtrisée, au point que la plupart des enfants de 5 ans sont en mesure de la mobiliser et de la mettre en œuvre sans se tromper, même lorsque la situation est complexe.

2.3 Pour conclure

Les exemples précédents illustrent ce qu'est une procédure dans le cas de l'apprentissage de la langue écrite et de l'arithmétique élémentaire. Ils mettent en évidence le caractère pas à pas, lent et coûteux, de l'apprentissage et de la mise en œuvre initiale d'une procédure. Ils montrent comment une procédure acquise (ajouter -s au pluriel) se généralise parfois erronément, et donc qu'il est nécessaire d'introduire de nouvelles conditions, plus restrictives, pour prévenir les erreurs. Ils font également apparaître le caractère initialement fragile des procédures et de leur mise en œuvre. Ils permettent de rendre compte d'une observation souvent amère des enseignants : les élèves savent que le pluriel se forme de telle ou telle manière, mais ils commettent des erreurs lors de dictées ou de rédactions. En fait, l'attention des élèves étant limitée, ils ne peuvent l'affecter à toutes les dimensions à la fois. Ils privilégient celle qu'ils perçoivent comme la plus importante (*e.g.*, la trame des histoires dans la rédaction), ou celle qu'ils ne peuvent esquiver (*e.g.*, la

1. V. Camos, P. Barrouillet, M. Fayol (2001). « Does the coordination of verbal and motor information explain the development of counting in children ? », *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 78, p. 240-262.

transcription graphique). La réalisation procédurale des accords en souffre tant qu'elle nécessite elle-même de l'attention. De là la nécessité d'une pratique répétée et régulière des procédures, en lecture comme en écriture ou dans certains domaines de l'arithmétique : l'accélération de la mise en œuvre, la diminution de l'attention requise pour la mobiliser et l'appliquer favorisent progressivement la possibilité de gérer les accords ou le décodage ou le traitement des retenues tout en consacrant du temps et de l'attention aux autres dimensions.

3 Des apprentissages déclaratifs

Les connaissances déclaratives sont considérées comme explicites, verbalisables et conscientes. Elles peuvent être transmises oralement, comme dans l'enseignement scolaire, dans les situations de la vie courante ou dans l'activité professionnelle. Elles sont étroitement liées aux procédures qui, soit en découlent, soit les utilisent soit, même, les produisent.

3.1 *Du déclaratif au procédural puis...*

Anderson¹ fait dériver systématiquement les apprentissages procéduraux des connaissances déclaratives. Il décrit ce qui correspond à la pratique scolaire (idéalisée ?) ou aux pratiques formelles de formation : les formateurs décrivent explicitement et précisément ce qui doit être réalisé, comment et selon quelle organisation. Les élèves ou les apprentis apprennent progressivement les procédures correspondantes (*e.g.*, monter un appareil ; effectuer une soustraction avec retenue). Pour cela, ils mettent en œuvre un guidage qui est lui-même déclaratif : ils « se disent à eux-mêmes » les étapes à suivre et la manière de les agencer ; ils contrôlent et respectent ce qui est prescrit. Peu à peu s'opère la procéduralisation : les étapes s'enchaînent les unes les autres par association, le guidage devient superflu, la vitesse augmente, le contrôle de l'exécution ne porte plus que sur quelques résultats intermédiaires, puis sur le produit final. *In fine*, la procédure devient modulaire, elle fonctionne de manière autonome, voire automatique. Évidemment, la mise en œuvre de toute procédure conserve toujours une part de connaissances déclaratives (voir le dénombrement : les noms de nombres relèvent des connaissances déclaratives).

La résolution des premières additions permet d'illustrer ce qui vient d'être décrit. Lorsque des enfants de 5 ans, avant tout enseignement systématique, doivent déterminer le résultat d'ajouts ou de retraits simples (*e.g.*, « Tu as deux billes. Ton ami t'en donne trois. Combien en as-tu maintenant ? »), ils manipulent les objets (deux billes et trois billes) pour les dénombrer. À une

1. J.R. Anderson (1983). *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Harvard University Press.

étape ultérieure, ils deviennent capables de surcompter avec ou sans manipulation d'objets (deux... trois, quatre, cinq). Le dénombrement s'accélère et gagne en précision : il y a organisation progressive de la procédure et accélération de sa mise en œuvre.

Selon Anderson¹, les progrès consistent en l'augmentation des connaissances déclaratives, en la procéduralisation des savoir-faire et en la réalisation de plus en plus rapide et experte des procédures correspondantes. Toutefois, les progrès dans la manipulation de la langue écrite ou dans les additions ne se réduisent pas à cela. La mise en œuvre des procédures entraîne plus ou moins systématiquement la constitution de nouvelles connaissances déclaratives.

3.2 ... du procédural au déclaratif

L'étude longitudinale des performances des enfants montre que le fonctionnement de la procédure de déchiffrage par associations entre phonèmes et graphèmes non seulement s'accélère mais conduit à traiter des unités de plus en plus larges : se produit un autoapprentissage². Plutôt que de traiter les mots lettre par lettre, les lecteurs effectuent des regroupements en fonction de la fréquence d'association des lettres. Les graphèmes (*ch*, *eau*), voire des groupes comportant plus de lettres (*-able*), deviennent des unités de traitement. La mémorisation et l'utilisation d'associations probabilistes s'étendent des configurations de sons et de lettres aux relations entre ces configurations et à la dimension sémantique. Les adultes comme les enfants utilisent précocement le fait que le genre des mots, arbitraire en français (la lune, le soleil) peut être prédit avec une bonne probabilité à partir de la finale des mots : plus de 90 % des mots terminés en *m/ou en â* sont masculins alors que plus de 75 % de ceux qui se terminent par *i* sont féminins³, ce qui constitue une quasi-morphologie. Des phénomènes comparables ont été mis en évidence en production écrite de mots. Les lecteurs apprennent implicitement (sans prise de conscience⁴) des régularités portant sur des ensembles de plusieurs lettres⁵, en fonction de la fréquence des co-occurrences de ces lettres dans les corpus et sans doute en relation avec la dimension sémantique.

La mémorisation de séries de lettres va encore plus loin puisqu'elle concerne les mots. Les lecteurs habiles identifient les mots fréquents sans avoir à les déchiffrer. Cela se traduit par l'effet dit de fréquence : les mots survenant le plus souvent sont plus rapidement et exactement identifiés que

1. *Ibid.*

2. D.L. Share (1995). « Phonological recoding and self-teaching : *Sine qua non* of reading acquisition », *Cognition*, n° 55, p. 151-218.

3. G.R. Tucker, W.E. Lambert, A.A. Rigault (1977). *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender : An Example of Rule-Governed Behavior*, The Hague, Mouton.

4. P. Perruchet, S. Pacton (2004). « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite », *L'Année Psychologique*, n° 104, p. 120-146.

5. J.-P. Jaffré, M. Fayol (1997). *Orthographes : Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.

ceux qui sont plus rares. Les lecteurs disposeraient d'un lexique orthographique, sorte de dictionnaire mental stockant les mots rencontrés. Certains lecteurs n'ont besoin que d'un nombre limité de rencontres pour mémoriser un mot alors que d'autres doivent le lire à plusieurs reprises. Quel que soit ce nombre, l'utilisation prolongée de la procédure de déchiffrement ne conduit pas simplement à accélérer les traitements. Elle amène la constitution en mémoire de nouvelles connaissances déclaratives : un lexique orthographique mental. Plutôt que de mobiliser une procédure, toujours quelque peu coûteuse, les lecteurs et les scripteurs peuvent directement se remémorer les mots. Ils gagnent ainsi en vitesse et en exactitude, même si d'autres difficultés apparaissent. Les caractéristiques précises de ces connaissances lexicales, notamment la structure des configurations de lettres, ne sont pas encore clairement connues. Ainsi, sans qu'on parvienne à l'expliquer, de nombreux bons lecteurs ont de piètres scores en orthographe dite d'usage¹.

En arithmétique, la résolution des additions et des multiplications, initialement procédurale conduit, au moins pour certaines d'entre elles et chez certains individus, à la mémorisation d'associations entre opérandes et résultats. Cette mémorisation, qui fait gagner en vitesse et en efficacité, se traduit parfois par des effets dits d'interférence relatifs soit à la même opération (e.g., répondre 28 au lieu de 24 à 3 fois 8) soit à une confusion entre opérations (e.g., répondre 18 au lieu de 11 à $9 + 2^2$). De telles confusions ne peuvent se comprendre que si l'on postule l'existence d'une représentation mentale associant dans un réseau les nombres correspondant aux opérandes et aux résultats (e.g., 3, 2 ? 5 et aussi 3, 2 ? 6), de sorte que des conflits puissent survenir en fonction des fréquences relatives de chacune de ces associations et du contexte³. La pratique répétée des opérations et/ou l'entraînement direct à la mémorisation des tables conduisent ainsi à la constitution de connaissances déclaratives inter-reliées en mémoire⁴.

Au total, les enfants comme les adultes qui utilisent une procédure – déchiffrement, dénombrement... – de manière systématique et fréquente aboutissent pour la plupart, au moins dans certains cas impossibles à discuter ici, à la constitution en mémoire de nouvelles connaissances déclaratives. Celles-ci permettent de remplacer une procédure, se déroulant dans le temps et attentionnellement coûteuse par une remémoration en général plus rapide et plus efficace, car associée de manière précise à un contexte.

-
1. V.M. Holmes, A.E. Castles (2001). « Unexpectedly poor spelling in university students », *Scientific Studies in Reading*, n° 5, p. 319–350.
 2. P. Lemaire, S.H. Barrett, M. Fayol, H. Abdi (1994). « Automatic activation of addition and multiplication facts in elementary school children », *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 57, p. 234–258.
 3. M. H. Ashcraft (1992). « Cognitive arithmetic : A review of data and theory », *Cognition*, n° 44, p. 75–106.
 4. P. Barrouillet, M. Fayol (1998). « From algorithmic computing to direct retrieval. Evidence from number- and alphabetic-arithmetic in children and adults », *Memory & Cognition*, n° 26, p. 355–368.

3.3 Quand procédures et remémoration entrent en conflit

L'évolution des apprentissages voit ainsi alterner connaissances déclaratives et connaissances procédurales. Les unes conduisent à la constitution des autres. À leur tour, ces dernières amènent l'émergence de nouvelles connaissances soit déclaratives soit procédurales¹. Et ainsi de suite. Les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives cohabitent donc et concourent la plupart du temps à l'adaptation la plus rapide et la plus efficace. Il arrive toutefois qu'une compétition s'installe du fait que les unes et les autres conduisent à des résultats différents.

La mémorisation d'items lexicaux est très précoce. Il est possible de la mettre en évidence dès la fin du premier trimestre de CP à condition d'utiliser un matériel issu du manuel employé dans la classe des élèves². Les enfants de CP et de CE1 mémorisent ainsi des mots comportant la flexion la plus fréquente qui leur soit associée, ce qui a une incidence sur le marquage du nombre sur ces mêmes mots³. Par exemple, si le mot *torpe* a été exclusivement rencontré au pluriel, les enfants commettent plus d'erreurs lorsqu'ils doivent l'infléchir au singulier (ils écrivent un *torpes*) et moins d'erreurs au pluriel. Rien de tel n'apparaît avec les mots rarement ou jamais rencontrés, qui sont correctement accordés. En somme, l'application de la procédure entre en conflit avec la remémoration des instances fléchies, et lorsque ces dernières sont fréquentes, ce sont elles qui l'emportent. Cette situation se rencontre également avec les adultes lettrés, qui commettent également des erreurs consistant à accorder erronément des verbes en utilisant la flexion nominale (-s) lorsque le verbe a un homophone nominal fréquent⁴. En somme, la lecture et la production verbale écrite induisent non seulement l'automatisation des procédures d'accord mais aussi la mémorisation d'associations entre morphèmes en quelque sorte « prêtes à servir ». Ce phénomène est comparable à celui qui intervient en arithmétique lorsque la mémorisation de l'association entre opérandes et résultat ($3 + 2 = 5$) se substitue à la procédure de comptage (e.g., $3 + 2 ? 3, 4, 5$) alors même que les deux modes de traitement restent disponibles.

1. J.-P. Fisher (1992). *Les apprentissages numériques*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

2. C. Martinet, S. Valdois, M. Fayol (2004). « Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition ». *Cognition*, n° 91, p. 11-22.

3. M.P. Cousin, P. Largy, M. Fayol (2002). « Sometimes, early learned instances hinder the implementation of agreement rules. A study in written French », *Current Psychology Letters*, n° 8, p. 51-65.

4. P. Largy, M. Fayol, P. Lemaire (1996). « The homophone effect in written French : The case of verb-noun inflection errors », *Language and Cognitive Processes*, n° 11, p. 217-255.

4 Conclusion

Les données issues des recherches sur l'arithmétique ou sur l'acquisition de l'écrit font apparaître plusieurs phénomènes.

4.1 Autoapprentissage et auto-organisation des connaissances

Le fonctionnement de la procédure de déchiffrage entraîne l'élaboration de nouvelles unités fonctionnelles de traitement : groupes de lettres fréquemment associées, mais aussi mots mis en mémoire. Les formes des mots se structurent en fonction de leur ressemblance : les items comportant les mêmes lettres aux mêmes positions sont étroitement reliés¹. Il s'ensuit une auto-organisation parfois facilitatrice, parfois source de difficultés. Par exemple, les mots qui présentent des analogies de forme sonore tendent à être transcrits de manière similaire, ce qui ne correspond pas toujours à l'orthographe conventionnelle (voir les mots en *app-* prennent deux *p* sauf...). Le même type d'auto-organisation vaut pour les tables d'addition ou de multiplication. Les associations entre opérandes et résultats se regroupent et induisent de ce fait des facilitations mais aussi des interférences. Ce n'est pas l'organisation externe des stimuli qui est à l'origine de ces modes de structuration, mais le fonctionnement cognitif lui-même, et notamment celui de la mémoire.

Les procédures elles-mêmes peuvent donner lieu à restructuration. Les enfants de 5 ans, confrontés à des problèmes requérant des ajouts (« Tu as 4 bonbons, je t'en donne 6. Combien en as-tu en tout ? ») passent d'une procédure de résolution de type surcomptage en partant de 4 pour ajouter 6 à la commutation ($4 + 6 = 6 + 4$), laquelle réduit le nombre d'étapes du comptage, et donc, améliore la vitesse et l'exactitude de la résolution. Cette évolution ne suit ni une intervention adulte ni l'observation du comportement d'autrui². L'hypothèse la plus plausible est celle d'une autoréorganisation de la procédure optimisant la performance en fonction des contraintes du fonctionnement cognitif.

Ces constats conduisent à la différence fondamentale qui sépare l'enseignement dispensé, lequel suit une organisation établie par celui qui le dispense, et l'apprentissage, qui reste le fait de l'apprenant. Le maître enseigne les relations entre phonèmes et graphèmes, essentielles à l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Il aborde à la fois l'essence du système orthographique – le principe alphabétique – et une infime partie des savoirs et savoir-faire que le lecteur doit maîtriser pour une lecture (ou à une écriture) habile.

1. P. Bonin (2003). *La production verbale des mots*, Bruxelles, De Boeck.

2. G.J. Groen, L.B. Resnick (1977). « Can preschool children invent addition algorithm ? », *Journal of Educational Psychology*, n° 69, p. 645-652.

Or personne n'enseigne ces habiletés qui restent le plus souvent non conscientes. Les apprenants les autoapprennent au cours de la pratique des activités. L'enseignement explicite ne fait donc qu'amorcer un apprentissage qui se poursuivra ensuite au cours de la vie par la pratique.

4.2 *Instances, règles et régularités*

Les enfants et les adultes mémorisent la forme orthographique des mots, des instances pouvant comporter les flexions régulièrement associées à un mot donné. Cette mémorisation permet d'identifier en un coup d'œil les mots fréquents et de ne recourir au déchiffrement qu'avec des mots nouveaux. Dans ce dernier cas, les enfants et les adultes sont en mesure de mobiliser des analogies, en rapprochant le nouvel item d'un ou plusieurs autres déjà connu(s), ou des régularités, groupes de lettres fréquemment rencontrés, qu'ils savent traiter en un bloc. Ces régularités permettent de lire et de transcrire avec une bonne probabilité d'exactitude des mots nouveaux, encore jamais rencontrés. En effet, les lecteurs ont mémorisé à la fois les groupes de lettres et les lettres qui les précèdent ou les suivent. Conformément aux statistiques des associations entre lettres, les adultes transcrivent le phonème /o/ en fin de mot par *eau* lorsque la consonne précédente est *-r-*, mais non après *-f-*. Ils respectent le plus souvent cette régularité, bien qu'ils n'en aient pas conscience¹.

Les lettrés habiles disposent à la fois de mots dont ils ont mémorisé la forme orthographique et de régularités leur permettant de traiter en bloc des groupes de lettres en les associant à des contextes. Ces régularités sont parfois tellement « régulières » qu'elles ne comportent pas d'exceptions. Elles pourraient être traitées comme des règles. Les données montrent qu'il n'en est rien. Les individus, même lettrés, n'extraient pas « spontanément » les règles, mais s'en tiennent à des régularités dont les emplois dépendent toujours du contexte².

Là encore, les données amènent à s'interroger sur les rapports entre enseignement et apprentissage. Les lecteurs réalisent « spontanément » la mémorisation d'instances stockées telles quelles en mémoire, effectuent des rapprochements analogiques (écrire un item nouveau en se référant à un autre mot déjà connu), extraient des régularités permettant de transcrire de telle ou telle manière en fonction du contexte linguistique, et, bien sûr, des correspondances phonèmes graphèmes. Les règles, elles, ne paraissent intervenir que si un enseignement a été dispensé. Encore leur utilisation devrait-elle être plus précisément étudiée. Les résultats recueillis auprès d'adultes lettrés

1. S. Pacton, M. Fayol, P. Perruchet (2005). « Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities », *Child Development*, n° 76, p. 324-339.
2. S. Pacton, P. Perruchet, M. Fayol, A. Cleeremans (2001). « Implicit learning out of the lab.: The case of orthographic regularities », *Journal of Experimental Psychology : General*, n° 130, p. 401-426.

suggèrent que ceux-ci ne recourent qu'exceptionnellement aux règles, lorsqu'un risque d'erreurs survient¹. Dans les autres circonstances, ils mobilisent plutôt la remémoration d'items, plus rapide et moins coûteuse.

4.3 Les stratégies

Au total, les enfants comme les adultes se comportent de manière stratégique. Confrontés à des situations variées, ils ont acquis des savoirs et savoir-faire qui ont plus ou moins fait leurs preuves. Les données relatives à l'orthographe et au calcul suggèrent qu'en fonction des circonstances, y compris sociales, de leur passé, et des contraintes propres à une situation précise, ils mobilisent, consciemment ou non, la stratégie la mieux adaptée. Les résultats de ce choix sont à leur tour mémorisés et complètent les savoirs relatifs aux rapports entre situations et stratégies. Les individus construisent ainsi des bases de connaissances qui dépendent des circonstances et des interactions avec autrui, mais qui sont le produit de leur activité face aux contraintes et sollicitations de l'environnement.

La question des rapports entre enseignement et apprentissage revient à concevoir des situations et des environnements susceptibles d'inciter le plus et le mieux possible les apprenants à se constituer les bases de connaissances les mieux adaptées et les plus adaptables, sachant que les objectifs de savoirs et savoir-faire sont déterminés par les instances politiques de la société.

Lectures conseillées

- ANDERSON J.R. (1995). *Learning and Memory*, New York, J. Wiley & Sons.
- BASTIEN C., BASTIEN-TONIAZZO M. (2004). *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin.
- FAYOL M. (1990). *L'Enfant et le nombre*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M. (éd.) (2002). *La Production du langage*, Paris, Hermès.
- GAONACH D., FAYOL M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette.
- KAIL M., FAYOL M. (2000). *L'Acquisition du langage*, vol. 1 et 2. Paris, PUF.
- KAIL M., FAYOL M. (2003). *Les Sciences cognitives à l'école*. Paris, PUF.
- MONTEIL J.-M. (1989). *Éduquer et former*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- RICHARD J.-F. (1998). *Les Activités mentales*, Paris, Armand Colin.
- RIEBEN L., FAYOL M., PERFETTI C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

1. M. Hupet, M. Fayol, M.A. Schelstraete (1998). « Effects of semantic variables on the subject-verb agreement processes in writing ». *British Journal of Psychology*, 89, 59-75.

11 PSYCHANALYSE ET ENSEIGNEMENT¹

1 Débuts

En 1913, Sigmund Freud présente dans la revue *Scientia* un texte intitulé « L'intérêt de la psychanalyse »² et dans cet article princeps, un paragraphe est consacré à « l'intérêt de la psychanalyse du point de vue pédagogique » (« Das pedagogische Interesse »). Dans ce passage, il envisage que la psychanalyse puisse avoir un intérêt important pour « la science de l'éducation » (*Erziehungslehre*) et que les « éducateurs » puissent « se familiariser avec la psychanalyse » avec profit. Il reprend ce thème en 1925 (dans la préface du livre d'A. Aichhorn *Jeunesse à l'abandon*³) et note alors :

« La part que j'ai prise personnellement dans cette application de la psychanalyse a été très mince. Très tôt j'avais fait mienne la boutade des trois professions impossibles – à savoir : éduquer, soigner, gouverner –, j'étais du reste suffisamment absorbé par la deuxième de ces tâches. Mais je ne méconnaissais pas pour autant la haute valeur sociale que le travail de mes amis pédagogues est en droit de revendiquer⁴. »

-
1. Par C. Blanchard-Laville. Ce titre est aussi celui qu'Octave Mannoni a donné à l'un des chapitres de son ouvrage *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie* publié en 1980, aux éditions du Seuil.
 2. S. Freud (1913). « L'intérêt de la psychanalyse », in S. Freud, *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1984, p. 212-213.
 3. A. Aichhorn (1925), *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat, 1973.
 4. Pour une appréhension plus fine de cette histoire et pré-histoire, on peut lire l'ouvrage de M. Cifali et F. Imbert publié aux PUF en 1998 : *Freud et la pédagogie*.

2 Succession

Ce courant d'« application de la psychanalyse à la pédagogie » qu'il a ainsi initié (même s'il a eu des précurseurs, et notamment Sandor Ferenczi dès 1908) et qu'il a confié publiquement à sa fille Anna – il dit précisément en 1933¹ : « Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante. Je me réjouis de pouvoir dire au moins que ma fille, Anna Freud, s'est assigné ce travail comme tâche de sa vie, réparant de cette façon ma négligence » – a donné lieu à toute une série de travaux. On peut s'en faire une idée à travers la note de synthèse rédigée en 1987 pour la *Revue française de pédagogie* par Jean-Claude Filloux, sous l'intitulé « Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique »². Cet article se termine d'ailleurs par un paragraphe qui reprend l'intitulé de S. Freud concernant l'intérêt de la psychanalyse³. En 2002, Mireille Cifali⁴ soutient que « la psychanalyse sur le terrain de la pédagogie a réussi son ancrage », même si elle concède quelques lignes plus tard que « ce courant est minoritaire dans les sciences de l'éducation et la formation des enseignants ». En 2005, à nouveau dans une note de synthèse destinée à la *Revue française de pédagogie* et intitulée « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation »⁵, nous montrons que ce courant de recherches est toujours bien vivant et nous présentons un panorama des travaux récents adoptant cette perspective. Ceux-ci émanent aussi bien de psychanalystes successeurs de Freud, auxquels on doit des contributions significatives quant à la compréhension des processus d'éducation, d'enseignement et de formation⁶, que de chercheurs cliniciens universitaires, relevant de disciplines comme la psychologie clinique ou les sciences de l'éducation ou encore de la sociologie ou la psychologie sociale clinique, dont les travaux tiennent compte du registre psychique inconscient et analysent les phénomènes éducatifs en référence à la psychanalyse.

-
1. S. Freud (1933), « Sixième conférence (intitulée XXXIV^e leçon) », in S. Freud (1995), *Œuvres complètes. Psychanalyse 1931-1936. Nouvelle suite des leçons. Autres textes*, Paris, PUF.
 2. J.-C. Filloux (1987), « Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique », *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 69-102.
 3. On peut signaler au lecteur l'intérêt de l'ouvrage de M. Cifali et J. Moll qui met en lumière de nombreux textes issus du courant de la pédagogie psychanalytique, publié chez Dunod en 1985 sous l'intitulé *Pédagogie et psychanalyse, Textes*.
 4. Cf. son article « Pédagogie et psychanalyse » dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* dirigé par A. de Mijolla en 2002, chez Calmann-Lévy, Paris.
 5. C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel, B. Pechberty (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
 6. On peut lire une première esquisse de ce panorama des travaux dans C. Blanchard-Laville (1999), « Présentation : recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation », *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 5-8.

3 Contexte contemporain

Les effets de la crise du lien social et du malaise de la société « hypermoderne » ne manquent pas de se répercuter dans l'école, sous la forme, en particulier, du malaise des enseignants aussi bien que du malaise dans la formation des enseignants, et se transforment de manière plus générale aujourd'hui en crise de la transmission, comme certains auteurs l'indiquent¹. Dans ce contexte, l'apport des théorisations psychanalytiques est plus que jamais d'actualité pour interpréter ces phénomènes, quels que soient le développement concomitant de la discipline neurosciences et la puissance complémentaire de ses apports. D'ailleurs, plusieurs auteurs psychanalystes contemporains témoignent de ce que la coupure entre ces deux disciplines est loin d'être aussi radicale que d'aucuns pourraient tenter de le faire penser et que la psychanalyse est loin de sortir vaincue lorsqu'on les met en perspective². Néanmoins, il faut bien avouer que le climat actuel se révèle tout à fait paradoxal : cent ans après la naissance de la psychanalyse, sa vulgarisation aboutit à une sorte de double contrainte ; d'un côté, une sorte de recours magique au « tout psy », de l'autre, et en même temps, une banalisation des concepts, sinon un écrasement de la dimension subversive et créative des théorisations de cette discipline. On peut alors se demander si cela n'explique pas en partie les difficultés à s'imposer que trouve l'approche clinique à orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation : tantôt victime d'un rejet inhérent aux résistances induites par son postulat de base concernant l'inconscient freudien, tantôt victime d'amalgames ou d'approximations qui lui enlèvent le tranchant de son potentiel heuristique.

Pourtant, tous ceux qui, en maniant cette approche, ont pu passer outre ces résistances, sont à même de percevoir sa puissance de mise en sens et d'intervention qui lui permet, d'une part, d'interpréter des phénomènes restés imperméables à d'autres approches, d'autre part, de fournir un appui substantiel pour créer des dispositifs appropriés qui favorisent une « clinique de l'accompagnement des professionnels » très utile dans le contexte social d'aujourd'hui. Car cette approche est bien plus qu'un style méthodologique, il s'agit d'une véritable démarche de connaissance³, effectivement productive de compréhensions nouvelles dans le domaine des recherches en éducation et formation qui nous occupe, donc une méthode de recherche, mais aussi une démarche d'intervention à dimension formative dont les apports s'avèrent décisifs dans l'accompagnement de professionnels de la relation.

1. Voir par exemple : P. Jeammet, M. Ferro (2000), *Que transmettre à nos enfants ?* Paris, Le Seuil.

2. On peut lire par exemple l'ouvrage de G. Pommier, au titre légèrement provocateur, mais très bien documenté sur la question : *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*, publié chez Flammarion en 2004.

3. Comme le montre C. Revault d'Allonnes dans l'ouvrage qu'elle a dirigé chez Dunod en 1989, *La Démarche clinique en sciences humaines*.

4 Des « cliniques »

Une parenthèse s'impose ici pour indiquer que la seule référence au vocable de *clinique* ne suffit pas à trancher sur le type d'approche évoquée. En sciences humaines et sociales, nous savons que les phénomènes observés sont, en partie, le produit d'une lecture de la réalité fondée sur des hypothèses théoriques, ou du moins qu'ils sont le produit d'allers et venues constants entre observation et théorisation. Le découpage opéré par cette lecture théorique des faits dépend fondamentalement du cadre de référence choisi. Lorsqu'il est question de *clinique*, chacun s'accorde à penser qu'il s'agit de considérer le sujet ou les sujets dans leur *singularité*. Il est vrai que l'origine étymologique du mot plaide pour cet abord singulier où il s'agit avant tout de se pencher au plus près des sujets, à leur chevet. Mais pour autant, dès lors que l'on s'éloigne de la question médicale, cela n'indique pas quel type de regard on porte sur ces sujets, autrement dit avec quel point de vue théorique on regarde ce, ou ces sujets, considérés isolément ou en groupe, et pour ce qui concerne le champ de l'éducation et de la formation, qui se trouvent dans une situation professionnelle bien précise. Or il y a autant de sujets que de regards théoriques : on peut ainsi évoquer un sujet psychologique, un sujet social, un sujet philosophique, un sujet cognitif ou encore un sujet didactique, etc. Associés à ces différents sujets, il peut donc exister *plusieurs genres de cliniques*, une clinique psychologique, une clinique sociale, etc.

5 Une clinique d'orientation psychanalytique

Lorsqu'il est question d'une *clinique d'orientation psychanalytique*, le sujet considéré est avant tout un sujet aux prises avec son psychisme inconscient, inconscient étant ici entendu au sens de S. Freud. Ce sujet est alors une construction théorique issue de la psychanalyse : un sujet dont l'inconscient empêche qu'il soit totalement « maître dans sa maison » ; un sujet qui a *un appareil psychique*, avec ses diverses instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes, ses mécanismes propres. Face à ce sujet-là, le chercheur-clinicien s'appuie dans ses investigations sur les théorisations psychanalytiques, même si les situations dans lesquelles il intervient sont différentes de celles d'un psychanalyste et même si son champ de pratiques est différent. Il a recours à une intuition fondée sur une culture à la fois théorique et pratique qui lui permet d'affiner sans cesse sa « troisième oreille¹ » pour développer une sensibilité particulière à appréhender les phénomènes psychiques, pour accroître ses *insights* diraient les Anglo-Saxons. Mais en sortant du praticable

1. Expression due à T. Reik (1976). *Écouter avec la troisième oreille. L'expérience intérieure d'un psychanalyste*, Paris, Épi.

de la cure psychanalytique, le chercheur-clinicien croise immanquablement la dimension du social. Ainsi, les sujets auxquels il a affaire sont tantôt des sujets aux prises avec des situations professionnelles complexes, dont il analyse les conduites et les discours, tantôt des sujets appartenant à des groupes professionnels, des institutions ou des organisations, au travers desquels sont à l'œuvre des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux qui agissent à l'insu même des protagonistes. Rappelons que parler de *processus inconscients* au sens freudien ne signifie pas seulement se référer à des processus non conscients au sens ordinaire du terme, inconnus ou cachés, mais qu'il s'agit de processus dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes et dont la psychanalyse a particulièrement étudié les mécanismes. Ces processus, même lorsqu'ils ont été mis au jour, ou encore partiellement conscientisés pour les sujets eux-mêmes, agissent sur les conduites avec une force et une intensité non complètement maîtrisables.

6 Visées et spécificités des recherches cliniques d'orientation psychanalytique

Ainsi, la démarche clinique de recherche est centrée sur (une ou) des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique, le fonctionnement psychique de ce (ou ces) sujet(s) dans sa (leur) singularité irréductible. Selon cette perspective, le chercheur-clinicien est particulièrement attentif à voir ou entendre, et à décrire au sens de Michel Foucault – c'est-à-dire au sens d'une description-dévoilement –, les discours et les conduites des « objets-sujets » auprès desquels il tente une investigation. Le chercheur-clinicien travaille pour cela *dans* et *sur* la relation avec le sujet observé, dans un décalage et une distance rendus opératoires par le biais des dispositifs qu'il met en place (entretiens cliniques, observation clinique, analyses de cas, groupes d'accompagnement clinique, etc.). L'une des spécificités de la démarche clinique réside dans l'analyse du positionnement du chercheur-clinicien, c'est-à-dire dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur et le sujet observé. Cette interaction permanente avec laquelle il doit compter, alors qu'à l'autre extrême, l'expérimentaliste fait en sorte de l'évacuer, la considérant comme un parasite de la situation de recherche, crée une tension qu'il lui revient de soutenir. Il est alors placé au sein de cet espace d'intersubjectivité dans une position que Claude Revault d'Allonnes¹ a qualifiée, en son temps et avec justesse, de « privilégiée et de fragile »

1. C. Revault d'Allonnes (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod.

à la fois¹. Contrairement à d'autres postures scientifiques qui consistent à mettre entre parenthèses le sujet qui fait la science, la posture clinique en assume la participation, l'implication, et même tire de l'élaboration de cette implication psychique, appelée par plusieurs chercheurs son contre-transfert de chercheur, des ressources pour le procès de connaissance. La part de subjectivité du chercheur fait ainsi partie intégrante de l'investigation, elle doit être prise en compte et travaillée. Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans les débats (qui reflètent d'ailleurs ceux qui ont cours en psychanalyse) sur cette question importante de la place de l'analyse contre-transférentielle. Si, pour la plupart des chercheurs, cette analyse est un des ressorts indéniables du processus d'investigation, tous ne s'accordent pas sur la place à attribuer à la visibilisation de ces élaborations dans la présentation des résultats de recherche.

Une autre des spécificités de cette démarche consiste dans le fait de s'attarder auprès du singulier pour lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur propre. Pour autant, cette approche ne renonce pas à une certaine forme de généralisation. Elle est en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie. La belle formulation de Georges Canguilhem lorsqu'il écrit : « Le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire² », résume bien ce caractère de généricité significatif de cette démarche. La découverte de ces formes psychiques est inséparable d'un incessant effort de théorisation qui est en quelque sorte consubstantiel à cette démarche dans laquelle il faut souligner avec force que praxis et théorisation sont étroitement et dialectiquement reliées.

Ainsi c'est une démarche qui permet de découvrir de quelle manière les processus psychiques peuvent s'organiser et influencer sur un sujet en situation d'action professionnelle : elle fournit des hypothèses sur les ressorts de cette incidence. J'aimerais ici souligner une autre de ses caractéristiques : les *mécanismes psychiques* sont presque toujours bifaces. Derrière leur aspect caricatural et pathologique se révèle presque toujours une dimension positive et structurante. Et si dans les recherches, ces mécanismes sont d'emblée perçus dans leur versant pathologique, le temps de l'élaboration contre-transférentielle amène le plus souvent à une modification de la perspective

-
1. Pour plus de détails sur les caractéristiques épistémologiques de cette approche, on peut consulter mon article de 1999 dans la *Revue française de pédagogie*, n° 127, L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques et dans le même dossier les articles de B. Pechberty, « Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique » et de F. Hatchuel, « La construction du rapport au Savoir chez les élèves : processus socio-psychiques ».
 2. G. Canguilhem (1970), *Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin.

ou, pour le dire autrement, à considérer ces mécanismes dans une dimension que l'on pourrait qualifier de « psychopathologie de la vie quotidienne professionnelle », au sens où, depuis S. Freud, nous avons maintenant l'habitude de considérer nos mots d'esprit, nos lapsus, nos actes manqués et nos oublis de tous les jours comme des mécanismes qui ne font pas de nous des sujets hors normes, mais où, *a contrario*, ces « ratés », ces dysfonctionnements nous éclairent sur le sens de nos conduites.

7 L'espace psychique de la classe

Pour illustrer ces propos, je choisirai des exemples issus de mes propres travaux¹ concernant l'analyse des phénomènes d'enseignement et plus particulièrement l'analyse de la pratique enseignante en situation².

Comme nous le rappelle Mireille Cifali³, « on crut un temps qu'on pourrait prévenir les difficultés psychiques des adultes en évitant un certain nombre d'erreurs éducatives, par l'éducation prophylactique de la sexualité par exemple ». En fait, écrit-elle :

« Il fallut y renoncer, mais on ne cessa d'espérer en une éducation moins traumatique. L'espoir d'un enseignant ou éducateur thérapeute [...] a bel et bien existé, avec le problème de la ressemblance ou de la différence radicale entre l'acte éducatif et l'acte thérapeutique. Si aujourd'hui il n'est plus question d'être thérapeute pour un enseignant ou un éducateur, celui-ci peut exercer son métier avec une certaine lucidité et ses actes avoir des effets thérapeutiques de surcroît. »

En effet, dans un premier temps de l'histoire, il a paru pertinent de mettre en parallèle la situation pédagogique avec celle de la cure analytique en proposant de travailler les phénomènes transférentiels développés par les élèves à l'égard de l'enseignant (l'enseignant dans ce cas est considéré comme se trouvant dans une position analogue à celle de l'analyste) ; dans cette perspective, on est alors facilement convoqué vers l'idée d'un pédagogue-analyste ou d'un pédagogue psychanalytique dont l'histoire nous a aujourd'hui démontré que c'était en quelque sorte faire fausse route que de penser en ces termes. Dans un deuxième temps, pour ma part, lorsque j'ai précisément mis

1. Ces travaux sont bien entendu à mettre en perspective avec ceux d'autres auteurs qui ont fortement contribué, chacun à leur manière, au développement de cette approche dans notre champ comme ceux de Janine Filloux, Mireille Cifali et Francis Imbert.

2. Le cadre du réseau d'observation sur les pratiques enseignantes (réseau OPEN) dirigé par M. Altet, M. Bru et moi-même a permis que N. Mosconi écrive un plaidoyer pour l'usage de la méthode clinique dans l'abord de ces observations. Cf. son texte « Recherche qualitative, recherches cliniques. Enjeux épistémologiques et méthodologiques » sur le site www.u-paris10.fr/cref/open/

3. Citation extraite de l'article du *Dictionnaire international de la psychanalyse*, op. cit.

en perspective les deux dispositifs¹, j'ai pu percevoir, comme l'avait senti Roland Barthes², que c'est l'enseignant que l'on pourrait considérer comme « le psychanalysé » et non comme le psychanalyste, autrement dit que des éléments transférentiels adressés de l'enseignant aux élèves seraient aussi utiles à examiner pour eux-mêmes et pas seulement comme réactionnels aux mouvements transférentiels des élèves. Dans ce renversement de perspective, j'ai rapidement été amenée à réintroduire dans la situation didactique, qui pouvait sembler duelle en première approximation, lorsqu'on l'appréhende comme la rencontre de l'enseignant avec son groupe d'élèves, la place importante du rapport au savoir de l'enseignant. C'est ainsi que j'ai été conduite à construire une modélisation originale de la situation d'enseignement qui met en lumière la manière singulière dont chaque enseignant actualise dans l'espace psychique de la classe son rapport au savoir et qui décrit comment ces modalités particulières façonnent l'espace au plan psychique. La notion de rapport au savoir est entendue ici dans sa déclinaison clinique³. J'ai ainsi proposé de nommer cette empreinte, qui signe la topographie de l'espace didactique pour un enseignant, son transfert didactique⁴. Par la suite, et dans le cadre d'équipes de recherches codisciplinaires que j'ai animées⁵, j'ai imaginé que l'enseignant, en construisant une enveloppe psychique pour le groupe d'élèves, crée l'espace psychique d'enseignement en lui conférant certaines qualités sensibles liées aux qualités de cette enveloppe. Ces caractéristiques suggèrent la texture du climat psychique de la classe. J'ai montré qu'on pouvait décrire ces phénomènes dans le cadre de l'observation effective de séquences d'enseignement⁶, non seulement en analysant le procès d'énonciation du discours tenu par l'enseignant en situation, quant à la présentation du savoir et à ses interactions avec les élèves, mais aussi en analysant sa prestation non verbale, gestuelle, posturale et vocale⁷. Ce dévoilement des processus psychiques souterrainement en jeu dans la conduite de la classe nous éclaire ainsi sur les difficultés à soutenir la position enseignante

-
1. Voir le chap. 8 de mon ouvrage *Les Enseignants entre plaisir et souffrance* intitulé « Le double malentendu ».
 2. R. Barthes (1972). « Écrivains, intellectuels, professeurs », *Tel Quel*.
 3. On peut consulter les ouvrages de notre équipe « Savoirs et rapport au savoir » et en particulier, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan et N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
 4. C. Blanchard-Laville (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
 5. Voir par exemple les recherches présentées dans les deux ouvrages suivants : C. Blanchard-Laville (dir.) (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris, L'Harmattan et C. Blanchard-Laville (dir.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*, Paris, L'Harmattan.
 6. P. Chaussecourte, C. Blanchard-Laville (2000). « Observations cliniques de pratiques enseignantes », *Perspectives psy*, vol. 39, n° 5, p. 396-402.
 7. Ce travail sur la communication non verbale que j'avais à peine esquissé a été largement approfondi par Ph. Chaussecourte dans son travail de doctorat présenté en 2003 à Paris X sous ma direction avec l'intitulé *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignants de mathématiques*.

et à construire ce que j'ai appelé un holding didactique « *good enough* » pour le groupe d'élèves¹, sinon pour chaque élève. La compréhension de ces difficultés permet de mieux appréhender les risques de dérapage en situation et de comprendre comment peuvent survenir les passages à l'acte conduisant à la rupture du lien didactique. C'est cette nouvelle intelligibilité qui nous autorise à concevoir des formes d'accompagnement groupal approprié d'inspiration clinique. Car j'estime que tous les enseignants devraient pouvoir rencontrer à certains moments de leur carrière ce type de dispositifs à même de les aider à assouplir leur transfert didactique, légitimement rigidifié par l'usure professionnelle au cours des années. Le travail réalisé dans ces espaces les accompagne aussi dans le développement de leurs capacités contenantes face aux attaques dont ils sont l'objet de la part d'élèves qui ont, pour certains, de plus en plus peur d'apprendre² et qui, ne se contentant plus de ne pas vouloir savoir, revendiquent de manière ostensible sinon violente d'être eux aussi légitimement « reconnus » dans leur singularité³. Ainsi ces travaux mettent l'accent sur l'importance du registre psychique pour comprendre comment s'instaure et se maintient le lien didactique, en montrant combien l'équilibre de l'écosystème psychique dans un espace d'enseignement est sensible aux fluctuations intérieures induites par la posture de l'enseignant. Ils insistent sur la double dimension du lien didactique en situation d'enseignement pour l'enseignant, à la fois lien relationnel avec les enseignés et lien au savoir à enseigner issu de toute l'histoire de son rapport au savoir.

8 La prise de décision de l'enseignant en situation

Dans les études codisciplinaires d'analyse de séquences de cours que je viens d'évoquer, nous nous sommes à deux reprises focalisés sur la compréhension de ce qui motive profondément une microdécision d'allure tout à fait anodine en apparence et banale dans le quotidien d'un enseignant de mathématiques, par exemple, celle du choix de l'envoi d'un(e) élève au tableau pour corriger

1. Le rapport des enseignants au groupe a été particulièrement étudié dans une perspective clinique par Catherine Yelnik dans son travail de doctorat présenté en 2003 à Paris X sous ma direction avec l'intitulé *Discours de professeurs sur le groupe, une approche clinique du rapport au groupe*.
2. Cf. l'ouvrage de Serge Boimare qui développe cette question en 1999 : *Des enfants qui ont peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
3. Pour compléter dans une perspective clinique mes travaux qui se centrent sur l'enseignant, on peut consulter les travaux de F. Hatchuel qui abordent ces questions du côté des élèves et de leur apprentissage. Voir par exemple son livre publié aux PUF en 2000 *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques* ou encore son chapitre « Pour un véritable plaisir d'apprendre », in N. Mosconi., J.-P. Pourtois (dir.), *Indifférence, plaisir et souffrance en éducation et formation*, Paris, PUF, p. 73-84.

un exercice. Ainsi, à partir de deux études de cas particulièrement approfondies, j'ai eu recours pour théoriser les mécanismes régissant au plan psychique cette décision au modèle de l'appareil psychique professionnel constitué de plusieurs instances en conflit chez l'enseignant. Ce modèle est inspiré de celui de l'appareil psychique conçu par Freud. De même que dans la vie, la rationalité des personnes est plus ou moins contaminée par leur surmoi ou leur idéal du moi ou soumise à la compulsion de leur ça, selon leur structure psychique dominante, de même pour l'acteur enseignant, je fais l'hypothèse que sa rationalité dans la prise de décision en situation est plus ou moins parasitée par des ressorts inconscients. La décision résulte alors d'une sorte de dialogue intrapsychique aboutissant à une issue de compromis par rapport au conflit entre ses instances. Cela rejoint d'ailleurs un résultat d'un physiologue de l'action et de la perception, Alain Berthoz¹, lorsqu'il énonce :

« En ce qui concerne une théorie biologique de la décision, ces travaux sont essentiels car ils suggèrent que nos décisions ne sont pas toujours prises au terme de raisonnements fondés sur des concepts clairement verbalisables par le cerveau gauche. Souvent leur caractère intuitif est dû au fait qu'elles résultent d'associations induites par le cerveau droit. Si nous prenons parfois des décisions en ayant l'impression de ne pas savoir pourquoi, c'est parce qu'elles résultent d'un dialogue interne, qui peut être un dialogue de sourds, entre les deux cerveaux qui ne sont pas forcément d'accord. »

Dans ce modèle topique et dynamique de l'appareil psychique professionnel que je propose pour l'enseignant, le moi professionnel, siège de la décision, est en fait pris à partie par les autres instances psychiques, d'un côté, le « ça » qui est sous l'emprise des pulsions et compulsions du professeur en situation le poussant à faire baisser ses tensions internes, de l'autre, son « surmoi professionnel » construit sur la base de l'intériorisation des normes institutionnelles et didactiques et son « idéal du moi professionnel » lié à ses aspirations idéologiques, pédagogiques ou didactiques. On peut ainsi imaginer qu'à un moment d'une séquence de cours, le choix que fait le professeur d'envoyer tel ou telle élève au tableau réalise un compromis (inconscient) acceptable entre toutes les forces issues de ses instances qui le mettent en tension.

9 L'espace-temps de la formation

Toutes ces recherches nous ont poussés à nous interroger parallèlement sur la question controversée de la formation des enseignants, dans la lignée des travaux précurseurs de Jacques Nimier². C'est ainsi que nous avons mené une

1. Cf. A. Berthoz (2003). *La Décision*, Paris, Éditions Odile Jacob.

2. Cf. son ouvrage *La Formation psychologique des enseignants* publié en 1996 chez ESF, Paris.

recherche clinique au long cours pour explorer le rapport à la formation d'enseignants, aussi bien au cours de leur formation initiale que lors de leurs premières années d'exercice du métier¹. À partir du travail réalisé sur un important corpus d'entretiens cliniques, nous avons analysé la plainte insistante qui se dégage des discours, ainsi que les reproches adressés à la formation et aux formateurs, en termes de malaise psychique des formés. Nous l'avons interprété comme résultant d'une légitime crise identitaire au plan psychique, concomitante au passage effectif de la situation d'étudiant à celle d'enseignant. C'est ainsi que nous avons comparé ce moment d'entre-deux à une phase d'adolescence professionnelle². En rapport avec ces hypothèses, nous avons alors souligné les propositions suivantes : plutôt que de vouloir aménager et réaménager les plans de formation dans le sens des attentes, d'ailleurs paradoxales, des formés, il s'agirait plutôt d'accepter de reconnaître la difficulté de ce temps de passage, en pensant collectivement un espace potentiel où le cadre donnerait la possibilité aux étudiants et aux stagiaires de verbaliser le vécu de crise et d'élaborer psychiquement l'expérience de la transformation identitaire. Il s'agirait ainsi et avant tout de mobiliser les formateurs et formatrices pour qu'ils/elles puissent penser et soutenir ce passage par un environnement étayant où la souffrance psychique puisse être dite, entendue et transmuée ; les formateurs eux-mêmes pourraient être aidés à accepter d'accompagner les enseignants en formation pour que ces derniers apprennent à se décrampopper, se désagripper du passé et supportent ce temps de suspension du sens que constitue le temps de formation. J'entends par formation un processus allant de la recherche de certitudes à l'acceptation du doute, un processus qui ouvre et pousse au développement et au changement. Ce processus a besoin de temps et se fait à plusieurs niveaux. Les enseignants peuvent être aidés, comme eux-mêmes pourront aider les élèves à transformer leurs faiblesses en ressources.

10 Pour une clinique du lien

C'est un travail continu et régulier qui doit se poursuivre en formation continue, un travail qui peut aider les enseignants à mieux comprendre la sédimentation complexe des identifications qui ont construit leur soi professionnel ainsi qu'à instaurer et maintenir un dialogue intrapsychique souple entre leurs différentes instances. Car la clinique nous enseigne que, sous certaines

1. C. Blanchard-Laville, S. Nadot (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

2. Ce point ainsi que l'hypothèse d'un temps de *post-adolescence professionnelle* lors des premières années de prise de fonction des enseignants a été particulièrement étudié par L.-M. Bossard dans le travail de doctorat qu'il a soutenu sous ma direction en 2004 à Paris X avec l'intitulé *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*.

conditions, il est possible d'assouplir le psychisme professionnel et d'accroître la malléabilité du transfert didactique.

En effet, l'exercice de la profession d'enseignant est devenu difficile, il le sera encore davantage demain : la souffrance identitaire s'est accrue au fil des années, les anciennes défenses professionnelles ne suffisent plus. Je crois inutile, dans ce contexte, de dénier la souffrance au travail ; mieux vaut participer à sa prise de conscience et proposer des modalités de travail collectif qui permettent de l'élaborer¹. Il est clair que de puissantes forces de déliaison sont à l'œuvre dans la société ; nous le savions en particulier depuis S. Freud et son *Malaise dans la culture*. Ce conflit entre les *forces de liaison* et les *forces de déliaison* est aussi à l'œuvre dans l'institution scolaire. Pourquoi d'ailleurs celle-ci serait-elle épargnée ? Face à ces dynamiques, inéluctables en un sens, il est possible de lutter contre les attaques de la déliaison en construisant et reconstruisant inlassablement du lien psychique. Ainsi est-il toujours possible pour les enseignants qui le souhaitent – et auxquels il est donné de rencontrer une structure de travail adéquate – de récupérer une marge de manœuvre à l'intérieur des situations délicates et quelquefois douloureuses qui peuvent être les leurs, non pas en cherchant des prothèses rapidement construites ni en espérant des solutions miracles, mais plutôt en acceptant d'effectuer un patient *travail d'élaboration* de leur pratique. Dans un espace de travail adéquat, où chacun peut se faire le miroir de l'insu de l'autre dans une atmosphère contenant et chaleureuse, il devient possible de poursuivre sa formation à tous les moments de sa vie d'enseignant. En ce sens, les recherches cliniques qui nous permettent de comprendre plus finement la trame complexe de ce qui se tisse dans une situation d'enseignement au plan psychique ne peuvent que nous aider à mieux accompagner les enseignants dans ce travail d'élaboration psychique, jamais assuré une fois pour toutes mais qu'il est possible de revivifier en permanence. Quelles que soient les dérives possibles (identifiées dans son article par Janine Filloux intitulé « La psychanalyse peut-elle contribuer à la formation des enseignants ? »²), il faut reconnaître que c'est bien à la psychanalyse que nous devons l'inspiration fondamentale quant aux conditions à respecter pour créer un espace transitionnel de co-pensée où les professionnels peuvent analyser leur action professionnelle en toute sécurité et quant aux soins à apporter à la question du cadre pour que ces lieux intermédiaires soient propices à une transmission

-
1. Consulter aussi par exemple l'article de B. Pechberty, « Pertinence de l'approche psychanalytique dans la formation des enseignants », *Études de linguistique appliquée*, n° 131 de 2003, dans le dossier coordonné par J.-L. Atienza, *Inconscient et langues étrangères*.
 2. Dans cet article publié dans le dossier *Éducation et psychanalyse* réuni par F. Imbert pour la revue *Pratiques de formation. Analyses*, n° 23, juin 1992, J. Filloux met en garde sur les malentendus sinon les perversions que l'approche psychanalytique n'a pas manqué de provoquer dans le champ éducatif.

psychique souple du geste professionnel¹. Un dernier mot pour signaler que ce type de travaux n'exclut en aucun cas que d'autres approches se concentrent parallèlement sur une autre vision des phénomènes ; par exemple, une vision plus didactique qui identifie les contraintes liées à la transposition du savoir ainsi qu'à la situation spécifique d'enseignement ou une vision plus sociologique se penchant sur les possibilités de restauration des liens sociaux ou encore une vision plus politique analysant les conditions d'une évolution sociale et économique des modalités de travail des professionnels. Il n'en restera pas moins que le registre psychique inconscient continuera d'œuvrer souterrainement, quelles que soient les évolutions des conditions extérieures, et que les analyses relevant de cette perspective pourront toujours, elles aussi, contribuer partiellement à améliorer l'efficacité de l'action des professionnels de l'éducation et de la formation.

Lectures conseillées

- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (coord.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- CHAUSSÉCOURTE P., BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). « Observations cliniques de pratiques enseignantes », *Perspectives psy*, vol. 39, n° 5, p. 396-402.
- CIFALI M. (1994). *Le Lien éducatif : contre jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). *La Figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF.
- HATCHUEL F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte.
- IMBERT F. et LE GROUPE DE RECHERCHE EN PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE (1996). *L'Inconscient dans la classe*, Paris, ESF.
- LÉVINE J., MOLL J. (2000). *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- PECHBERTY B. (2000). *L'Infantile et la clinique de l'enfant*, Paris, Dunod.

1. Je développe plus précisément ces éléments dans un article intitulé L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité, publié dans le numéro 161 (2005) de la revue *Éducation permanente* et notamment j'y soutiens que le « geste professionnel » tel que je le conçois ne s'enseigne pas mais peut sans doute être transmis dans ce type de dispositif.

12 PSYCHOLOGIE SOCIALE ET ÉDUCATION¹

1 Apports de la psychologie sociale à l'éducation

Science carrefour entre psychologie, sociologie, ethnologie, la psychosociologie est pour moi référée à la psychanalyse et l'anthropologie psychanalytique, lesquelles sont édifiées sur les hypothèses de l'inconscient, de la dualité pulsionnelle, de l'infantile, de la sexualité, de l'activité fantasmatique, et les transmissions psychiques inconscientes entre sujets ou entre générations, ou en groupe.

Ce que j'ai appris des apports possibles de la psychologie sociale – ou psychosociologie – à l'éducation et à la formation des jeunes, je le dois aux enseignants et cadres d'éducation et de direction des établissements scolaires avec qui je travaille depuis plus de deux décennies. Mon expérience s'est développée dans la conduite de stages de formation d'enseignants et d'instances d'analyse, créés dans des collèges ou lycées afin d'élaborer collectivement des situations éducatives et des événements problématiques. Dans ces groupes, les participants sont mis en contact avec leur scénario social ou d'entrée en groupe et en relation ; ils y saisissent leur contribution à ce qui advient malgré eux, mais en leur présence ; ils élaborent progressivement ce qui est resté jusque-là impensé de la présence du socius, de la culture ou des autres dans leur psyché et qui est sollicité par la scène sociale du travail.

L'apport de la psychosociologie à l'éducation passe par les enseignants ou les éducateurs et les directeurs de structures scolaires et éducatives, tout simplement parce que les enseignants ont symboliquement une génération d'avance au moins sur leurs élèves. Pour garantir cette dissymétrie, ils se doivent

1. Par André Sirota.

d'avoir exploré, avant leurs élèves, ce qui se joue pour eux et pour d'autres dans les processus d'enseignement et d'éducation. Cette conquête s'opère dans des lieux spécifiques de formation ou d'analyse, garantis par la participation d'un tiers externe, où peut se déployer un travail régulier de leur part sur leur travail réel (Sirota, 1995), sur les relations qu'ils nouent avec leurs élèves, leurs collègues, l'institution, les parents, les objets d'apprentissage, leur rapport au savoir et au sujet supposé savoir, les cadres sociaux, culturels et techniques ou le cadre du groupe-classe. Dans ces lieux et dans la plupart des cas, la mise en discussion en groupe des difficultés et des souffrances de la vie professionnelle¹ les délivre de bien des tensions énigmatiques et harassantes. Elle leur permet de construire de nouvelles intelligibilités des situations, de trouver la bonne distance avec leurs vécus, plus particulièrement avec ceux qui les ont laissés stupéfaits, blessés et qui ont entamé leur estime d'eux-mêmes. Ce travail d'objectivation de ce qui est mobilisé en soi de la place d'enseignant ou d'éducateur et circule entre le soi et le non-soi est nécessaire.

En effet, selon Winnicott², dès sa naissance et tout au long de sa vie, « l'être humain est en butte à la question de la relation entre ce qui est perçu objectivement et ce qui est conçu subjectivement ». Et, tout être humain ne peut s'affranchir « de la tension que suscite la mise en rapport de la réalité intérieure et de la réalité extérieure ». Toutefois, « cette tension peut être relâchée grâce à l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience », celle de la localisation de l'expérience culturelle ou de civilisation. Cette aire intermédiaire permet une confrontation fructueuse à la réalité, avec l'autre, les autres, avec le monde extérieur, la réalité interne et externe, le soi et le non-soi, le passé et le présent ; elle donne accès à des anticipations éclairantes, quoiqu'incertaines, sur ce qui peut advenir.

2 Le groupe-classe

Pour l'essentiel, les enseignants ont affaire à des groupes : le groupe-classe et les différentes instances de l'école. Dans la scène de la classe, ils sont seuls sous les feux de la rampe et représentent la société, l'autorité, le patrimoine culturel, l'histoire collective. Ils défilent les uns après les autres devant différents groupes d'élèves, pour de plus ou moins brèves séquences. À certains moments, ils doivent stimuler la parole des élèves entre eux et avec le professeur en relation avec la tâche de base, celle d'enseigner et d'apprendre. Toutefois à chaque fois qu'un professeur entre dans une salle de classe, son scénario groupal est sollicité. L'organisateur de ce scénario est d'ordre inconscient, c'est ainsi que le professeur peut être mû, à son insu, par la rivalité archaïque

1. Voir C. Blanchard-Laville (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

2. D.W. Winnicott (1951). « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels », *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, p. 169-186.

ou préœdipienne¹ où il n'y a pas de place pour plus d'un. Dans une telle occurrence, le professeur est agi par sa seule quête inconsciente de reconnaissance et d'existence. À ce moment, au moindre incident, une scène interne réactivée à l'insu du sujet peut venir se superposer à la scène sociale actuelle avec bien des conséquences néfastes. C'est pourquoi, à partir des événements professionnels, un travail psychique et culturel régulier de désintrication entre le dedans et le dehors, l'actuel et l'inactuel trouve sa nécessité. Malgré cette permanence du groupe et la succession des situations de groupe-classe, et de leur fonction provocatrice pour les élèves et pour les professeurs, le groupe est ignoré, comme est maintenue dans l'impensé la dimension de sujet social² de l'individu, surtout à notre époque de survalorisation de l'unité individuelle, ce qui ne peut que stimuler les fantasmes d'auto-engendrement et d'un monde sans limites. Pour comprendre notre mode d'être en groupe et d'entrer en relation, notre façon d'avoir intégré peu ou prou les cadres sociaux, la loi, les rapports inter-statutaires et de rôle, il y a une voie privilégiée : une participation à des sessions de formation, groupes de formation psychosociologique³ et groupes d'analyse. Nous nous découvrons à nous-mêmes dans ce que les autres nous renvoient de ce qu'on leur donne à voir, si nous ne sommes pas trop défensifs, et les découvertes que nous faisons rendent possible un travail de changement personnel.

Le groupe et l'individu comme sujet du groupe et sujet social sont rarement présents dans les cursus universitaires et dans la formation des futurs enseignants en particulier. C'est sans doute que le groupe est une figure des autres, de la multitude et de l'étrange, et qu'il fait peur. Aussi, pour s'en protéger, fait-on comme s'il n'existait pas. L'ignorance des processus collectifs et de leur fonction de structuration des psychés individuelles et le mépris du groupe font que les fonctions constructives ou formatrices potentielles de l'expérience du groupe ne sont ni prises en compte ni utilisées, car les dispositifs de travail appropriés ne sont pas créés. Ainsi, on se prive des conditions groupales de travail qui permettraient de stimuler, par exemple, les fonctions de socialisation, d'apprentissage de la citoyenneté, de communication, d'inter-stimulation, en commençant par le faire éprouver aux enseignants.

Nonobstant, les recherches portant sur le groupe et la classe existent et sont bien vivantes⁴. La marginalité relative de la clinique des groupes et du social, référée ou non à la psychanalyse, est-elle due au fait que, dans ces domaines, les recherches et les pratiques depuis leurs débuts se revendiquent comme liées et sans renoncement ? On peut le penser, puisque le travail clinique de recherche active en groupe et avec des groupes continue de constituer

1. Voir D. Anzieu (1975). *Le Groupe et l'Inconscient*, Paris, Dunod.

2. Voir J. Barus-Michel (1987). *Le Sujet social*, Paris, Dunod.

3. Voir J. Maisonneuve (2004). *Psychosociologie et formation. 30 ans de formation relationnelle en groupe*, Paris, L'Harmattan.

4. Voir C. Yelnik (2003). *Discours de professeurs sur le groupe. Une approche clinique du rapport au groupe*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre, non publiée.

une approche délibérément à contre-courant d'une tendance lourde de la recherche et de la formation à l'université. Cette tendance aimerait faire accréditer l'idée qu'il n'y a de savoir scientifique sur l'être humain et ses groupements que s'il est établi de l'extérieur et en dehors de toute relation intersubjective et co-élaborative entre sujets. Or, la recherche active fait du chercheur un acteur engagé et d'abord un praticien, car il ne doit pas donner la priorité à ses intérêts de chercheur. Question d'éthique.

3 Éduquer ?

« La moindre réflexion enseigne que, jusqu'à présent, l'éducation a très mal accompli sa tâche et a infligé de grands dommages aux enfants¹ », Freud recommandait de bien réaliser quelle est la première tâche de l'éducation, qui, pour lui, consiste à apprendre à l'enfant la domination de ses pulsions. Donner à l'enfant « la liberté de suivre sans restriction toutes ses impulsions est impossible. Ce serait une expérimentation très instructive pour les psychologues d'enfants, mais en ce cas, les parents ne pourraient pas vivre, et les enfants eux-mêmes subiraient un grave dommage qui se manifesterait pour une part immédiatement, pour une autre part dans les années ultérieures. Il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime, et elle y a d'ailleurs largement veillé en tout temps ». Toutefois, Freud soulignait que la psychanalyse lui avait appris que « c'est précisément cette répression des pulsions qui entraîne le danger d'entrée en maladie névrotique ». C'est pourquoi Freud pensait que l'éducateur se tient sur une ligne de crête où il doit chercher sa voie entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde des interdits. Cette ligne directrice en éducation « doit pouvoir être trouvée, telle qu'elle puisse apporter le plus et nuire le moins ».

Pour assurer sa mission de transmission des connaissances, d'éducation ou de socialisation et d'entrée des jeunes dans la citoyenneté, pour comprendre ce qu'il fait et ce qu'il vit dans une classe, le professeur doit avoir lui-même suffisamment grandi tout en restant disponible pour se poser des questions en parlant et en cherchant à y répondre avec d'autres. Quelles sont ces questions ? Quelle est la scène sociale et intergénérationnelle instituée dans une classe ? À quelles places respectives sont assignés les élèves et le professeur dans l'institution ? Quelles sont les tâches de base de l'école ? Quelle est la tâche de base précise à tel moment, celle du professeur, celle des élèves ? Quels sont les effets sur les psychés individuelles de la co-présence quasi constante en groupe ? Comment la classe est-elle composée ? Quelle est la spécificité de la relation d'autorité utile entre le professeur et les élèves ? Qu'est-ce qui est induit par l'organisation scolaire, la structuration en

1. S. Freud (1932). « Éclaircissements, applications, orientations, Nouvelles suite des leçons d'introduction à la psychanalyse », *Œuvres complètes*, vol. XIX, Paris, PUF, 1995, p. 220-241.

groupe-classe, par ce qui se passe dans un groupe et les effets de la mise en groupe pour les élèves, par la façon dont ils sont nommés ? Chaque individu ne peut accéder à ce type de savoir qu'en se mettant lui-même à l'épreuve, dans des espaces culturels intermédiaires¹ en parlant, ou en jouant puis en analysant des situations simulées ou en analysant des situations vécues à l'école.

Le travail d'enseignement est un travail culturel. Tout travail culturel opère grâce à des processus cognitifs explicites pour partie maîtrisables mais intriqués à un processus latent non directement accessible ou conscient et qu'on ne contrôle pas. Ce processus dépend du dispositif de travail et de ce qui en a été dit, il résulte du hasard des heurts intersubjectifs induits dans un groupe-classe, en relation énigmatique avec la tâche et le sens qu'elle prend dans la dynamique du groupe. C'est donc seulement dans l'après-coup que l'on peut, si on le veut, élaborer et suivre ce qui se passe de non évident. Un lieu spécifiquement conçu et désigné pour cela est nécessaire si l'on veut prendre le temps d'analyser le processus latent en cours et ses effets sur les activités cognitives. Pour se représenter de façon éclairée ce qui se passe, l'enseignant doit, bien entendu, avoir préalablement construit son cadre ou dispositif scolaire, même si des composants structurant de ce cadre sont prescrits. Plus les différentes dimensions du cadre et leurs intrications restent insoupçonnées, plus les difficultés émergent ou s'amplifient et mettent à mal tant les narcissismes individuels et le narcissisme du groupe, dont l'image de l'école elle-même, que l'investissement de la tâche de base.

En outre, les enfants, les jeunes ne se soumettent pas aisément à la situation scolaire et aux influences formatrices ou éducatives que les adultes veulent exercer. C'est dans la résistance qu'ils apprennent. Ils luttent d'abord contre le cadre², dont la tâche fait partie, ou contre le maître qui le garantit, notamment à l'adolescence. Ils ont besoin d'éprouver la solidité du cadre et vérifier ainsi qu'ils peuvent faire confiance au maître avant de l'investir. Contrairement à ce que l'on peut ressentir, le seul but n'est pas d'entraver, sauf exception, le fonctionnement scolaire ou de rechercher la facilité, le moindre effort et des satisfactions pulsionnelles immédiates. Face aux attaques renouvelées du cadre et de la tâche, par un porte-parole de la résistance du groupe des élèves, le professeur est mis au pied du mur de comprendre et de réagir. Non initié à la dynamique des groupes et des relations intergénérationnelles en groupe, ignorant des dimensions imbriquées qui organisent la vie socio-affective et fantasmatique d'une classe, un professeur ou un cadre d'éducation ne pourra que donner une signification erronée à ce qui se joue.

1. Voir A. Sirota (1998). « Des espaces culturels intermédiaires. La scène sociale : crise, mutation, émergence », *Revue internationale de psychosociologie*, Paris, Éditions ESKA, vol. V, n° 9, printemps, p. 91-107.

2. C. Yelnik (2006). *La force du groupe : des professeurs parlent du groupe*, Paris, L'Harmattan (« Savoirs et formation »), à paraître.

Faute d'avoir élaboré une interprétation pertinente de la situation d'avoir su aussi en dire quelque chose d'utile pour ses élèves, le professeur se fait coauteur de bien des dérégulations à l'école, à son insu.

4 Quelques exemples

Prenons un exemple issu du récit donné par un professeur dans une instance mensuelle d'analyse. Un jour du mois de mars à 14 heures, dans un collège, une professeure d'histoire-géographie arrive toute remuée et se met aussitôt à parler. Le matin même, à la dernière heure de cours avec une classe de 3^e, et pour la première fois de sa carrière, à deux ans de la retraite souligne-t-elle, elle a été confrontée à un chahut. Comme à l'accoutumée, elle a commencé son cours en posant une première question aux élèves sur le cours précédent afin de ménager une transition. Dans leurs manières de répondre aux deux ou trois questions qu'elle pose généralement, elle reconnaît comment les élèves ont intégré ce qu'elle a exposé antérieurement ; ce qui lui permet de repréciser ou de corriger la compréhension de ce qu'elle a dit. La semaine passée, elle a fait cours sur la révolution d'octobre en Russie. Ce matin, elle a posé la question suivante à la cantonade : « En quoi les autorités soviétiques ont-elles transformé les églises ? » Contrairement à l'habitude, la classe se tait. Devant le silence, la professeure insiste. Le silence persistant, elle menace. Toujours rien. Alors, elle dit qu'elle va désigner des élèves individuellement et que, s'ils refusent de répondre, elle leur mettra un zéro.

Le premier mouvement de cette professeure n'est pas de s'interroger sur ce que traduit, mais ne révèle pas, cette manifestation groupale d'opposition passive. Au lieu de s'étonner de cet inhabituel silence et de questionner ses élèves, en renonçant un moment au déroulement de son protocole de cours, elle nous donne l'impression qu'elle veut faire entendre raison, obtenir immédiatement la reddition de ses élèves en les mettant en danger un par un. Elle suscite un silence désapprobateur dans le groupe d'analyse.

Elle désigne un premier élève. Il hésite. Elle insiste. Il répond : « En chocolaterie. » Toute la classe rit. Tous les participants du groupe d'analyse, ses collègues et d'autres personnels qui en font partie rient de bon cœur, laissant entendre en même temps leur étonnement quant au choix ou à la formulation de la question elle-même. Elle dit à cet élève : « Tais-toi, tu dis des bêtises. » Elle en interroge un deuxième qui répond également : « En chocolaterie. » Toute la classe rit à nouveau un peu plus longuement. Elle en interroge un troisième qui répond également « En chocolaterie. » Toute la classe rit à nouveau. À ce moment, elle est déstabilisée. « J'ai senti une fronde », nous dit-elle. C'est à ce moment-là seulement qu'elle accepte de constater que son cours est suspendu et questionne ses élèves sur cette mutinerie. Ils opposent une certaine résistance puis consentent à lui expliquer leur fort ressentiment envers un professeur qui a commis à leur égard une injustice et envers

l'établissement qui refuse de les entendre. La relation de confiance entre cette classe et le collège en est altérée.

Cette professeure nous dit alors qu'elle ne comprend pas pourquoi les élèves ont manifesté dans sa propre classe, puisqu'elle n'est pas personnellement concernée par cette affaire. Précisons qu'au-delà du côté vieux jeu et autoritaire qu'elle donne à voir, elle donne l'impression dominante d'être une petite fille bavarde et naïve à cinquante-huit ans, tant face à ses collègues que face à ses élèves. Toutefois, et malgré la proximité de la retraite, elle dégage en même temps une sorte d'énergie, de volonté, de militance pour enseigner et intéresser ses élèves à l'histoire et à la géographie. Je me mets à penser qu'elle veut partir en retraite la tête haute – et je la comprends – ce qui peut expliquer sa participation à cette instance d'analyse. Son identification à sa mission doit se ressentir, puisque ses élèves, malgré ses maladroites quasi quotidiennes, semblent l'accepter comme elle est, sans la mettre en trop grande difficulté, sauf exception. Elle insiste qu'elle ne comprend pas pourquoi ses élèves lui ont fait ça, alors qu'ils constituent plutôt une bonne classe. Je lui dis alors : « Peut-être ce qui s'est passé aujourd'hui dans votre classe est le résultat d'un lent processus souterrain qui a une genèse, et qui a été provoqué par quelque chose, nous ne savons pas quoi, qui serait intervenu dès la rentrée. Les premiers instants, les premiers mots dans un groupe sont importants. » Elle répond aussitôt : « Je ne vois pas, il ne s'est rien passé de remarquable. Je peux seulement dire que, quand j'ai découvert la composition de cette classe, j'étais contente. Un professeur aime bien avoir au moins une bonne classe chaque année. » « Essayez de vous souvenir, lui dis-je, il s'est peut-être passé quelque chose à quoi vous n'avez pas attaché d'importance. »

Alors, le souvenir de son premier cours de septembre lui revient, nous dit-elle, « mais je ne vois pas en quoi c'est important ». Je lui propose de nous raconter ce qui s'est produit toutefois. Un mardi de septembre à 14 heures, le deuxième jour de la rentrée des classes, les élèves lui disent, qu'eu égard à l'organisation des repas au collège, ils n'ont pas le temps de manger le mardi et qu'il leur faudrait commencer le cours à 14 h 15 et non à 14 heures. Avec une naïveté déconcertante pour les auditeurs que nous sommes, elle nous explique qu'elle a donné aussitôt son accord pour ce décalage horaire. Pourquoi ? Parce qu'elle avait de la sympathie pour cette classe, une bonne classe. « Je voulais leur donner quelque chose. » Je lui dis : « Quelque chose qui ne vous appartient pas, de régler toute seule l'horloge du temps qui passe... » Un échange se développe dans le groupe. Il en ressort que cette professeure avait préinvesti cette classe comme bonne et voulait apparaître bonne elle-même à celle-ci. Elle a joué avec la séduction. Elle s'est prise au piège d'un aveuglement réciproque dans une transgression en commun de la loi de l'institution. Ce passage à l'acte de sa part a fait trace dans le groupe, un reste en suspens attendait, depuis le début de l'année, l'occasion de ressurgir en boomerang. Surprise et un peu honteuse, elle accepte l'idée d'une relation entre l'actuel et le début de l'année ; elle entrevoit, rationnellement au moins,

l'infantile en elle et son occultation du cadre. Elle admet qu'elle a agi trop vite. La fin de la séance approchant, nous rappelons la question qu'elle a posée.

Repensant à un événement relaté par un autre professeur d'histoire qui avait fait un cours sur le nazisme, il est suggéré qu'un travail était peut-être à faire entre professeurs de la discipline pour explorer comment il peut être judicieux d'exposer aux élèves la révolution soviétique ou le nazisme, sans trop exciter leur destructivité ou déclencher de raillerie morbide. Le choix des contenus à exposer ou des questions à poser aux élèves devrait faire davantage sens pour les élèves, est-il dit ; le fait qu'un cours fasse fortement sens pour les professeurs d'un certain âge, en 1990 par exemple, n'est pas suffisant. Ceci nous a conduits à nous demander si cette fronde rattachée à l'injustice bien réelle d'un collègue – qui sera traitée après cette réunion – et au silence de l'établissement sur celle-ci dont le sien, ne constituait pas en même temps une interpellation d'elle-même en tant que professeur d'histoire et membre d'une équipe...

Un autre récit. Un jour, dans un collège, une escalade s'est produite aboutissant à l'exclusion d'un élève. À plusieurs reprises, un professeur se plaint auprès de la principale adjointe d'une classe de 4^e qu'il trouve calamiteuse. La principale en parle avec la principale adjointe qui l'a alertée. Jugeant qu'elle a fait le tour de la question au bout de cinq minutes, la principale conclut. Elle décide du protocole d'intervention destiné à faire entendre raison à cette classe et demande à son adjointe de s'y associer. La principale adjointe n'est pas d'accord avec cette manière de faire, mais elle n'a pas trouvé les arguments pour convaincre sa principale. C'est la première année qu'elle fait fonction de principale adjointe. Elles iront à 14 heures, tel jour, dans la classe qui sera à ce moment-là en cours avec la professeure principale. Le professeur qui s'est plaint est averti, il veut être également présent. La principale fera un discours de rappel à l'ordre afin que la classe se ressaisisse.

C'est dans un groupe Balint (1957), qui se réunit une douzaine de fois pendant un an, soit une fois tous les quinze jours environ, que cette adjointe raconte cette situation. Lors de la séance suivante, elle nous donne des nouvelles. Elle raconte, qu'au moment de quitter les bureaux de l'administration pour intervenir dans la classe, la principale se rend compte qu'elle n'a pas sollicité ni prévenu la CPE (conseillère principale d'éducation) alors qu'il s'agit d'un problème de vie scolaire. Au dernier moment, elle commande à la CPE de se joindre à cette équipée, en lui expliquant succinctement la situation. À 14 h 05, la principale, son adjointe, la CPE et le professeur qui s'est plaint font irruption dans la classe. La professeure qui fait cours a été prévenue. La principale admoneste la classe avec un discours tout à fait sensé. Dès qu'elle a terminé. Il y a un bref silence, un « blanc ». Aussitôt, la CPE s'y engouffre et dit : « Les élèves ont peut-être quelque chose à dire. » Nouveau « blanc ». Alors, comme un diabolin émergeant d'un écrin, un élève se

dresse et dit avec vigueur, tout en désignant le professeur présent qui s'est plaint : « Oui, j'ai quelque chose à dire ; de toute façon, Monsieur X, c'est un con. »

Ulcéré, gesticulant, Monsieur X demande sur le champ une exclusion. Consternée, la principale corrobore. La brigade d'intervention qu'elle a constituée sort dans un silence indigné mais penaud. En écoutant l'adjointe, j'imagine la CPE jubilante. La « descente » dans cette classe a lamentablement échoué. Ce dont la participante de notre groupe de formation Balint avait l'intuition confuse s'est produit. En outre, elle a dû y participer malgré elle. Elle n'est pas contente d'elle-même. Nous l'aidons à élucider les ingrédients de sa souffrance professionnelle et des relations entre le premier et le second dans une organisation...

La principale a décidé vite et seule, sans tenir compte du cadre scolaire, des échelons intermédiaires, la professeure principale elle-même de cette classe, l'équipe des professeurs, son adjointe et, bien entendu, la responsable de la vie scolaire, la CPE, parce qu'elle n'avait pas confiance en elle, qui détenait aussi des informations sur cette classe dont elle n'a pu faire part. Ignorante des problèmes vécus par ce groupe classe, et passant outre les instances intermédiaires, elle ne pouvait qu'échouer. Quand on interprète mal une situation ou qu'on occulte des pans du cadre institutionnel, on marche en aveugle et on augmente la dérégulation et, comme dans ce cas, si on obtient gain de cause, c'est grâce à une victime expiatoire. Mise de côté par la principale, la CPE a utilisé un élève pour lui faire dire quelque chose à sa place. L'élève est lourdement sanctionné, pas elle. De ce fait, la méfiance de la principale envers la CPE se trouve justifiée, mais la principale a créé elle-même une situation de provocation, à son insu. La principale voulait-elle montrer à un professeur qu'elle était une femme de décision, aux autres professeurs qu'ils étaient défendus, à son adjointe comment on s'y prend, et à sa CPE qu'elle pouvait se passer d'elle ? Si la classe s'est résignée et est rentrée dans le rang, les ressentiments de l'élève exclu à l'égard de l'école et des adultes ne peuvent qu'avoir été décuplés. En outre, si seul cet élève s'est exprimé, il a été le porte-parole inconscient de la résistance du groupe-classe face à une erreur d'interprétation d'un climat de classe. Il s'est fait porte-voix de la protestation face à un mauvais traitement infligé, eu égard à la justice rendue qui met en cause uniquement les élèves. En laissant punir l'un d'entre eux en silence, les élèves n'étaient ni fiers d'eux, ni de l'école. Personne n'est sorti grandi de cette épreuve.

Trop souvent, selon les récits et les analyses de ceux des professeurs qui participent à des groupes de formation – et qui sont parmi les meilleurs enseignants – leurs actions ne sont que réactions, mues par un narcissisme blessé ou seulement chatouillé. Prendre le temps d'analyser ce que l'on fait, ce que l'on dit, ce que l'on vit à son insu, consiste à parler des choses de la vie. Parler des choses de la vie professionnelle quotidienne, dans un cadre propice correspond à un travail culturel. Même si ce type de travail a des effets

thérapeutiques, de restauration narcissique et parfois de dépression salutaire, il n'est pas à confondre avec une psychanalyse ou une psychothérapie. Il permet de se désintoxiquer des souffrances obscures du travail d'enseignement et de se dégager des dénis de réalité dont sont saturés les discours ignorants que l'on entend dans les médias. Il entretient ou restaure, dans l'imaginaire individuel et partagé de chaque éducateur ou enseignant, une place pour chaque élève, classe ou groupe. Il aide les professeurs à constituer entre eux une groupalité intersubjective et institutionnelle, seule capable de contenir la groupalité et la vitalité de la classe et des élèves dedans.

Lectures conseillées

- ANZIEU D. (1975). *Le Groupe et l'Inconscient*, Paris, Dunod.
- BALINT M. (1957), *Le Médecin, son malade et la maladie*, trad. fr. Paris, PUF, 1960, Paris, Payot, 1988.
- BARUS-MICHEL J. (1987). *Le Sujet social*, Paris, Dunod.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- FREUD S. (1932). « Éclaircissements, applications, orientations. Nouvelles suite des leçons d'introduction à la psychanalyse », *Œuvres complètes*, vol. XIX, Paris, PUF, 1995, p. 220-241.
- MAISONNEUVE J. (2004). *Psychosociologie et formation. 30 ans de formation relationnelle en groupe*, Paris, L'Harmattan.
- SIROTA A. (1995). « Un lieu dans l'école pour se représenter les transformations du travail enseignant, Travail prescrit, travail réel et formation », *Éducation permanente*, supplément *Éducation*, Arcueil, n° 122, p. 17-30.
- SIROTA A. (1998). « Des espaces culturels intermédiaires, La scène sociale : crise, mutation, émergence », *Revue internationale de psychosociologie*. Paris, Éditions ESKA, vol. V, n° 9, printemps 1998, p. 91-107.
- SIROTA A. (2006). « L'attaque initiale du cadre », in O. Douville (dir.), *Les méthodes cliniques en psychologie*, Paris, Dunod, à paraître.
- WINNICOTT D.W. (1951). « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels », *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, p. 169-186.
- YELNIK C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe. Une approche clinique du rapport au groupe*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre, non publiée.
- YELNIK C. (2006). *La force du groupe : des professeurs parlent du groupe*, Paris, L'Harmattan (« Savoirs et formation »), à paraître.

13 ÉDUCATION COMPARÉE¹

1 L'émergence d'un programme ambitieux...

L'idée de constituer des sciences essentiellement définies par l'approche comparative a surgi et a été appliquée à divers champs thématiques, à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècle. Les sciences comparatives, en tant que projet intellectuel et programme de développement scientifique, sont à cette période la marque d'une innovation scientifique saluée avec enthousiasme par les contemporains. Elles sont tout à la fois le résultat et l'un des ferments d'un processus de recomposition dans l'histoire des sciences que la recherche récente a qualifié « d'émergence du système moderne des disciplines scientifiques² ».

Alors qu'au début de la période moderne, la science se concevait comme une hiérarchie de formes universelles de la connaissance – hiérarchie dans laquelle se trouvait classée, par ordre de portée décroissante, la forme mathématique, puis philosophique, enfin historique de la connaissance du monde – la recomposition qui se fait jour à partir de la fin du XVIII^e siècle s'accompagne d'une revalorisation radicale de la connaissance empirique. Tandis que l'« histoire » telle qu'on la pratiquait au début de la période moderne désignait des ensembles de savoirs factuels accumulés de façon plutôt passive et non méthodique, savoirs fondamentalement dévalorisés par rapport aux formes plus nobles de la connaissance, celle des causes pour la « philosophie » et celle de la raison pour les « mathématiques », la science réorganisée au début du XIX^e siècle, désormais, se considère essentiellement comme une

1. Par Jürgen Schriewer.

2. R. Stichweh (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen*, Francfort, Suhrkamp.

science empirique. Dorénavant, il s'agit de collecter, de décrire et de classer de façon exhaustive certains extraits de la réalité, afin de découvrir, par le biais de tableaux de classification et par l'analyse des ressemblances et différences, des lois censées leur être immanentes. Plus encore, à la différence de l'ancienne histoire avec sa connaissance réceptive et accumulative des faits, la science moderne s'est mise de plus en plus à produire elle-même le matériau empirique se prêtant à l'élaboration théorique : en organisant des expéditions et des explorations méthodiques, en procédant à des observations et des mesures systématiques, en arrangeant artificiellement la réalité au service de l'expérience ou encore en recourant à la critique textuelle.

Dans ce processus de réorganisation de la science moderne, l'opération méthodique de la comparaison occupe une position clé, car elle permet non seulement d'aller plus loin dans l'exploration, mais aussi dans le traitement conceptuel de l'empirie. Les articles pertinents de l'*Encyclopédie* ou *L'Esprit des lois* de Montesquieu avaient relevé que toute comparaison est une pensée de mise en relation, une connaissance *relationnelle* comme on devait le formuler plus tard¹. Une telle intelligence de la comparaison a représenté une étape décisive, du point de vue de l'histoire de la théorisation scientifique. Elle signalait l'émancipation de cette dernière d'une pensée en termes de substances au profit d'une pensée par *analogies* (correspondances proportionnées), *rapports* (relations) ou *fonctions*, qui est au total caractéristique de l'évolution scientifique moderne. Partant d'une telle intelligence, le projet de développer dans le champ des études savantes des approches comparatives concernant les langues, le droit, les religions, les constitutions politiques et, finalement, l'éducation représente un exemple à la fois précoce et remarquable du transfert aux sciences humaines et sociales d'une démarche méthodologique qui avait fait ses preuves dans le domaine des sciences de la nature, et particulièrement au sein des sciences biologiques. Si, entre autres, la botanique, la zoologie et la paléontologie ont servi de disciplines de référence, le rôle principal a certes été joué par l'anatomie comparée. Ce sont surtout les travaux de son représentant principal, Georges de Cuvier, qui eurent dans le monde intellectuel du temps un retentissement considérable à l'échelle de l'Europe tout entière². Évidemment, aux alentours de 1800, les découvertes et les procédés de l'anatomie comparative faisaient partie du programme obligatoire d'une culture scientifique moderne. On peut lire dans un petit traité de droit, en 1810 :

« Pourquoi l'anatomiste a-t-il son anatomie comparative ? et pourquoi le spécialiste du droit n'a-t-il pas encore de jurisprudence comparative ? La source la plus riche de toutes les découvertes est dans chaque science de l'expérience la comparaison et la combinaison. [...] De même que de la comparaison des

1. A. Brunswig (1910). *Das Vergleichen und die Relationserkenntnis*, Leipzig, Teubner.

2. G. Cuvier (1805). *Leçons d'anatomie comparée*, 6 tomes en 5 volumes, Paris, Crochard.

langues est issue la philosophie des langues, c'est-à-dire la science linguistique en tant que telle, de même, de la comparaison des lois et des coutumes juridiques des nations les plus apparentées comme les plus étrangères de tous les temps et de tous les pays naîtra la jurisprudence universelle, la science des lois sans épithète spécifiante, mais qui, seule, confèrera à chacune des formations spécifiques de la jurisprudence sa vraie et forte vie¹. »

Si, dans ce texte, et dans des plaidoyers tout à fait semblables produits, par exemple, par les fondateurs de la linguistique comparative et indo-européenne, on remplace les termes de « science des lois » ou « science de la langue » par celui de « science de l'éducation », on n'a pas seulement l'argument central, mais presque les termes dans lesquels sont rédigés les passages clés d'un écrit programmatique paru en 1817 sous le titre *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Éducation comparée*². Son auteur, Marc-Antoine Jullien de Paris, a souvent été présenté comme le « père fondateur » de l'éducation comparée par des comparatistes postérieurs. Cependant, ce représentant de la dernière génération des Lumières, à la fois très proche de Cuvier et collaborateur de Geoffroy Saint Hilaire, ne fait que transposer les idées en vogue sur les avantages de la démarche comparative des sciences naturelles vers le champ de l'éducation. Et il le fait de manière non seulement incomplète mais encore irréfléchie. Contrairement donc au mythe fondateur construit, au ^{xx}e siècle, à des fins légitimatrices par les spécialistes du champ, ce n'est guère dans les travaux de Jullien, c'est dans le contexte plus général des processus de l'évolution de la science au seuil du ^{xix}e siècle que le projet intellectuel d'une science comparative de l'éducation se révèle dans toute sa portée.

Les idées clés sous-jacentes à ce projet, avaient pour but rien moins que de reformuler selon le modèle d'une science « positive » des doctrines sur l'éducation restées jusque-là purement spéculatives, et de développer la théorisation pédagogique sur la base de recherches conduites de manière « méthodique ». En d'autres termes, l'intention visait à transformer, par l'investigation empirico-comparative, la pédagogie, champ de connaissances hétérogènes, en une « science de l'éducation », conçue comme une discipline spécifique et de plus en plus autonome. L'originalité du texte de Jullien de 1817, le premier en français à utiliser le terme de *science de l'éducation*, réside, par conséquent, dans le fait d'être un manifeste fondateur non seulement du *comparatisme* éducatif, mais aussi des *sciences de l'éducation* en tant que telles.

1. A. von Feuerbach (1833). « Blick auf die teutsche Rechtswissenschaft » (1810), in *Kleine Schriften vermischten Inhalts*, Nuremberg, Th. Otto, p. 152-177.

2. M.A. Jullien de Paris (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée [...] et séries de questions sur l'éducation*, Paris, Colas, Delaunay et al., p. 13.

2 ... et la difficile mise au point de ses présupposés théorico-méthodologiques

Quelque révolutionnaire que fût l'idée d'un accès à la scientificité par la recherche comparative, les présupposés théoriques et méthodologiques nécessaires à sa mise en œuvre dans les sciences sociales et humaines en constitution étaient à peine connus des contemporains. En premier lieu, les objectifs assignés tant à la science de l'éducation comparée qu'aux disciplines comparatives en général impliquaient que la comparaison devait assumer la fonction d'établir, par des démarches méthodiques, des interconnexions entre la multiplicité des institutions, pratiques ou représentations collectives définies au sein de différents contextes socio-historiques et l'identification, moyennant le recours à l'abstraction conceptuelle, de relations régulières – des interconnexions, en d'autres termes, entre l'empirie issue d'autres espaces (par ex. d'autres pays ou civilisations) et la théorie spécifique à un champ disciplinaire donné (par ex. aux sciences de l'éducation). Cependant, pour remplir cette fonction, la recherche comparative était tributaire de présupposés – par exemple de certaines prémisses de « la logique de la découverte scientifique », comme les relations entre l'induction et la déduction, ou celles entre la corroboration et l'examen critique – qui ne devaient se clarifier qu'avec les progrès de la recherche dans les sciences de la nature accomplis au cours du XIX^e siècle¹. C'est donc seulement à une période ultérieure que la réflexion épistémologique a pu déterminer les critères, eux-mêmes soumis à l'évolution historique des sciences, d'après lesquels de telles interconnexions peuvent être opérées.

Aux problèmes épistémologiques de cet ordre s'ajoutaient, en plus, une perspective fondamentale propre aux sciences sociales et humaines comparatives et des problèmes d'explication jumelés avec elle. Ainsi, du moment que la comparaison est conçue en termes d'une connaissance relationnelle, et que cette connaissance débouche sur l'opération caractéristique de la mise en relation de relations, émerge une vision non moins caractéristique des phénomènes soumis à l'étude comparative. Cette vision consiste à ne pas thématiser isolément, en tant que tels, dans une immédiateté privée de toute relation, les phénomènes de la réalité sociale pris en considération, mais à toujours les appréhender du point de vue de leur enchaînement historico-génétique, voire de leur dépendance des conditions sociales et culturelles plus vastes auxquelles ils se rattachent. Autrement dit, cette vision est conçue en vue d'interpréter et d'expliquer par la mise en contexte et en perspective. Partant de l'idée, explicitée pour la première fois dans *L'Esprit des lois* de Montesquieu, que les phénomènes étudiés, qu'il s'agisse d'éducation, de droit ou de constitution politique, ne sauraient être appréhendés de manière adéquate qu'en

1. K.R. Popper (1934). *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1973.

prenant systématiquement en considération leur insertion dans des contextes socioculturels différents, cette perspective se prêtait naturellement à susciter tant des explications de type historique et culturaliste que la formulation de relations de cause à effet susceptibles de théorisation.

C'était le cas, d'une part, des modèles explicatifs basés sur les notions de « caractère national », de « forces motrices » ou de « *forces and factors* » avec lesquels la génération des pionniers universitaires de la discipline – Isaac L. Kandel aux États-Unis, Nicholas Hans en Grande-Bretagne ou Friedrich Schneider en Allemagne¹ – a cherché à introduire l'éducation comparée dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche. Dans les réflexions et les modèles de ce groupe, plus attaché à l'histoire des idées et à l'herméneutique qu'aux approches caractéristiques de l'histoire sociale et de la sociologie, le mode de mise en perspective hérité de la phase initiale de la fin du XVIII^e siècle a reçu, en ce qui concerne le champ de la recherche éducative, sa formulation valable pendant des décennies.

D'autre part, la perspective culturaliste et socio-déterministe, qui venait de co-évoluer avec le comparatisme même, s'est concrétisée pour devenir une problématique clé partagée par un éventail très large d'orientations intellectuelles, thématiques et disciplinaires différentes au sein des sciences sociales comparatives. En tant que telle, elle a trouvé sa place dans la méthodologie comparative successivement élaborée en rapport avec le développement des sciences sociales elles-mêmes, et, dans ce cadre, a été formalisée en fonction des intentions explicatives poursuivies. Partant de l'hypothèse selon laquelle les contextes sociétaux (nationaux, culturels, etc.) exercent une influence majeure sur les phénomènes intrasociétaux (intranationaux, intraculturels, etc.) qu'ils embrassent – tels que les processus éducatifs, les formes d'organisation de l'enseignement, les modèles d'interaction pédagogique ou les traditions de pensée éducative – cette formalisation repose sur l'idée que l'élargissement de la base d'expérience intersociétale (internationale, interculturelle, etc.) procuré par la démarche comparative offre un terrain d'observation quasi « naturel » qui permet d'analyser de façon ordonnée les relations, ayant valeur explicative, entre conditions contextuelles (sociétales, nationales, culturelles, etc.) et phénomènes éducatifs, entre, pour reprendre les termes formulés au sein de la méthodologie avancée, *system-level variables* et *within-system-variables*. Par conséquent, conformément à l'importance reconnue à cette problématique clé pour la constitution de l'objet des sciences sociales comparatives, dans les versions les plus ambitieuses de la méthodologie comparative le critère distinctif majeur de la science sociale comparative n'est pas, comme on pourrait s'y attendre, la méthode comparative, mais

1. I.L. Kandel (1933). *Studies in Comparative Education*, Boston, Houghton Mifflin ; N. Hans (1949). *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge & Kegan Paul ; F. Schneider (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Salzburg, Otto Müller.

l'exploitation à des fins spécifiquement analytiques de contextes sociétaux (nationaux, culturels)¹.

Enfin, dès les premiers écrits programmatiques, une troisième série de problèmes se dessine avec beaucoup de netteté. En effet, les ruptures intellectuelles visibles dans ces textes – entre la « méthodisation » des savoirs envisagée et l'engagement politique, entre la volonté de transformer les doctrines pédagogiques en une science de l'éducation « à peu près positive » et les préoccupations pratiques de réforme éducative, entre la collecte de données sur grande échelle et le déficit d'analyse conceptuelle – font apparaître que pour une science comparative de l'éducation, à la différence par exemple de la linguistique comparée ou de l'étude comparative des faits religieux, les problèmes essentiels n'étaient pas seulement ceux de la construction de théories ou de l'explication causale au moyen de la recherche comparative. Dès l'émergence de l'idée même d'une éducation comparée, il est au contraire tout autant question de problèmes de politique et de pratique éducatives. Si les nombreuses documentations internationales, les rapports d'experts et les études de caractère essentiellement utilitaire qui font écho à des problèmes de cet ordre consacrent des traditions d'étude étroitement associées aux préoccupations de la politique et de l'administration éducatives, ces traditions en même temps hypothèquent lourdement l'institutionnalisation de l'éducation comparée en tant que champ de recherche universitaire. Évidemment, pour purger cette hypothèque, il fallait, à la différence de ce qu'avaient pu imaginer les philosophes des lumières et les savants innovateurs autour de 1800, interconnecter des formes différentes de rationalité. Mais, tout comme dans le cas de l'interconnexion moyennant la comparaison d'une empirie issue d'autres espaces (par exemple d'autres sociétés, nations ou civilisations) et d'une théorie spécifique à un domaine donné (par exemple aux sciences de l'éducation), on manquait, ici aussi, de connaissances suffisantes quant aux principes d'interconnexion susceptibles de justification. *De facto*, les interrelations complexes entre une empirie issue d'autres espaces socioculturels, les théories relevant des sciences sociales et de l'éducation, et la pertinence politique et pratique réclamée, ont généralement été tranchées moyennant un court-circuit épistémologique au profit d'une relation directe entre connaissances empiriques et pertinence pratique. Le vide méthodologique ainsi laissé ouvert a été comblé, par la suite, par des procédés justement peu méthodiques : par une herméneutique normative, des interprétations de caractère idéologique ou directement par un consensus normatif préexistant entre les producteurs de données et les acteurs politiques.

Ainsi donc, le programme ambitieux tendant à constituer une science comparative de l'éducation débouchait sur trois séries de problèmes :

1. A. Przeworski, H. Teune (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*, New York, Wiley.

- la théorisation scientifique du champ de l'éducation poursuivie en interaction méthodique avec la recherche comparative ;
- l'explication, fondée sur des théories adéquates, de la diversité socioculturelle des phénomènes éducatifs et de leurs effets ;
- la mise à disposition de savoirs pertinents pour la praxis pédagogique, voire la politique éducative.

3 La pratique de la discipline institutionnalisée...

Quant à l'éducation comparée du ^{xx}e siècle, institutionnalisée au sein des universités en tant que branche particulière des sciences de l'éducation, il est caractéristique que leurs représentants aient rarement pris en considération l'ensemble de ces problématiques. Soit les solutions qu'ils ont échafaudées se sont attachées au problème de l'interprétation contextuelle de données relevant d'autres espaces culturels et à celui de la pertinence des savoirs produits pour la politique éducative ou l'intervention pédagogique. Et dans la mesure où ils ont choisi de telles priorités, ils ont cherché à régler le problème méthodologique de la mise en connexion d'une empirie interculturelle et de la théorisation en sciences de l'éducation moyennant le recours à des formes de pensée spécifiquement pédagogiques, allant même jusqu'à mettre en question son importance en tant que telle¹. Cette solution a été, pour l'essentiel, celle de la première génération des universitaires qui avaient introduit l'éducation comparée dans les institutions d'enseignement supérieur, et qui avaient développé leurs positions libérales et avancées ainsi que leurs modèles philosophiques et idiographiques dans un contexte intellectuel où s'entrecroisaient – transmis, entre autres, par des émigrants – le pragmatisme américain et l'historicisme européen. Soit les spécialistes en éducation comparée ont aligné leurs procédés sur l'état des sciences sociales expérimentales et ont transféré dans leur propre champ les modèles d'interaction méthodique entre la théorisation et la recherche empirique qui y ont été développés. Sur cette base, ils se sont efforcés d'aborder le problème de la pertinence pour la praxis moyennant la reformulation, suggérée par l'épistémologie néopositiviste, d'énoncés de caractère explicatif en énoncés de caractère technologique. C'est dans cette voie que se sont engagés les courants scientifiques ou néopositivistes tels qu'ils ont été définis d'abord aux États-Unis, à partir des années 1960, et dont l'impact sur la recherche en éducation comparée s'est vu constamment renouvelé par l'exemple de chercheurs affiliés plutôt aux sciences sociales².

1. Cf. par exemple B. Holmes (1965). *Problems in Education : A Comparative Approach*, London, Routledge.

2. Cf. H. J. Noah, M. A. Eckstein (1969). *Towards a Science of Comparative Education*, London, Macmillan.

La première de ces deux orientations majeures est définie, par certains de ses protagonistes, presque en opposition au programme d'une science de l'éducation comparée formulé autour de 1800. C'est le cas, par exemple, de Friedrich Schneider qui s'efforce d'aligner le nouveau champ d'étude, conçu dans les termes de « pédagogie internationale », sur le modèle de la *comparative education* nord-américaine institutionnalisée, dès le début du ^{xx}e siècle, à la Columbia University de New York. Ce qui fait l'attrait de l'approche pragmatiste et réformatrice de ce modèle, ce sont sa préoccupation pour les problèmes pratiques, sa saturation empirique fondée sur des travaux de terrain, une relativisation insouciance de la méthode comparative et son orientation résolument internationale cherchant à saisir « les grands problèmes éducatifs du monde contemporain ». Au niveau des procédés méthodiques également, Schneider privilégie les opérations de « considération transnationale » (*vergleichende Betrachtung*), définies comme opérations synthétisantes destinées à « faire ressortir les problèmes, les idées et les courants pédagogiques communs au niveau international », tandis que la « méthode comparative » proprement dite (*komparative Methode*) est reléguée, en tant que « voie d'accès à la connaissance de lois pédagogiques générales », dans une « science comparative générale de l'éducation¹ ».

En raison de son orientation moins comparative qu'internationale, de son approche non pas tant analytique et méthodique qu'inductive et synthétisante, et de sa prise de distance vis-à-vis de la théorisation en sciences de l'éducation en général tout en insistant sur la délimitation d'une discipline spécialisée définie par rapport à son propre domaine d'étude, une telle position correspond, en effet, à l'auto-interprétation adéquate d'une pratique de l'éducation comparée largement répandue aujourd'hui encore. C'est le cas, par exemple, de courants de recherche qui privilégient les études de type documentaire et idiographique, qui se concentrent sur la production d'enquêtes quantitatives ou l'identification des tendances de l'évolution éducative censées exister au niveau international, et qui, de ce fait, se prêtent à des raisonnements en termes politico-évaluatifs. Il s'agit de courants qui prolongent jusqu'à aujourd'hui la dépréciation de la méthode comparative qui est inscrite de façon quasi ontologique dans l'historicisme de Dilthey à Gadamer. Ce sont des courants, enfin, qui se caractérisent par la contradiction autant critiquée que tenace entre l'accumulation de données descriptives soigneusement détaillées et la difficulté évidente à les analyser par rapport à un cadre théorique de référence, et qui, pour cette raison, ne cessent de démentir l'idée systématique selon laquelle la science *comparative* de l'éducation constitue une des approches de base de toute science de l'éducation, complémentaire, sous cet aspect, des approches *théorique* et *historique*.

1. F. Schneider (1931-1932 ; 1932-1933). « Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft », *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* – *Revue internationale de pédagogie*, vol. 1, p. 15-39, p. 243-257, p. 392-407 ; vol. 2, p. 79-89.

À l'opposé, l'approche quasi expérimentale de la recherche comparée en éducation, fortement marquée par les modèles théoriques et méthodologiques en usage dans les sciences sociales, s'est attaquée de façon convaincante à la double problématique de l'interconnexion : celle destinée à méthodiquement exploiter des données empiriques relevant d'autres espaces (nationaux, sociétaux ou culturels) à des fins théoriques d'une part, et celle assurant la transformation de savoirs théoriques en savoirs pertinents pour l'intervention pratique ou la politique éducative de l'autre. Aux origines de cette approche se trouvent, transmises par des positions épistémologiques proches de la philosophie analytique des sciences, les thèses durkheimiennes qualifiant la méthode comparative de voie royale de la recherche en sciences sociales. En effet, *Les Règles de la méthode sociologique* ne se situent pas seulement dans la continuité de l'élan scientifique des années 1800¹. Bien plus, c'est aussi Durkheim qui a fait entrer en jeu la logique de l'analyse expérimentale venant des sciences de la nature pour rattacher, au moyen des procédés d'inférence propres à cette logique, le perspectivisme socioculturel formulé à la charnière des XVIII^e et XIX^e siècles, à la « méthode » comparative proprement dite, résultat de la transformation de la pensée relationnelle caractéristique de toute comparaison en des opérations plus abstraites et plus sophistiquées de mises en relation de relations. Pour ce faire, Durkheim a recours à la logique de l'induction scientifique élaborée par John Stuart Mill et à la logique de l'expérience dans les sciences de la nature mise en évidence par Claude Bernard. Au premier, il emprunte les méthodes du raisonnement inductif – les règles de la différence, de la concordance et des variations concomitantes – qui ont été intégrées dans des programmes méthodologiques ultérieurs avec des pondérations variables. Du second, Durkheim ne retient pas seulement l'approche épistémologique d'une science hypothético-expérimentale de la vie ; en même temps qu'il fait passer cette approche de la nature animée à la vie sociale, c'est-à-dire de la physiologie à la sociologie, il transpose aussi, par un mouvement analogique, l'expérimentation des sciences de la nature en l'unique forme de substitution de toute évidence appropriée au domaine de la recherche macrosociale, à savoir la méthode comparative.

Ce processus de transposition, poursuivi par la suite dans nombre de programmes méthodologiques scientifiques plus sophistiqués, a fait de la comparaison plus et autre chose qu'une « méthode » au sens d'une technique d'enquête ou de collecte de données particulière. Il s'agit plutôt d'une démarche de recherche caractéristique qui a surgi de la combinaison de trois composantes : une perspective « contextualisante » à partir de laquelle se constituent les objets de la recherche comparative, une technique élaborée de mise en relation de relations et une démarche d'analyse calquée sur celle de l'expérimentation. Il n'est donc pas illogique que de telles évolutions

1. É. Durkheim (1895). *Les Règles de la méthode sociologique*, 22^e éd., Paris, PUF, 1986.

aient débouché, en fin de compte, sur des conceptions méthodologiques pour lesquelles la « raison d'être » de la recherche comparative consisterait à convertir, aussi systématiquement que possible, en termes nomologiques, les savoirs disponibles dans différents champs disciplinaires, qu'il s'agisse de la sociologie et de la science politique, des sciences de l'éducation ou encore de l'ethnologie et de la psychologie. Ce faisant, les conceptions méthodologiques de ce type révèlent une tendance intrinsèque à rabaisser la profusion de différentes configurations historico-culturelles potentiellement accessibles à l'expérience vécue du chercheur au rang d'un simple « matériau de vérification » ou de « laboratoire naturel » pour servir au contrôle quasi expérimental de théorèmes des sciences sociales ou de l'éducation. Les versions les plus avancées de ces méthodologies en sont même venues au postulat qu'il faut substituer autant que possible les noms propres des nations ou sociétés comprises dans une analyse comparative par les termes désignant des variables généralisables¹. Un tel postulat, cependant, n'implique rien moins que l'anéantissement méthodologique des spécificités culturelles d'objets foncièrement historiques. Inévitablement donc, les versions les plus avancées d'une méthodologie comparative à orientation scientiste et nomologique débouchent sur la « dé-historisation » et la « dé-contextualisation » de leurs objets d'études – sur des conséquences, en d'autres termes, dont les déficiences correspondent, dans une sorte d'inversion symétrique, aux insuffisances théoriques et comparatives qui sont caractéristiques des courants de recherche marqués par l'historicisme et le pragmatisme.

Le résultat de cette évolution parallèle d'un courant d'obédience idio-graphique et « mélioriste » et d'un courant d'obédience scientiste ou « néopositiviste » se présente sous forme d'une dualité d'orientations intellectuelles et de formes de travail qui, pour la plupart, a été interprétée en termes d'épistémologie, voire de critique méthodologique ou même d'opposition politique². Cependant, c'est dans une perspective relevant de la sociologie de la connaissance que cette dualité révèle toute sa signification. De toute évidence, elle est d'ordre structurel. Elle correspond à une dualité plus fondamentale de formes du savoir et de la théorisation qui, en l'occurrence, se manifeste sous forme de la différence entre la *réflexion pédagogique internationale* et une *science comparative de l'éducation* au sens initial du terme, et qui, en dernière instance, serait étroitement jumelée aux processus modernes de différenciation sociale³.

1. A. Przeworski, H. Teune (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*, New York, Wiley.

2. E. H. Epstein (1983). « Currents Left and Right : Ideology in Comparative Education », *Comparative Education Review*, vol. 27, p. 3-39.

3. J. Schriewer (1992). « The Method of Comparison and the Need for Externalization. Methodological Criteria and Sociological Concepts », J. Schriewer et B. Holmes (dir.), *Theories and Methods in Comparative Education*, 3^e éd., Francfort, Peter Lang, p. 25-83.

4 ... face aux défis du tournant du siècle

Ce qui s'amorce de nos jours, finalement, deux siècles après la genèse d'un grand programme, ce sont des changements profonds et de nouveaux défis qui ont surgi tant de l'environnement interne (scientifique) que de l'environnement externe (international) de la discipline¹. Ces défis résultent, tout d'abord, des promesses, non tenues par l'approche comparative, de proposer des explications convaincantes. En effet, un examen attentif de pans entiers des recherches comparatives en sciences sociales et de l'éducation montre que celles-ci ne réussissent guère à transposer, moyennant l'analyse comparative, à un niveau théorico-nomologique, des savoirs relevant de leurs disciplines d'origine. Au contraire, ces recherches ont en commun de faire apparaître une surprenante pluralité de réseaux d'interrelations et de trajectoires socioculturelles, dont la complexité peut, certes, être appréhendée sur un plan conceptuel à l'aide de modèles systémiques, mais qui ne sauraient être éclairés en détail qu'en forme d'analyses historico-comparatives des processus de leur constitution successive. En d'autres termes, les évidences empiriques mises au jour par la comparaison ne permettent guère de corroborer les modèles explicatifs macrosociaux initialement posés ; elles renvoient au contraire à une complexité des relations causales qui ne peut être appréhendée par les modèles d'explication de type « exogène », c'est-à-dire construits selon la perspective « contextualisante » caractéristique des disciplines comparatives. Au lieu de servir comme « règle pour l'administration de la preuve » vis-à-vis de théories ou modèles explicatifs macrosociaux, comme l'espérait Durkheim, la méthode comparative en sciences sociales s'avère être de préférence un procédé désigné pour mettre en question la validité de ces théories. Bien plus, l'avantage de l'analyse comparative semble résider exactement dans sa capacité de mettre pleinement en valeur la « complexité des activités humaines » par rapport aux réductions causales suggérées par les paradigmes d'obédience néopositiviste ou scientiste².

Cependant, la complexité des relations causales n'est pas le seul phénomène qui s'oppose aux attentes d'explication et aux ambitions théoriques d'une science comparative de l'éducation. Celle-ci, tout comme les sciences sociales en général, se trouve confrontée à des défis d'une plus grande ampleur encore en considération du fait que, de toute évidence, les contextes nationaux ou culturels traditionnels sont de plus en plus éclipsés par des structures d'interaction et de coopération transnationales ainsi que, dans leur prolongement, par des interdépendances tendant à créer une société

1. J. Schriewer (2000). « Comparative Education Methodology in Transition. Towards the Study of Complexity ? », in J. Schriewer (dir.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt, Peter Lang, p. 3-52.
2. A. C. MacIntyre (1971). *Against the Self-Image of the Age : Essays on Ideology and Philosophy*, New York, Schocken Books, p. 260 et sq.

mondiale. La réflexion sociologique contemporaine cherchant à appréhender ces interdépendances, ainsi que les modèles du système mondial qu'elle a engendrés, non seulement viennent mettre en relief les limitations, inhérentes à l'époque de leur genèse, des traditions intellectuelles et des paradigmes issus du scientisme et du nationalisme de la fin du XIX^e siècle¹. Mais les reconceptualisations, ébauchées dans ce contexte, d'une réalité sociétale de plus en plus comprise comme *une* à l'échelle mondiale ont aussi pour conséquence de dissoudre l'objet d'études jusqu'alors indiscuté des sciences sociales comparatives, à savoir le monde conçu comme une multitude de sociétés nationales qui, en tant que configurations historiquement distinctes, constituent les unes pour les autres un environnement différencié. La conséquence immédiate d'une telle dissolution est que la stratégie comparative allant naturellement de pair avec cet objet d'étude, c'est-à-dire une logique d'inférence quasi expérimentale applicable à une multitude d'unités d'analyse indépendantes les unes des autres, est également vidée de sens. La démarche comparative se voit alors remplacée par des reconstitutions historiques de processus de diffusion culturelle à une vaste échelle, ou par des analyses globales des relations d'interdépendance transnationales.

Ceci dit, la recherche comparative a, sur ce plan également, permis de dégager une image bien plus complexe que celle, suggérée par les modèles du système mondial, de tendances quasi inéluctables à la globalisation. Elle a fait apparaître l'imbrication de structures se constituant pour certaines en sens opposé, pour d'autres en superposition et pour d'autres encore dans un rapport réactif mutuel, une imbrication combinant, d'une part, la dissémination globale de programmes et de modèles d'éducation standardisés à l'échelle transnationale et, d'autre part, une surprenante force d'inertie des réseaux d'interrelations socioculturelles variables. Bien plus, les phénomènes contraires d'internationalisation et d'élaboration structurelle constamment renouvelée au niveau national ne sont pas simplement juxtaposés. De toute évidence, ils sont liés dans le sens d'un défi et d'une réaction, d'un processus et de ses conséquences non recherchées. Ils renvoient ainsi à des enchaînements dans le temps et à des potentiels de diversification inhérents à ces enchaînements, à des processus d'évolution de grande envergure et à la complexité générée au cours de ceux-ci².

C'est seulement en considérant simultanément les deux problématiques esquissées ci-dessus, qu'on voit dans toute leur étendue les défis fondamentaux auxquels est confronté, à la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle, le comparatisme en sciences sociales et humaines. Au problème en vérité ancien, mais méthodologiquement réduit par les programmes d'origine scientiste, de

-
1. I. Wallerstein (1991). *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*, Cambridge, Polity Press.
 2. J. Schriewer (1997). « L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche », *Revue française de pédagogie*, n° 121, p. 9-27.

la complexité des réseaux de causalité, s'ajoutent des problèmes de complexité dans le domaine d'études même de l'éducation comparée. C'est que les sociétés, les nations ou les civilisations, c'est-à-dire les unités d'analyse classiques de la recherche comparative, perdent leur identité empirique et, par là même, leur valeur logique pour un raisonnement quasi expérimental. Elles s'estompent derrière des amalgames complexes où se superposent des entités historico-culturelles et des interdépendances globales, des configurations particulières et des processus d'interpénétration civilisationnelle, la formation d'hybrides et des métissages culturels¹.

Dans ces conditions, une science de l'éducation comparée qui entend ni s'en remettre aux conjonctures à court terme d'une recherche appliquée soumise à la politique éducative, ni se laisser évincer par les prétentions des théoriciens du système mondial, mais qui, au contraire, veut affirmer l'importance attachée depuis deux siècles à la recherche comparative pour le développement systématique des sciences sociales et humaines tout en tenant compte des expériences de recherche et des acquis théoriques de sa propre tradition, ne peut éviter de redéfinir, à plusieurs titres, sa position. Pour faire pleinement valoir la complexité de ses objets d'études, elle ne saurait se passer de les conceptualiser simultanément *en les inscrivant dans plusieurs perspectives*, à savoir en termes de processus de modernisation macrohistorique, de configurations socioculturelles particulières ainsi que de migrations et de transferts transnationaux. Compte tenu d'un tel enchaînement de perspectives, il est temps également de relativiser, *d'un point de vue méthodologique*, les oppositions, discutées aussi fréquemment qu'inutilement, entre les approches comparatives idiographique et nomothétique. Car dans la mesure où la science comparative de l'éducation relève les défis de la perspective macrohistorique, telle qu'elle est impliquée non seulement par les processus de mondialisation mais encore dans le paradigme du système mondial, le tournant est pris pour une « réconciliation de l'histoire et de la comparaison » bien au-delà de l'historicisme comme de l'orthodoxie néopositiviste, une réconciliation telle qu'elle se dessine de toute façon comme acquis majeur de la sociologie historique². Enfin, pour mettre en œuvre de telles options, la science comparative de l'éducation ne pourra que gagner à intégrer des systèmes conceptuels et des programmes théoriques qui peuvent embrasser, *sur le plan théorique*, l'éventail des perspectives d'analyses et des points de vue méthodologiques définis ci-dessus, et qui, de ce fait, permettent de structurer des recherches correspondantes. À cet égard, des programmes théoriques se rattachant aux paradigmes de l'« auto-organisation », de la « morphogénèse » ou des « systèmes sociaux complexes » semblent ouvrir des perspectives prometteuses. Comme des débats interdisciplinaires l'ont souligné à juste

1. Cf. S. Gruzinski (1999). *La Pensée métisse*, Paris, Fayard.

2. B. Badie (1992). « Analyse comparative et sociologie historique », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 133, p. 363-372.

titre, des modèles de ce type permettent à la recherche comparative en sciences sociales et en éducation d'être rattachée simultanément à des traditions intellectuelles déjà anciennes comme à des innovations scientifiques très récentes : à des traditions philosophiques affirmant une complexité du social irréductible à des énoncés nomologiques, d'une part, et, de l'autre, à des innovations théoriques qui, du fait de leur liaison avec des recherches interdisciplinaires, déploient une dynamique et une puissance explicative considérables¹.

1. Gulbenkian Commission (1996). *Open the Social Sciences. Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*, Stanford, Stanford University Press, p. 64 et passim.

Deuxième partie

L'ÉDUCATION
ET L'INSTRUCTION
DES ENFANTS ET
DES ADOLESCENTS :
INSTITUTIONS ET
LIEUX D'ÉDUCATION

14 L'ÉDUCATION FAMILIALE : UN CHAMP DE RECHERCHE SOCIALEMENT DÉTERMINÉ¹

L'école et la formation des enseignants constituaient le champ quasi exclusif des sciences pédagogiques, puis de l'éducation, lors des premiers développements de cette nouvelle discipline universitaire au cours des années 1960. L'introduction de la formation des adultes puis celle des travailleurs sociaux suivirent avec l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue à partir de 1971 et l'accroissement rapide du nombre de professionnels de l'intervention sociale et éducative au cours des années 1970.

La prise de conscience du fait qu'élever un enfant est un processus éducatif et mérite une approche scientifique à part entière apparaît, en France, il y a une vingtaine d'années et, aux États-Unis, une dizaine d'années auparavant, soit au milieu des années 1970. Après d'autres, nous avons relevé dans cette émergence principalement l'incidence des programmes d'intervention précoce, de type *Head Start*, pour prévenir l'échec scolaire massif des enfants américains de milieux défavorisés², mais aussi la remise en cause du traitement des inadaptations dans des structures spécialisées mais ségrégatives³ – *mainstreaming* –, la prévention de la délinquance juvénile⁴, comme celle de certains troubles psychopathologiques et conduites addictives. Bref,

1. Paul Durning.

2. J.S. Coleman *et al.* (1966). *Report on Equality of Educational Opportunity*, US Government, Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.

3. P. Voir Durning (dir.) (1988). *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, Matrice ; J.-L. Lambert, F. Lambert-Boite (1993). *Éducation familiale et handicap mental*, Fribourg, Éditions Universitaires ; et Fablet ici même, chap. 28.

4. Voir R.E. Tremblay (1988). « La prévention précoce des comportements antisociaux : l'étude expérimentale, longitudinale de Montréal », in P. Durning (dir.) (1988), *op. cit.*, p. 135-155.

la totalité des troubles manifestés par les enfants et les adolescents relèveraient en quelque façon de leur éducation au sein de la famille, justifiant une meilleure connaissance de celle-ci.

L'éducation familiale a été définie comme « l'action d'élever ou d'éduquer un ou des enfants, mise en œuvre le plus souvent dans les groupes familiaux par des adultes, parents des enfants concernés ». L'expression, dans une acception plus large, comprend en outre « l'ensemble des interventions sociales mises en œuvre pour préparer, soutenir, aider, voire suppléer les parents dans leurs tâches éducatives auprès de leurs enfants¹ ». Nous avons proposé de réserver le terme de « formation parentale » pour désigner, comme le notaient Lamb et Lamb², « une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales³ ».

Nous nous intéressons donc ici à l'étude de ce que les sociologues et certains psychologues nomment socialisation primaire, c'est-à-dire plus précisément à l'action éducative d'élever un enfant, en grande partie distincte de sa scolarisation, le plus souvent mise en œuvre par sa mère et le groupe domestique dans lequel il vit.

1 Éléments chronologiques

Après le travail annonciateur que constituait la thèse de Jean-Pierre Pourtois publiée en 1978⁴, faisant explicitement référence aux acquis des programmes américains *Head Start* et adaptant des instruments mis au point aux États-Unis en les complétant par un instrument original, il faudra attendre 1985 pour que les chercheurs francophones s'organisent.

Le premier forum international d'éducation familiale s'est tenu à Mons les 2, 3 et 4 septembre 1986. Il avait été préparé en 1985 par des rencontres à Montréal autour de Jean-Pierre Pourtois (professeur belge qui a publié *Éduquer les parents* en 1984⁵), de collègues québécois (Jean-Marie Bouchard, Richard Tremblay, Bernard Terrisse *et al.*), suisses (Meinrad Perrez, Jean-Luc Lambert) et français (nous-mêmes). Les actes de ce forum de Mons furent

-
1. P. Durning (dir.) (1988). *Op. cit.* et P. Durning (1995). *Éducation familiale, acteurs processus et enjeux*, Paris, PUF, coll. « L'Éducateur » (2^e éd. 1999).
 2. J. Lamb, A. Lamb (1978). *Parent Education and Elementary Counseling*, New York, Human Science Press.
 3. G. Boutin, P. Durning (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Paris, Privat (coll. « Formation, travail social »).
 4. J.-P. Pourtois (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».
 5. J.-P. Pourtois (1984). « L'éducation des parents », in *Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Labor.

publiés en 1989¹. Une seconde rencontre à Paris, associant des chercheurs nord-européens à leurs collègues francophones, fut organisée par la MIRE (Mission recherche expérimentation du ministère chargé des Affaires sociales et de la Famille) en mai 1988 et publiée en octobre 1988 pour préparer le premier appel d'offres de recherches centré sur l'éducation familiale des enfants². L'année suivante vit la publication d'une importante note de synthèse dans la *Revue française de pédagogie*³.

Parallèlement, les chercheurs français (Corbillon, Fablet, Durning) furent invités en 1986 à participer à la création de l'EUSARF, Association européenne (anglophone) pour l'étude scientifique de la suppléance familiale et ses alternatives. Ceux-ci ont d'emblée souligné l'intérêt de lier les deux problématiques de l'éducation familiale et des interventions socio-éducatives et, notamment, de la suppléance familiale (voir, dans le chapitre 28, la partie consacrée à la notion d'interventions socio-éducatives).

L'organisation de la recherche apparaît ainsi concomitante à la prise de conscience du bouleversement en cours des structures familiales⁴ ; soulignons, par exemple, que l'Association des parents et futurs parents gays et lesbiens (APGL) a été fondée en France en 1986, ou encore que le premier usage repéré du terme parentalité par Myriam David est intervenu en 1989.

Enfin, la constitution de l'éducation familiale comme domaine de recherche à part entière ne peut être dissociée de la « découverte » des mauvais traitements dont les enfants étaient victimes de la part de leurs parents ou des professionnels auxquels ils étaient confiés⁵. Tomkiewicz a profité du congrès de l'IPSCAN à Paris en 1982 pour mettre en lumière, à travers une véritable campagne de presse, les mauvais traitements subis en institution. Rappelons que 1985 est, après le congrès de Montréal en 1984, l'année de la « découverte » des abus sexuels. Une période d'intense activité militante, médiatique et politique dans l'ensemble du monde occidental conduisit à la ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant et au vote en juillet 1989 à l'unanimité de la loi de protection des enfants maltraités⁶.

1. J.-P. Pourtois (éd.) (1989). *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck, Éditions Universitaires.

2. P. Durning (dir.) (1988). *Op. cit.*

3. J.-P. Pourtois (1989). « L'éducation familiale, note de synthèse », in *Revue française de pédagogie*, 86, janv.-mars.

4. J.-C. Kaufman (1988). *La Chaleur du foyer. Analyse du repli domestique*, Paris, Méridiens-Klincksieck ; Roussel L., (1989), *La Famille incertaine*, Paris, Odile Jacob.

5. P. Durning (1978). *Vols à l'internat. Approche psychosociologique de l'éducation résidentielle*, thèse de 3^e cycle, université de Paris-X-Nanterre, J.-C. Filloux (dir.), ronéo. P. Durning (dir.) (1983a). « Essai de compréhension de la violence des équipes à l'égard des parents », *La Revue de pédiatrie*, 19, 1983, p. 245-251. Durning P. (1983b). « La violence des adultes en internat : une réaction révélatrice d'une perturbation du climat socio-émotionnel », *Vie sociale et traitements*, 149, 1983, p. 50-52.

6. P. Durning (2000). « Maltraitements : une notion floue, des réalités incontournables », *Revue du Haut Comité de santé publique*, juin, p. 57-59.

2 L'étude des processus éducatifs au sein de la famille

Les premiers travaux dessinent les contours d'un champ de recherche d'emblée caractérisé par la place donnée à la coopération internationale, l'implication revendiquée de chercheurs de disciplines différentes sur le même champ et l'importance et la pluralité des questions sociales en jeu.

Le processus éducatif constitue un objet complexe que l'on retrouve dans le contexte familial, en internat ou dans des interventions socio-éducatives en direction des parents. Cette particularité et cette unité d'objet distinguent fondamentalement l'éducation familiale du travail social ou des soins infirmiers qui constituent effectivement des pratiques sociales d'importance, mais non sous-tendues par un processus spécifique qui les structure et les dépasse. Le travail social reste ainsi tiraillé entre l'importance des processus éducatifs et les interventions liées à l'insertion sociale ou encore centrées sur l'animation d'un territoire qui recourent à d'autres épistémologies et pratiques de recherches.

Dans un contexte marqué par une domination presque exclusive de la psychanalyse, la recherche en éducation familiale s'est constituée autour d'études empiriques, souvent d'inscription multidisciplinaire, notamment du fait des coopérations internationales, la délimitation des disciplines variant selon les pays. L'éducation familiale regroupe en effet des chercheurs d'horizons divers (psychologie, sociologie, anthropologie, travail social, science politique, histoire, sciences de l'éducation...) utilisant le plus souvent des méthodologies classiques : observations en milieu naturel ou en laboratoire (interactions de tutelle). Les interrogations associent classiquement les différentes formes d'entretiens et de questionnaires, souvent mis en œuvre auprès de populations numériquement importantes, ce qui explique un recours plus affirmé aux analyses statistiques.

Deux champs sont particulièrement explorés : d'une part l'éducation au sein de la famille, d'autre part les interventions éducatives en direction des parents et des professionnels travaillant auprès des parents et/ou des enfants (voir à nouveau sur ce point le chapitre 28).

Après une double centration des psychologues et psychanalystes sur la relation affective parents-enfant, et surtout mère-enfant, et des sociologues sur l'origine socioculturelle considérée comme un facteur majeur rendant compte de l'échec scolaire, les chercheurs pionniers, comme les plus contemporains, tentent de pénétrer « la boîte noire » en prenant en considération l'activité parentale en tant que processus éducatif.

Une recension des questions actuellement travaillées ferait l'objet d'un chapitre en lui-même ; une présentation succincte distinguera :

- les analyses de l'incidence des pratiques parentales sur la réussite et l'échec scolaires, la découverte du caractère socialement marqué de ce dernier conduisaient « naturellement » à en rechercher les causes en amont

de l'école puis dans les différences de soutien scolaire dont les enfants faisaient l'objet. On ne saurait omettre ici les études explorant les liens entre socialisation familiale et scolaire, ou encore les modalités de relation et de coopération entre parents et professionnels notamment enseignants¹ ;

- l'étude des pratiques parentales fait souvent appel à des typologies. L'évolution du statut des femmes, leur revendication de l'égalité en particulier au sein de la famille conduisaient à observer scientifiquement les modalités de partage des tâches qui précédemment semblaient trop évidentes, sauf exception². À Toulouse, J. Le Camus a initié de nombreux travaux sur les interactions pères-bébés et la différenciation sexuée des rôles parentaux³. Bergonnier-Dupuy, Bouissou et Mosconi, et bien d'autres, étudient les dimensions sexuées de l'éducation tant du point de vue parental que de celui de l'enfant. Enfin les études interculturelles des pratiques parentales se développent depuis plusieurs années notamment à l'initiative de Colette Sabatier ;
- les chercheurs privilégient enfin la prévention et le traitement des enfants rencontrant ou susceptibles de rencontrer des difficultés, notamment pour élucider les dysfonctionnements éducatifs sous-jacents à de nombreuses situations d'enfants maltraités. Ces recherches ouvrent, par exemple, sur la question des carences et punitions corporelles ou encore, plus récemment, sur l'étude des interactions entre précarité et troubles psychopathologiques parentaux pour mieux éclairer certaines formes de maltraitements parentales et, de façon plus médiatisée, sur l'analyse de la résilience. Rappelons qu'un article américain majeur⁴ sur ce concept fut publié en 1984 et résumé par nous dans un ouvrage de 1995 avant d'être brillamment diffusé ensuite par Boris Cyrulnik, Michel Manciaux et Jacques Lecomte pour citer les plus connus.

3 Des avancées épistémologiques

La recherche en éducation familiale, pour des raisons qu'il conviendrait de préciser, a été un lieu d'innovations majeur en termes méthodologiques et épistémologiques.

1. D. Glasman (1994). « Les familles « défavorisées » face à l'école », in P. Durning, J.-P. Pourtois, *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck, p. 218-234. C. Montandon, Ph. Perrenoud (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Berne, Peter Lang.
2. Voir F. Hurstel (1985). « Les changements dans la relation père-nourrisson en France : qui sont les pères qui « paternent » ? », *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 33, p. 2-3.
3. C. Zaouche-Gaudron (dir.) (2001). *La problématique paternelle*, Toulouse, Érès.
4. E.E. Werner (1984). « Protective Factors and Individual Resilience », in S.J. Meisels, J.P. Shonkoff, *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge University Press, p. 97-116.

Ainsi l'ambition de mesurer l'impact d'une action sociale et les méthodes d'évaluation de l'effet des interventions humaines s'est construite à l'occasion de l'évaluation des dispositifs regroupés sous l'intitulé *Head Start* au point que l'histoire des interventions sociales de prévention et de traitement se confond absolument avec celle de l'évaluation¹.

Plus intéressante encore apparaît la diversification des modèles, en particulier pour rendre compte des nombreux facteurs intervenant dans l'échec scolaire, la maltraitance parentale, etc. Les chercheurs nord-américains puis européens ont dû renoncer au modèle une cause appelle un « effet ». Même quand une recherche se cantonne à une approche, elle souligne les restrictions imposées et tente d'en limiter les effets, par exemple, en recourant à des groupes appariés ou en spécifiant que les résultats obtenus ne peuvent être extrapolés dans d'autres contextes familiaux ou sociaux pour les travaux à dominante psychologique, avec des enfants d'âges différents pour les travaux à cadre théorique sociologique. Nous sommes loin d'une focalisation unique et revendiquée comme telle sur la place du sujet dans le processus de production, son histoire inconsciente ou ses modalités d'attachement précoce à son principal donneur de soin (*primary caretaker*). Pour tenter de modéliser la complexité des interactions humaines en jeu, on a vu apparaître dès les travaux de Diana Baumrind² des approches par typologies systématisées par Kellerhals et Montandon³ et surtout, à partir des années 1980, la construction de modèles systémiques⁴ et transactionnels⁵.

Le modèle écosystémique proposé par Bronfenbrenner⁶, mis au point afin de comprendre les conditions de succès de certaines interventions impliquant les parents, *home based programs*, est aujourd'hui particulièrement invoqué, sinon véritablement appliqué par les chercheurs. Nous retrouvons la double tentative de modéliser les liens entre dimensions individuelles et phénomènes sociaux élaborés par des psychologues (approches écosystémiques) ou par des sociologues (microsociologie, sociologie de l'intime, etc.).

-
1. F.H. Jacobs (1988). « The Five-Tiered Approach to Evaluation : Context and Implementation », in H.B. Weiss, F.H. Jacobs (éd.), *Evaluating Family Programs*, New York, Aldine de Gruyter, p. 37-68...
 2. D. Baumrind (1971). « Current Patterns of Parental Authority », *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1).
 3. J. Kellerhals, C. Montandon *et al.* (1991). *Les Stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux et Niestlé.
 4. D.H. Olson, D.H. Sprenkle, Russel, S. Candyce (1983). « Circumplex Model VI : Theoretical Updat », *Family Process*, 22, p. 69-83.
 5. A.J. Sameroff, B.H. Fiese (1990). « Transactional Regulation and Early Intervention », in S.J. Meisels, J.-P. Shonkoff, *Handbook of Early Childhood Intervention*, New York, Cambridge University Press, p. 119-149.
 6. U. Bronfenbrenner (1986). « Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspectives », *Developmental Psychology*, 22 (6), p. 733-742.

4 Un champ aujourd'hui en développement important

En 1985, les chercheurs français de disciplines diverses étaient fort peu nombreux¹ et n'entretenaient pas de relations de coopération formalisée. Les thèses en cours en sciences de l'éducation et, *a fortiori* les enseignements universitaires, ayant pour objet l'éducation familiale n'existaient pas.

Aujourd'hui, les congrès de l'Association internationale de formation et de recherches en éducation familiale (AIFREF) rassemblent plusieurs centaines de participants, donnent lieu à plus d'une centaine de communications et à un ouvrage regroupant une sélection des contributions jugées les plus riches. L'association internationale a publié une dizaine d'ouvrages collectifs et sa revue lancée en 1997² commence à obtenir des reconnaissances institutionnelles et à être répertoriée dans les grandes banques mondiales de sciences humaines et sociales. Des enseignements sont développés dans au moins une dizaine de sites en France ; un DESS et une option de DEA, au moins, portent cette dénomination et les annuaires, index français recensant les recherches en sciences de l'éducation, ne manquent pas de faire une place, parfois importante, à l'éducation familiale. Le comité éditorial de l'*International Journal of Child and Family Welfare* comporte en 2005 quatre membres francophones. Une telle croissance, au-delà de stratégies indéniables d'acteurs et d'équipes, à Mons-Hainaut, à Paris X-Nanterre ou Toulouse-le Mirail par exemple, s'inscrit dans un contexte historique, social et scientifique dont l'incidence est loin d'être mineure.

5 Des questions socialement majeures

Les grands domaines des sciences de l'éducation se référant à des champs de pratiques sociales, tels que la scolarisation, la formation des adultes, l'éducation des enfants et les recherches émergent dans une temporalité liée aux interrogations posées par les champs de pratiques concernés. Les recherches se rapportent de manière différente à des institutions comme l'école, la famille et se développent quand les pratiques institutionnelles sont interrogées ou déficientes. La discipline des sciences de l'éducation a émergé en France en posant la question de la formation des enseignants au moment où

1. J. Lautrey (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, Paris, PUF. C. Montandon, Ph. Perrenoud (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Berne, Peter Lang. A. Percheron (1985). « Le domestique et le politique : types de famille, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants », *Revue française de science politique*, 35 (5), p. 840-891.
2. La *Revue internationale de l'éducation familiale, recherches et interventions*.

la société prenait conscience que l'idéal démocratique, affirmé après la Libération, s'avérait être un leurre. La publication de l'ouvrage *Les Héritiers* marque sans conteste la découverte française de cet échec.

Les questions sociales concernées par l'éducation familiale sont nombreuses aujourd'hui et objet d'enjeux sociaux majeurs. Outre l'école, on peut citer les dispositifs plus récents de soutien à la parentalité, les formations parentales imposées aux parents « défaillants » en cas d'absentéisme scolaire ou d'errance nocturne des enfants, mais plus largement ce sont les deux questions sociales de la maltraitance parentale et de la délinquance juvénile qui mobilisent fortement les responsables politiques mais aussi les chercheurs.

L'émergence du concept très large de maltraitance est venue rassembler en un tout, à nos yeux très bigarré, l'ensemble des dysfonctionnements éducatifs. L'opposition « bien » et « mal »-traitance est arrivée malgré les bonnes intentions des promoteurs du concept de bientraitance (Gabel, Reichen, Durning) à favoriser l'opposition entre le bien et le mal, selon une approche moraliste dichotomique peu favorable à une analyse fine des processus. Dans le champ scolaire, la faible insistance sur la différence entre échec scolaire (académique) et inadaptation sociale à l'école participe de la même polarisation simplificatrice.

L'institutionnalisation des aides aux parents est fort ancienne ; la nouveauté réside dans le développement de financements d'études, d'expérimentations et de recherches centrées sur les pratiques parentales ou les interventions en direction des parents. Les créations successives de la Délégation interministérielle à la famille (1998), de l'Observatoire de la délinquance puis, par un vote unanime en 2004, de l'Observatoire national de l'enfance en danger dont la mission est de « mieux connaître pour mieux traiter », confirment la détermination des responsables à lier les politiques en direction de l'enfance et la recherche, fût-elle appliquée. La proximité de la recherche et de l'action et l'importance des enjeux définissent une place grandissante, souvent ambiguë, de la norme en matière de pratiques éducatives, de coopération entre parents et enseignants et, plus encore, de « bientraitance » et de « maltraitance ». S'il n'est pas sans ambiguïté, le recours aujourd'hui accru, sinon systématique, à la recherche en éducation est à nos yeux préférable à la longue ignorance polie des apports possibles de la recherche par les responsables des politiques éducatives et sociales. L'éducation familiale participe, nous l'avons souligné, de ces nouvelles relations entre élaborations théoriques et pratiques sociales.

Lectures conseillées

DURNING P. (dir.) (1988). *Éducation familiale. Panorama des recherches internationales*, Paris, Matrice.

- DURNING P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs processus et enjeux*, Paris, PUF, coll. « L'Éducateur » (2^e éd. 1999).
- FABLET D. (2005). *La Suppléance familiale*, Paris, Dunod.
- KELLERHALS J., MONTANDON C. *et al.* (1991). *Les Stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, Paris, PUF.
- POURTOIS J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (2000). *Le Parent éducateur*, Paris, PUF.
- PRETEUR, Y., LÉONARDIS M. DE (éd.) (1995). *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SABATIER C. (1986). « La mère et son bébé : versions culturelles. Analyse critique de la littérature », *Journal international de psychologie*, 21 (4-5), p. 513-553.

15 LES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PARENTALE : UN SOUTIEN À LA PARENTALITÉ ?¹

Les représentations de la famille, de ses rôles et de ses fonctions éducatives ont considérablement évolué depuis les cinq dernières décennies. En effet, la famille nucléaire traditionnelle coexiste non seulement avec la famille élargie, qui était caractéristique des familles en milieu rural jusqu'à la seconde moitié du ^{xx}e siècle (et qui se retrouve encore dans de nombreuses communautés immigrantes), mais aussi avec les familles monoparentales, recomposées, voire homoparentales. D'une institution bien définie qui ne laissait place ni à l'exceptionnel, ni à l'incertitude, la famille est passée à un ensemble mouvant, complexe, souvent précaire et éclaté.

La « psychologisation de la société² », avec la vulgarisation de savoirs savants, est un autre facteur à prendre en compte : les repères se multiplient, ils sont souvent contradictoires et source d'angoisse. L'homme est devenu un professionnel de sa propre vie³, il doit la construire en effectuant des choix qui, jadis, ne se posaient pas. Mais si la vie familiale est aujourd'hui fondée sur une part d'autodétermination, la conformité reste une valeur fondamentale avec laquelle les parents composent. L'intérêt est de faire dialoguer les deux dimensions, subjective et rationnelle, chacune étant porteuse de richesse et susceptible de mener à une mise en débat constructive.

Concernant la réorganisation au sein de la famille, l'entrée massive des femmes sur le marché du travail a constitué l'un des facteurs les plus déterminants de la modification des fonctions éducatives, car l'éducation des

1. Par Jean-Pierre Pourtois, Bernard Terrisse, Huguette Desmet et Christine Barras.

2. R. Castel (1981). *La gestion des risques*, Paris, Minuit.

3. A. Ehrenberg (1995). *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.

jeunes enfants, qui était majoritairement restée l'apanage de la mère, a été de plus en plus confiée à des éducateurs « professionnels » extérieurs. De plus, les deux parents, engagés dans leurs activités professionnelles, éprouvent de grandes difficultés à concilier travail, vie familiale, vie de couple, loisirs et développement personnel. La question de la disponibilité de certains parents a largement influencé l'ensemble de la structuration éducative familiale ainsi que l'acquisition des compétences éducatives (valeurs, attitudes et pratiques) parentales, et, par conséquent, le développement et la socialisation de l'enfant, sa préparation à la scolarisation et le soutien à celle-ci.

Un concept nouveau est apparu pour définir et étudier ces compétences, celui de « parentalité¹ ». L'exercice de la parentalité est dynamique, tributaire des modalités familiales qui évoluent au cours d'expériences émaillées de succès mais aussi d'échecs. Dans une société incertaine, le soutien à la parentalité est devenu une nécessité afin de proposer aux parents de nouvelles approches pour les amener à mieux assumer leurs responsabilités éducatives. L'enjeu est de trouver des repères pour aider l'enfant à grandir et l'adulte à s'épanouir. C'est dans ce contexte que s'est développée l'éducation parentale et qu'ont été proposées différentes approches dans ce domaine.

1 L'éducation parentale et ses origines

L'éducation parentale est, selon Pourtois et coll.², une activité volontaire d'apprentissage de la part de parents qui souhaitent améliorer les interactions nouées avec leur enfant, afin d'encourager l'émergence de comportements jugés positifs et réduire les comportements jugés négatifs. Pour Terrisse³, elle a pour but d'aider les parents à actualiser leurs potentialités éducatives, en développant leur sentiment de compétence et en utilisant au mieux les ressources que leur offre leur environnement. L'éducation parentale est, selon ces deux définitions, une action sur les parents qui vont se donner les moyens d'agir, à leur tour, sur leur enfant. En outre, l'influence de ce dernier sur les adultes est prise en considération parce qu'il les transforme par ses exigences, sa présence et son identité. L'enfant est un agent susceptible de modifier son environnement aussi bien que d'être modifié par lui.

À l'origine, l'éducation parentale s'est inscrite principalement dans le courant de l'éducation compensatoire qui a pris naissance, en particulier aux États-Unis, dans les années soixante. Le constat du taux d'échecs scolaires très élevé que connaissaient les enfants issus des milieux défavorisés et surtout des minorités afro-américaines amena le gouvernement fédéral à

1. D. Houzel (1999). *Les Enjeux de la parentalité*, Paris, Érès.

2. J.-P. Pourtois et coll. (1984). *Éduquer les parents*, Bruxelles, Labor.

3. B. Terrisse (1997). *La taxonomie d'objectifs et de soutien parental*, St-Sauveur, Québec, Les Éditions du Ponant.

développer et à implanter le projet *Head Start*. Ce gigantesque projet s'inscrit dans une vision égalitaire du développement de la société et a pour but de compenser les inégalités de stimulation éducative chez les jeunes enfants, génératrices d'échecs et d'inadaptations ultérieures. Il a pris la forme d'une multitude de programmes d'inspirations diverses, émanant d'organismes scolaires, sociaux, communautaires et universitaires. Après quelques années, les évaluations de leurs effets sur les enfants montrèrent que, si pratiquement tous ceux qui y ont participé en avaient tiré profit, les gains s'estompaient et disparaissaient quelques années après la fin des interventions car le milieu familial n'avait absolument pas évolué. Les pratiques éducatives parentales inchangées restant en effet sous-stimulantes ou inadéquates, les mêmes causes produisaient les mêmes effets...

Il est donc apparu indispensable de cibler aussi les parents dans le cadre des projets, d'où le développement des programmes d'éducation parentale. Dans cette optique, ceux-ci constituent donc une démarche de prévention primaire, c'est-à-dire d'intervention avant que d'éventuelles difficultés ne provoquent des échecs et des inadaptations sociales.

À ce courant principal s'est ajouté le courant de l'intervention précoce visant plus spécifiquement les enfants handicapés (intellectuels, sensoriels, physiques) ou présentant des troubles sévères de la personnalité et du comportement, dans le but de favoriser leur intégration sociale et scolaire ultérieure dans les structures scolaires ordinaires. Il s'agit de les stimuler précocement pour leur permettre d'exploiter de façon optimale leurs capacités, même limitées, afin de les amener à fonctionner dans le milieu le plus naturel possible et afin d'éviter de les marginaliser. Ce courant s'inscrit dans la philosophie du *mainstreaming* développé en Amérique du Nord et dans les pays scandinaves au cours des années soixante-dix. Il s'agit d'une démarche de prévention secondaire, car, à la différence des enfants de milieux défavorisés, les difficultés sont déjà présentes chez les enfants handicapés. Mais, là encore, l'implication des parents et leur formation sont apparues comme la condition indispensable à la réussite des interventions à long terme.

En Europe, signalons les projets soutenus par la Fondation van Leer et notamment le projet « Départ », dont le terrain d'action se situe dans le Borinage, région belge particulièrement défavorisée sur les plans économique, social et culturel¹. Le but du programme mis en place était de rompre le processus d'échec scolaire en impliquant parents et enseignants non seulement dans son application mais dans son élaboration, ce qui est particulièrement novateur.

1. J.-P. Pourtois, H. Desmet (1991), « L'éducation parentale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 96, pp. 87-112.

2 Les différents programmes d'éducation parentale, leurs objectifs et leurs modalités

En général, tout en respectant les valeurs des parents, les programmes d'éducation parentale ont pour but de permettre à ceux-ci d'améliorer leurs compétences éducatives et de les aider à découvrir quelles sont les meilleures conditions pour assumer leurs responsabilités d'éducateurs. En toile de fond, les programmes se fondent sur le développement harmonieux de la personne, sa socialisation, la prévention des difficultés d'adaptation et des échecs scolaires, la stimulation précoce pour les enfants handicapés.

Terrisse a proposé une taxonomie des programmes d'éducation parentale, puis une grille d'analyse qui a été utilisée pour étudier au-delà de cent cinquante programmes¹. Cette classification des programmes prend en compte les variables suivantes : le contexte et les buts, les publics visés, les objectifs, les sources théoriques, le genre de participation, les modalités (organismes de tutelle, type d'intervenants, fréquence, durée, etc.), les contenus et les activités ainsi que les procédures d'évaluation.

2.1 *Le contexte, les buts et les publics visés*

Tout programme s'inscrit dans un contexte social particulier et correspond à des choix sociaux, économiques et éducatifs. Certains programmes correspondent à des préoccupations plus spécifiques aux parents de jeunes enfants (prévention de la négligence et de la maltraitance) ou aux parents d'adolescents (prévention de la consommation de drogues, du suicide, de la délinquance, de la violence, de l'absentéisme et du décrochage scolaire). Enfin, d'autres s'intéressent à des habiletés particulières comme l'amélioration de la communication parents-enfants, le dialogue avec l'école, l'aide aux devoirs ou le développement des compétences sociales. Parmi les divers programmes, il faut souligner que certains ont pour cible les parents eux-mêmes en tant que personnes, alors que d'autres ciblent les relations des parents avec l'école, les organismes médico-sociaux, les associations ou le réseau social en général. De plus en plus de programmes sont élaborés actuellement pour les grands-parents et pour les adolescents eux-mêmes en tant que futurs parents.

1. B. Terrisse, J. Bédard, A. Hammami (2005). *Le projet « famille, école, communauté : réussir ensemble, (FECRE) ». Recension et analyse commentée de projets d'interventions socio-éducatives en milieu socio-économiquement faible (éducation préscolaire et enseignement primaire)*. Québec, DGFA, ministère de l'Éducation du Québec ; Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), DEFS, Université du Québec à Montréal.

2.2 *Les objectifs*

Les objectifs qui se retrouvent le plus fréquemment dans les programmes d'éducation parentale sont les suivants :

- aider les parents à actualiser des compétences éducatives favorisant le développement optimal et la socialisation de l'enfant et, notamment, des compétences de communication ;
- permettre aux parents de renforcer leur sentiment de compétence éducative et leur image d'eux-mêmes, ainsi qu'à mieux gérer leur stress dans leurs relations avec leur enfant ;
- aider les parents à structurer l'environnement familial et à utiliser ses ressources à des fins éducatives ;
- amener les parents à gérer eux-mêmes leur projet éducatif et à exercer un jugement critique sur l'éducation ;
- faciliter l'acquisition de connaissances par les parents sur le développement et l'identité de l'enfant, ses besoins, sur le processus de socialisation et la scolarisation de l'enfant ainsi que les difficultés éventuelles ;
- favoriser le partage d'expériences entre parents et la mise en débat des routines éducatives.

D'autres objectifs se retrouvent dans certains programmes plus spécifiques :

- amener les parents à maintenir des attitudes stimulantes et positives vis-à-vis de leurs enfants malgré la présence de handicaps et de problèmes chez ceux-ci, notamment en valorisant les expériences positives vécues en famille ;
- instrumenter les parents pour le soutien scolaire à la maison et pour instaurer une collaboration accrue avec l'école et les enseignants ainsi qu'avec les organismes médico-sociaux ;
- informer les parents des diverses ressources offertes par la communauté, (éducation, santé, loisirs, sports, activités culturelles) ainsi que sur leurs droits et leurs devoirs ;
- favoriser l'insertion des parents dans le tissu associatif et dans des réseaux sociaux de soutien ;
- aider les parents dans leurs démarches d'insertion professionnelle, voire de rescolarisation (alphabétisation, formation) ou d'apprentissage linguistique (immigrants allophones) ;
- aider les parents à résoudre des difficultés de communication dans le couple.

L'éventail des objectifs des programmes d'éducation parentale est donc très vaste et il va sans dire qu'aucun de ceux-ci ne vise l'ensemble de ces objectifs, ce qui, à tout le moins, devrait relever d'équipes multidisciplinaires.

2.3 Les sources théoriques

Les sources théoriques sur lesquelles se fondent les programmes d'éducation parentale sont extrêmement diversifiées et certains de ceux-ci s'articulent souvent autour de plusieurs composantes théoriques, étant essentiellement pragmatiques et issus de savoirs découlant de la pratique.

À l'origine, dans les projets d'éducation compensatoire américains, les modèles théoriques sous-jacents à l'intervention auprès des parents étaient majoritairement d'inspiration néobéhavioriste et cognitivo-béaviorale, centrés sur la modification des pratiques parentales et des environnements éducatifs familiaux et, plus rarement, d'inspiration humaniste. Les positions des chercheurs quant au choix et à l'efficacité de ces différents modèles sont très divergentes. Certains pensent que l'éducation des parents implique pour ceux-ci une démarche en profondeur, un retour sur eux-mêmes, sur leur trajectoire, une vision personnelle et critique de l'homme et de la société¹. D'autres sont convaincus qu'il est plus réaliste d'amener les parents à modifier positivement leurs comportements éducatifs par l'apprentissage de certaines pratiques ou par la construction de nouveaux savoirs en interaction avec d'autres parents et des professionnels. Les sources théoriques exercent une influence considérable sur les activités et sur le type de programmes.

De nombreux programmes prennent en compte le modèle écosystémique², qui structure l'environnement de la personne et préconise l'étude des phénomènes sociaux et des individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes. Il s'inspire de l'écologie et de la systémique : la systémique est une méthode d'analyse et de synthèse qui considère l'appartenance d'un élément à un ensemble et l'interdépendance de chaque système avec les autres systèmes de cet ensemble. Quant à l'écologie, elle étudie les relations que les êtres vivants entretiennent avec leur environnement pour atteindre un équilibre adaptatif. L'écologie sociale situe les facteurs de risque et les facteurs de protection dans les différents systèmes de l'environnement de la personne (microsystème, mésosystème, etc.). L'écologie humaine définit les caractéristiques des milieux de vie. Les interventions socio-éducatives auprès de l'enfant et de sa famille se réclamant d'une approche écosystémique prennent en compte les différents systèmes de l'environnement de l'enfant ainsi que les interventions entre ces systèmes et avec l'enfant lui-même.

Le concept de partenariat nécessaire entre les différents acteurs du système (parents, enseignants, professionnels) implique une relation égalitaire entre les acteurs, une reconnaissance des savoirs et des expériences mutuelles.

1. Voir J.-P. Pourtois, H. Desmet (2004). *L'éducation implicite*, Paris, PUF.

2. Voir U. Bronfenbrenner (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

C'est dans cette optique que s'inscrivent les recherches-actions¹. D'où la tendance à orienter les programmes dans le sens de l'*empowerment* et de l'*enabling*² des parents. Le concept d'*empowerment* ou « appropriation » implique l'existence d'un modèle horizontal où les compétences éducatives des parents, mêmes les plus démunis, sont reconnues et où les échanges se font sur un pied d'égalité, chacun apportant des expériences différentes dans une relation de partenariat. Dans cette perspective, la finalité de l'éducation parentale n'est donc pas d'apprendre à des parents considérés comme en difficulté dans leurs rôles éducatifs ce qu'il faut faire pour mieux élever leurs enfants. Elle vise, au contraire, leur appropriation de connaissances et de compétences et une plus grande confiance en leurs capacités éducatives. Le concept d'*empowerment* s'accompagne de celui d'*enabling* ou « autodétermination » dans la prise en charge du projet éducatif³, selon lequel l'individu est considéré comme le plus apte à définir et à comprendre ses besoins ainsi que se placer dans une dynamique de développement. À cela s'ajoute l'objectif de soutenir les parents dans leur démarche d'insertion dans un réseau social d'entraide et d'échanges.

À l'axe environnemental s'ajoute l'axe du changement. Les modèles théoriques sont nombreux. Signalons le *modèle des besoins identitaires*⁴ qui se fonde sur les différentes composantes de la construction identitaire. Il prend en compte :

- les *besoins affectifs*, qui inscrivent l'individu dans une lignée et dans une famille génératrice de liens. Les trois pôles sont les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. L'attachement renvoie aux liens précoces et profonds que l'enfant établit avec son entourage. L'acceptation est concrétisée par la création d'un espace bienveillant et sécurisant autour de l'enfant. L'investissement s'inscrit dans le contexte du projet éducatif qui correspond aux représentations que les parents se font de l'avenir de l'enfant ;
- les *besoins cognitifs*, liés à l'accomplissement humain. Cette nécessité d'accomplissement passe par un environnement que l'on comprend, maîtrise, et sur lequel on agit. Les trois pôles sont les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Répondre au besoin de stimulation consiste à alimenter le désir de grandir de l'enfant. Le besoin d'expérimentation et de découverte est au fondement de l'acte intelligent ; il permet de se libérer de l'emprise de l'environnement. L'enfant a aussi

1. Voir J.-P. Pourtois, G. Delhay (1981). « L'enjeu scolaire. Incidence d'une animation éducative sur le projet parental », *Population et famille*, 1 (52), p. 63-84.

2. Voir C.J. Dunst, C.M. Trivette, A.G. Deal (1988). *Enabling and Empowering Families : Principles and Guidelines for Practices*, Cambridge, Mass., Brookline Books.

3. *Ibid.*

4. J.-P. Pourtois, H. Desmet (1997). *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 3^e éd. 2004.

besoin de renforcement et d'information sur la qualité de sa prestation car ceux-ci vont donner un sens à ce qu'il dit ou fait ;

- les *besoins sociaux*, relatifs au développement de l'autonomie sociale, qui sont constitués des besoins de communication, de considération et de structures. La communication est fondamentale afin de faire face à l'anxiété, de soutenir les espoirs et les aspirations. La considération renvoie à l'idée d'égard et d'estime ; pour vivre en société, tout être humain a besoin d'être reconnu en tant que personne avec des mérites, des compétences, une dignité. Les structures doivent présenter des régularités nécessaires au développement de l'enfant ; elles constituent des repères incontournables ;
- les *besoins idéologiques*, correspondant à la notion de valeurs : le bon, le vrai et le beau en sont les trois piliers. Il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Toutes les pratiques éducatives expriment une prétention à atteindre celles auxquelles les parents croient.

Tenir compte de l'ensemble de ces besoins lors de la réflexion et de l'expérimentation de nouvelles pratiques permet de structurer le projet de l'éducation familiale et parentale. Chaque besoin soulève un ensemble de questions liées au développement de la personne et sous-tend les activités éducatives réalisées avec les membres de la famille.

2.4 L'organisation des programmes et les lieux d'intervention

Les programmes d'éducation parentale sont proposés aux parents sous une forme collective ou sous une forme individuelle, soit au domicile familial, soit à l'extérieur de celui-ci. Certains programmes combinent ces diverses formules.

Parmi les *programmes collectifs*, citons les groupes de parole, qui font principalement appel à la composante socio-affective chez les parents : échanges entre les participants, avec l'aide d'un animateur, sur leurs expériences, leurs valeurs, leurs représentations, leurs attentes éducatives et sur leur vécu en tant que parents¹. Dans ces groupes de parole prennent également place les composantes cognitives et métacognitives chez les parents : acquisition de connaissances et réflexion sur ces processus d'acquisition par le biais de cours, conférences, programmes télévisés ou accessibles sur des sites et documents écrits. La composante comportementale y est également présente, visant l'apprentissage de pratiques et l'acquisition d'habiletés, en présence d'un animateur, grâce aux jeux de rôle et à la résolution de problèmes, souvent à partir de documents audiovisuels.

Les *programmes individuels* se déroulent le plus souvent à domicile, bien qu'il existe quelques programmes de rencontres individuelles dans des centres

1. Voir C. Sellenet (2003). *Animer des groupes de parole de parents*, Paris, L'Harmattan.

de consultation. Il s'agit plus alors de *counseling* familial que d'éducation parentale. Nous pouvons distinguer :

- les programmes qui impliquent des rencontres régulières avec une éducatrice à la maison (implantation des activités, apprentissage par imitation et par mise en situation, observation) ;
- les programmes qui reposent sur la réalisation d'activités interactives informatisées, soit sur cédérom, soit accessibles sur des sites. Ces programmes sont gérés par les parents à leur propre rythme et peuvent faire l'objet d'échanges entre les membres de la famille, parents et enfants.

L'analyse des contenus et des types d'activités des programmes montre qu'ils sont en étroite relation avec les modèles théoriques qui les inspirent. Ainsi, dans les modèles comportementalistes, les objectifs sont déterminés très explicitement, parfois hiérarchisés, les apprentissages se déroulent dans des situations contrôlées, ils sont concrets et l'atteinte des objectifs doit être vérifiable, à l'inverse de ce qui se passe dans les modèles des besoins identitaires ou des modèles humanistes. Nous pourrions dire que certains programmes sont centrés sur la personne, alors que d'autres le sont sur l'apprentissage. C'est là l'objet d'un débat récurrent entre les chercheurs.

2.5 *La durée et la fréquence des interventions*

L'analyse des conditions de déroulement des programmes montre qu'il n'existe aucune norme dans ce domaine. Nous avons pu constater que certains programmes s'étalaient sur une période de trois ans, à raison d'une rencontre par an par exemple alors que d'autres se limitaient à trois ou quatre rencontres réparties sur un ou deux mois et qu'il existait même des sessions de formation « intensives », y compris durant trois ou quatre fins de semaine. Quant aux programmes informatisés gérés par les parents à domicile, durée et fréquence d'utilisation sont contrôlées par les parents eux-mêmes, souvent sur une courte période.

2.6 *Les intervenants en éducation familiale : formation et compétences*

La plupart des analyses des programmes d'intervention familiale insistent sur le rôle primordial joué par les intervenants. Ceux-ci doivent maîtriser de multiples compétences : savoir animer des groupes, permettre à tous de participer mais accepter les opinions de chacun, être à l'écoute des besoins exprimés, explicites ou implicites, comprendre des valeurs et des pratiques socialement différentes des leurs ; connaître le développement de l'enfant et de l'adolescent, les problèmes qui l'accompagnent ainsi que les structures scolaires et les ressources offertes par la communauté afin d'assister les parents dans leurs démarches ; être capable d'organiser et d'encadrer des situations d'apprentissage réalistes et attrayantes, intervenir au sein des foyers,

dans la famille... Tout ceci en respectant les valeurs et les coutumes des parents dans le rôle de partenaire empathique afin de favoriser une relation d'échanges des savoirs et d'expériences ; en évitant soit d'imposer ses propres valeurs éducatives, soit de jouer au thérapeute.

Les modèles et les situations d'intervention sont extrêmement diversifiés ainsi que les organismes qui les gèrent (éducation, santé, services sociaux, municipaux...). Les intervenants proviennent d'univers différents, ont des formations différentes : enseignants, éducateurs et psycho-éducateurs, travailleurs sociaux, psychologues, professionnels des services de santé, para-professionnels et mêmes parents bénévoles. La plupart n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique en éducation parentale, ou ont complété cette formation dans leur discipline de base par quelques cours glanés ici et là. La reconnaissance de la profession est une problématique importante soulignée par plusieurs auteurs.

2.7 *L'évaluation des programmes et de leurs effets*

Il est nécessaire d'établir une distinction entre l'évaluation des programmes (évaluation curriculaire) et l'évaluation des effets des programmes sur les compétences parentales.

L'évaluation des programmes est indispensable, car leurs objectifs et leurs contenus sont issus des présupposés théoriques des chercheurs et des observations des praticiens. Ils doivent donc être validés, car il est fort possible qu'ils ne correspondent ni aux attentes ni aux besoins réels des parents, qu'ils ne soient pas réalistes par rapport à leur disponibilité et à leurs ressources, et qu'ils ne soient pas culturellement adaptés. L'évaluation des programmes, surtout durant les premières années d'implantation est indispensable afin d'ajuster leurs objectifs, leurs contenus et leurs modalités au contexte d'intervention. Cette validation doit être faite par les utilisateurs, d'abord les parents, mais aussi les intervenants, de façon continue, formative et sommative.

L'évaluation des effets des programmes sur les compétences parentales reste un problème complexe, qu'elle soit abordée selon des méthodes qualitatives ou quantitatives. D'une part, l'observation directe des changements des pratiques éducatives est difficilement réalisable en milieu naturel (observation des interactions dans la famille). D'autre part, l'observation indirecte, par entrevues ou questionnaires, fait appel à l'auto-évaluation des parents et court le risque d'être empreinte d'une forte désirabilité sociale (l'observation directe également d'ailleurs...), tout comme les échelles d'attitudes. L'évaluation de l'acquisition de connaissances peut être objective, mais elle n'implique pas forcément un changement des pratiques et des attitudes.

L'observation des effets des changements éventuels dans les pratiques parentales sur les comportements et l'adaptation de leur enfant peut constituer un autre moyen d'évaluation. Toutefois, cela implique des études longitudinales fort longues, car ces changements ne sont significatifs qu'à long terme et,

de plus, il est difficile de contrôler toutes les autres variables de l'écosystème ayant pu exercer une influence sur l'enfant : les autres adultes, les enseignants, les pairs, les divers incidents de vie... Signalons l'analyse de Schweinhart et Weikart¹ qui prouve l'impact économique d'une action préventive : pour un dollar investi, l'état en économise environ sept, grâce à un taux moindre de délinquance, d'éducation spécialisée, de troubles physiques et psychiques...

3 Un bref aperçu sur quelques programmes

Nous n'avons pas la prétention de présenter ici une recension des programmes d'éducation parentale. Analyses, méta-analyses et évaluation se sont succédé depuis les premiers travaux de Lazar et Chapman², de Goodson et Hess³, de Pourtois et Desmet⁴. Nous nous contenterons de résumer brièvement les programmes élaborés et expérimentés en milieu francophone par nos laboratoires respectifs, le Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) de l'université de Mons en Belgique et le Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS) de l'université du Québec à Montréal au Canada.

3.1 Les programmes du CERIS

Le CERIS mène depuis plus de trente ans des recherches-actions dans le domaine de la famille⁵. Citons une recherche-action intensive, menée auprès de parents professionnellement non qualifiés⁶. Treize mères chômeuses, ayant au moins un enfant de moins de 6 ans, ont été formées à l'éducation familiale et amenées à réfléchir sur leurs pratiques et leur milieu familial. Les résultats de cette recherche-action ont non seulement révélé un changement dans le champ des compétences éducatives et relationnelles, mais aussi un épanouissement personnel favorable au développement du milieu et dès lors de l'enfant. Dix ans plus tard, sept mères sur les dix dont nous avons retrouvé la trace occupaient un emploi stable. Le fatalisme avait fait place à une croyance en soi et à un sentiment de pouvoir sur les événements.

1. L.J. Schweinhart et D.P. Weikart (1988). The High/Scope Perry Preschool Program, in R.H. Price, E.R. Cowen, R.P. Lorion et J. Ramos McKay (Eds), *Fourteen Ounces of Prevention : A Casebook for Practitioners*, Washington, DC American Psychological Association, p. 53-65.
2. J.B. Lazar, J.E. Chapman (1972). *A Review of the Present Statute and Futur Research Needs of Programs to Develop Parenting Skills*, Washington, Office of Child Development.
3. B.D. Goodson, R.D. Hess (1975). *Parents of Young Children : An Evaluation of Some Contemporary Concepts and Programs*, Stanford, Stanford University Press.
4. J.-P. Pourtois, H. Desmet (1991). « L'éducation parentale », *Revue française de pédagogie*, n° 96, p. 87-112.
5. J.-P. Pourtois, H. Desmet et W. Lahaye (2003). Connaissances et pratiques en éducation familiale. Recherches et Interventions menées par le CERIS, Université de Mons-Hainaut (1969-2003), *Enfance, Familles, Générations*, revue accessible sur <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v1/n1/008892ar>.
6. J.-P. Pourtois et Coll. (1984). *Éduquer les parents*, Bruxelles, Labor.

Depuis 1998, un projet d'implantation de centres d'éducation familiale (CEF) est mené dans une quinzaine de communes du Hainaut¹. Les CEF offrent aux parents des espaces de parole permettant la mise en débat des pratiques éducatives. Les rencontres se déroulent dans des lieux tels que des haltes-garderies, maisons de quartier, crèches ou écoles. La question du changement, au cœur du projet, s'entend comme l'acquisition de compétences nouvelles par un travail personnel mettant en jeu les routines éducatives, la connaissance puis l'incorporation de nouvelles pratiques qui deviennent, à leur tour, de nouvelles routines. Le modèle de référence est celui des besoins identitaires². Il est présenté dans une mallette pédagogique destinée aux intervenants et aux parents ; constituée de brochures théoriques, méthodologiques et pratiques, la mallette offre un programme éducatif complet.

Le changement ne peut se produire que si on met en place pour les intervenants un espace communicationnel leur permettant d'effectuer un travail sur eux et par eux. C'est dans cette optique qu'au sein du CERIS s'est développé le CREAS (Centre de ressource éducative pour l'action sociale). Cette structure, créée en 1995, a pris rapidement de l'extension : chaque année, plus de mille cinq cents intervenants participent aux activités proposées. Celles-ci consistent en des colloques, mais surtout en des séminaires, des ateliers et des accompagnements personnalisés de projets. Le principe permet d'assurer une formation continue des travailleurs sociaux efficace, car elle met l'accent sur une démarche de questionnement de soi.

3.2 Les programmes du GREASS

Le GREASS a conçu, expérimenté et évalué depuis plus de vingt-cinq ans (1979-2005) différents types de programmes, destinés à des publics confrontés à des problématiques diverses ou à des publics plus larges, ayant des enfants de la naissance à 16 ans. Ces programmes s'inscrivent dans le modèle écosystémique et font partie, de ce fait, de projets de grande envergure, ciblant également les enfants, les enseignants et les autres professionnels concernés par le projet éducatif. Citons les programmes les plus récents :

- le programme *Être mère d'un jeune enfant*³ vise un public de mères ayant des enfants de la naissance à 6 ans. En fait, il n'a été expérimenté jusqu'à présent qu'avec des mères adolescentes de milieu défavorisé. Il comporte dix sessions de groupe, à raison de deux par mois, durant cinq mois, sous

1. J.-P. Pourtois et C. Barras (2004). *Être parent, un métier qui s'apprend. Cinq années de recherche-action en éducation familiale*, Recherche subventionnée par le ministère des Affaires sociales et de la Santé de la Région wallonne, CERIS/Université de Mons-Hainaut.

2. Voir J.-P. Pourtois, H. Desmet (1997). *Op. cit.*

3. Voir N. Gallant, B. Terrisse et F. Larose (2004). « Implantation d'un programme d'éducation parentale auprès de mères adolescentes », in E. Palacio-Quintin, B. Terrisse et J.-M. Bouchard (éds), *Questions d'éducation familiale*, Montréal, Éditions Logiques, p. 415-441.

la responsabilité d'un animateur. Le support utilisé pour les discussions est un ensemble de diapositives (*power-point*) illustrant des situations éducatives et proposant des interventions parentales, adéquates ou non. Celles-ci font l'objet de discussions, d'apport de solutions et de synthèses suivies d'exercices. Les participantes disposent d'un livret comportant les situations illustrées et des questions. Ce programme est encore en phase d'expérimentation et il est prévu ensuite de le présenter sous la forme d'un cédérom interactif géré à domicile et de le rendre également accessible sur un site¹ ;

- le programme *Être parents aujourd'hui* est une adaptation en français² du programme *Parenting Wisely* de Gordon³ destinée aux parents d'adolescents âgés de 12 à 16 ans. Il comporte neuf situations illustrant des problèmes éducatifs rencontrés quotidiennement dans la famille (communication, gestion de la discipline et des tâches, suivi scolaire, etc.) et propose différents types d'interventions parentales, permettant d'observer les conséquences qui en découlent. Le support utilisé est un cédérom interactif géré à la maison par des parents à leur propre rythme. Après avoir fait l'objet d'une validation interculturelle (Belgique, France, Québec, Suisse), ce programme est en phase d'expérimentation et il est prévu également de le rendre accessible sur un site.

4 Conclusion

L'éducation parentale est un axe relativement nouveau des sciences de l'éducation. Nous avons mentionné en cours de route les difficultés et les controverses sur les sources théoriques, les modèles, les compétences des intervenants, les problèmes d'évaluation. La principale difficulté réside, à notre avis, dans le fait que les parents qui pourraient le plus bénéficier de ces programmes sont ceux qui y participent le moins, surtout en l'absence de mesures incitatives gouvernementales.

Cependant, que ce soit dans le développement scolaire ou dans les interventions auprès de la famille, les recherches ont montré que les programmes qui intègrent les parents sont efficaces, même à long terme. Pour l'être encore davantage, ceux-ci devraient être précoces et s'inscrire dans un cadre de prévention. Ils devraient en outre, pour saisir les multiples facettes d'une situation toujours complexe, être davantage écosystémiques et interdisciplinaires.

-
1. Voir N. Gallant, B. Terrisse et F. Larose (2004). « Implantation d'un programme d'éducation parentale auprès de mères adolescentes », in E. Palacio-Quintin, B. Terrisse et J.-M. Bouchard (éds), *Questions d'éducation familiale*, Montréal, Éditions Logiques, p. 415-441.
 2. B. Terrisse et G. Pithon (2003). *Être parent aujourd'hui. Programme interactif de formation à la communication parents-enfants*, Saint-Anne des Lacs, Éditions du Ponant.
 3. G. Gordon (2000). « Parent training via CD-Rom : Using technology to disseminate effective prevention practices », *Journal of Primary Prevention*, 21 (2), 227-251.

Le problème éthique essentiel incite à opter pour une rationalité communicationnelle. Les acteurs se libèrent d'anciennes normes pour en créer d'autres et, comme la connaissance d'un domaine étudié modifie ce domaine, cette connaissance doit ensuite se modifier pour s'adapter aux modifications qu'elle a provoquées. Il faut toujours se demander si la nouvelle organisation est plus positive que l'ancienne et instaurer un mouvement dialectique entre les prises de conscience et les réorganisations, toujours à recommencer.

Pourquoi et vers quoi provoquer le changement ? Est-il possible que la volonté de faire changer ceux qui ne correspondent pas à la norme sociale émane de l'idéologie des classes moyennes de notre société ? De nombreux programmes développent les valeurs de ces classes privilégiées et nous pouvons nous demander si elles conduiront les enfants, les parents et familles vers un mieux-être. L'orientation des programmes correspond, certes, à un souci égalitaire, mais elle s'inscrit toujours dans un contexte économique, pour un meilleur investissement d'une couche de la société peu productive. La recherche d'efficacité se construit indépendamment du bonheur des gens. Inconsciemment, nous postulons que c'est dans une meilleure maîtrise de son environnement que nous sommes les plus heureux. Quant à l'école, vecteur d'une culture de référence et passage obligé vers l'intégration sociale, son rôle serait à redéfinir : doit-elle être une aide à la famille dans ses tâches éducatives ? Pourrait-elle être un intermédiaire entre les enfants et des centres d'éducation parentale ? Est-elle chargée de prévenir des résultats négatifs ou de mettre en place un fonctionnement positif entre la famille et les enfants ? Si les programmes d'intervention auprès des parents sont capables de prendre en compte les diverses dimensions qui entrent en jeu dans le système éducatif et de considérer l'éducation dans une perspective écosystémique, il est possible d'imaginer que notre siècle verra la diffusion d'une telle innovation à l'instar de ce que fut le développement du système scolaire à travers le XX^e siècle.

Lectures conseillées

- BRONFENBRENNER U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- DUNST C.J., TRIVETTE C.M., DEAL A.G. (1988). *Enabling and Empowering Families : Principles and Guideleness for Practices*, Cambridge, Mass., Brockline Books.
- GALLANT N., TERRISSE B., LAROSE F. (2004). « Implantation d'un programme d'éducation parentale auprès de mères adolescentes », p. 415-441, in PALACIO-QUINTIN E., TERRISSE B. et BOUCHARD J.-M. (éds), *Questions d'éducation familiale*, Montréal, Éditions Logiques.
- HOUZEL D. (1999). *Les Enjeux de la parentalité*, Paris, Érès.

- POURTOIS J.-P., BARRAS C. (2004). *Être parent, un métier qui s'apprend. Cinq années de recherche-action en éducation familiale*, recherche subventionnée par le ministère des Affaires sociales et de la Santé de la Région wallonne, Université de Mons-Hainaut, CERIS.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (1991). « L'éducation parentale », *Revue française de pédagogie*, n° 96, p. 87-112.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *L'Éducation postmoderne*, Paris, PUF, 3^e éd., 2004.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (2004). *L'Éducation implicite*, Paris, PUF.
- TERRISSE B. (1997). *La Taxonomie d'objectifs et de soutien parental*, St-Sauveur, Québec, Les Éditions du Ponant.
- TERRISSE B., BÉDARD J., HAMMAMI A. (2005). *Le Projet « famille, école, communauté : réussir ensemble, (FECRE) ». Recension et analyse commentée de projets d'interventions socio-éducatives en milieu socio-économiquement faible (éducation préscolaire et enseignement primaire)*, Québec, DGFA, ministère de l'éducation du Québec ; Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), DEFS, Université du Québec à Montréal.
- TERRISSE B., LAROSE F. (2003). « L'intervention socio-éducative précoce auprès de la famille », colloque « *Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner* », Luxembourg, Grand Duché du Luxembourg, ministère de l'éducation nationale, 16-25 avril 2002 (actes virtuels télé-accessibles à : http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_interventions.phtml).
- TERRISSE B., PITHON G. (2003). *Être parent aujourd'hui. Programme interactif de formation à la communication parents-enfants*, Saint-Anne des Lacs, Éditions du Ponant.

16 L'ÉDUCATION ET LES PAIRS¹

En présence de leurs compagnons, les enfants abandonnent souvent dès le plus jeune âge, les quelques règles de politesse et de bonne conduite patiemment inculquées par des parents soucieux que leur progéniture témoigne de la bonne éducation qu'ils ont cru leur donner. La surveillance des adultes s'avère parfois nécessaire pour contrecarrer l'influence néfaste des autres. C'est ainsi que, chez les plus petits, on s'opposera à leurs conduites inciviles en intervenant avec fermeté pour mettre fin à des conflits inévitables pour la possession d'un objet convoité ou pour l'accès à une balançoire. On censurera les mots grossiers proférés avec l'évident plaisir de transgresser les interdits. La mission éducative des adultes s'exerce donc *contre* les dérives inévitables des conduites sociales de l'enfant.

C'est pourquoi beaucoup d'adultes n'envisagent pas qu'une éducation puisse être donnée aussi par les pairs. L'éducation n'est-elle pas d'abord un processus de reproduction par lequel une société s'assure la permanence de ses institutions, de ses croyances et de ses valeurs ? Et qui d'autres que des adultes responsables auraient la compétence nécessaire pour assumer une aussi lourde tâche ? Autrement dit les enfants et les adolescents ne peuvent que *recevoir* une éducation et il peut paraître insolite qu'on voie en eux des *acteurs*. L'éducation est en priorité l'affaire des familles et des institutions éducatives, comme l'école. Ce sont là deux instances qui interfèrent en collaborant ou en s'opposant. La plupart des études sur l'éducation privilégient une dimension hiérarchisée dans laquelle les enfants subissent passivement les injonctions d'un ordre adulte imposé par les parents ou les institutions.

Je tenterai d'examiner dans ce chapitre les raisons pour lesquelles nous persistons à voir dans les actions du groupe enfantin ou adolescent un risque

pour une éducation réussie et nous chercherons à montrer qu'il existe cependant une authentique éducation *par* les pairs.

1 L'éducation contre les pairs

On observe chez certains adultes une ignorance obstinée des règles de fonctionnement de la société infantine. Pour d'autres, l'univers des enfants est si peu sérieux qu'il suffirait de les raisonner un peu pour qu'ils comprennent que les règles des adultes sont les seules raisonnables. C'est ainsi que des tenues vestimentaires sont imposées à des enfants qui savent que leurs camarades les jugeront ridicules ou, pire encore, qu'il leur est parfois froidement demandé de dénoncer leurs camarades.

Les fréquentations de l'enfant sont très souvent pour les parents un sujet d'inquiétude. L'intérêt que les parents portent aux fréquentations de leurs enfants explique aujourd'hui leur préoccupation toute particulière relative au choix des établissements scolaires. De plus en plus de parents adoptent pour leurs enfants de véritables stratégies de scolarisation ; ils cherchent à détourner les obligations de la carte scolaire ou optent pour l'enseignement privé, afin de s'assurer que le sérieux des études ne sera pas contrecarré par le contact dévoyant avec d'autres enfants dont l'éducation, à tort ou à raison, est supposée défaillante.

L'école elle-même s'est toujours méfiée du groupe infantin. On pourrait ici rappeler les travaux de Patrice Ranjard¹ sur l'obsession *individualiste* de notre système d'enseignement, qualifiée de « suicide culturel », parce qu'elle tolère mal que dans le sanctuaire de la classe des élèves communiquent entre eux sans l'accord explicite du maître. Toute communication entre enfants est même *a priori* suspecte de n'être qu'un bavardage ou une tentative de tricherie. Ainsi Cousinet pouvait-il écrire : « À l'école, les enfants apprennent à être amis et solidaires contre quelqu'un, contre quelque chose et non pas pour construire, pour coopérer dans une tâche longue et obstinée². » Et plus loin : « De tout temps, le maître a été hostile à la vie sociale, a pourchassé cette vie partout où il la rencontrait [...] s'il tolère le jeu c'est à l'extrême limite de cette tolérance. »

En dépit des efforts prodigués par des pédagogies dites *nouvelles* pour briser cet individualisme sclérosant, il faut bien reconnaître que l'école traditionnelle, et plus encore l'enseignement secondaire, n'a guère changé d'optique. La collaboration et l'entraide entre élèves sont toujours aussi peu pratiquées et, quand elles le sont, c'est dans un cadre rigoureux et sous haute surveillance.

1. P. Ranjard (1997). *L'Individualisme, un suicide culturel*, Paris, L'Harmattan.

2. R. Cousinet (1947). *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Le Cerf, p. 104.

Si l'on souhaite dispenser avec sérieux un enseignement efficace, on persistera à se défier de la pétulance des enfants.

Ces principes de fonctionnement de l'école sont aussi ceux qui régulent, quoiqu'avec une moindre rigueur, l'action éducative exercée par les adultes, en priorité les parents. Les relations entre enfants sont réputées *difficiles à contrôler*. Elles sont souvent soupçonnées d'être génératrices de désordres donc de perturbations lorsqu'elles s'établissent hors du regard de l'adulte. Le silence des enfants qui restent ensemble et isolés dans leur chambre est inquiétant pour des parents un peu trop anxieux.

Les stratégies de scolarisation mentionnées un peu plus haut ne sont qu'une expression de stratégies plus générales d'évitement ou de prévention. Il s'agit de limiter les risques ; et plus ces risques sont estimés importants, plus on cherchera à prendre des mesures sans être pour autant assuré de leur efficacité. Au cours d'une enquête réalisée en 1997 auprès de quelques centaines de personnes, j'avais pu noter que les parents des cités se déclaraient en majorité nettement plus inquiets que les autres pour leurs enfants au sujet des mauvaises influences possibles et de la consommation de drogue. La délinquance apparaît pour ces parents-là comme un risque majeur. Il est clair qu'un soupçon pèse aussi sur l'éducation donnée par les *autres* parents.

Le souci des parents de milieu modeste s'explique sans doute par la dangerosité des lieux où ils résident mais rien ne prouve cependant l'efficacité de leurs stratégies de prévention. Les adultes vont différer entre eux selon leur sensibilité aux risques réels ou supposés qu'entraînent pour leurs enfants les contacts avec les autres.

En revanche, il faut reconnaître que tous les parents doivent faire preuve d'un minimum de réalisme. Ils comprennent vite que leur pouvoir de contrôle est limité. Ils ne partagent pas tous également le sentiment d'être de « bons » parents. C'est ainsi qu'ils doivent faire confiance aux autres agents éducatifs et espérer que ceux-ci sauront veiller à préserver la sécurité physique et morale de leurs enfants. Ils savent aussi que ces agents éducatifs, assistantes maternelles, puéricultrices, enseignants ne sont pas, eux non plus, omnipotents.

Rien ne prouve d'ailleurs l'efficacité d'une trop grande vigilance. L'obéissance de l'enfant n'est plus aujourd'hui l'objectif principal des classes moyennes. Celles-ci énonceraient plutôt un idéal d'autonomie qui implique la responsabilisation de l'enfant à qui on fait confiance en négociant au besoin avec lui. En ceci ces mêmes classes sont en accord avec les objectifs principaux de l'école. Si l'école est appelée à éveiller les enfants à la citoyenneté, elle doit rester cohérente et ne plus considérer le groupe enfantin comme un facteur systématique de désordre dès lors que la surveillance se fait moins pesante. Même dans le cadre le plus rigide, une marge de tolérance vis-à-vis du groupe enfantin reste inévitable.

On ne peut nier non plus qu'au cours des cinquante dernières années, l'autorité ait changé de nature. À l'autorité adulte régaliennne dont la légitimité était autoproclamée, ont succédé d'autres formes d'autorité s'appuyant sur la négociation et le respect de l'enfant en tant que personne. Les formes d'autorité qui prévalent aujourd'hui sont celles que les partenaires reconnaissent de part et d'autre comme légitimes et auxquelles ils acceptent librement de se soumettre. C'est ainsi que pour les adolescents d'aujourd'hui l'autorité « tient moins du statut que des valeurs de l'individu¹ ».

En bref si nous déniions au groupe enfantin un rôle éducatif, c'est essentiellement à cause de notre réticence à concevoir que celui-ci puisse aider à construire la personnalité de l'enfant. La difficulté que nous éprouvons à le contrôler nous fait prendre conscience que nos principes éducatifs risquent d'être mis en cause dans une joyeuse anarchie. Le plaisir évident que prennent les plus petits à utiliser les gros mots et à se complaire dans des plaisanteries scatologiques nous incite à penser que nous n'avons pas tout à fait tort de nous méfier de l'influence des autres enfants. Mais rien ne prouve non plus que nous ayons raison.

2 L'éducation par les pairs

Il serait trop simpliste de considérer le groupe enfantin comme une société revenue à l'état de nature. Les cours de récréation ne sont pas des lieux où les enfants s'étripent en permanence. Il serait tout autant irréaliste d'y voir un creuset de confrontation des éducations données par les parents. L'éducation par les pairs n'est pas réductible à la conjonction des éducations reçues par chacun.

On pourrait affirmer que tout individu connaît dans son enfance trois formes d'éducation. Si l'éducation familiale est la première, une éducation « institutionnelle » prend vite le relais. D'une certaine manière, celle-ci anticipe même sur l'éducation familiale en imposant aux parents des cadres et des principes auxquels ils sont contraints de se conformer. Toutes les instances sociales réglementées ayant vocation éducative constituent ce que je nomme en un sens large les « institutions ». Avant même que l'enfant naisse, ses parents ne sont déjà plus les seuls éducateurs potentiels. À mesure que l'enfant grandit, l'influence éducative des institutions s'accroît en accord ou en opposition avec les principes parentaux. L'influence des pairs ne pourra que s'accroître elle aussi pour devenir à l'adolescence la seule dont la légitimité ne sera pas contestée. L'éducation par les pairs constitue donc une

1. M. Fize (2004). *Les Interdits, fondements de la liberté*, Paris, Presses de la Renaissance.

troisième instance éducative d'autant plus difficile à cerner qu'elle est trop souvent perçue en négatif comme une simple remise en cause des valeurs parentales et institutionnelles.

Or, au sein de la fratrie déjà se manifestent des formes d'éducation qui échappent aux parents. Les aînés en leur qualité de modèles éduquent leurs cadets à leur manière, qui n'est pas toujours conforme à ce que souhaitent les parents. Les différences d'âges ont probablement une importance et la maturité de l'aîné entre pour beaucoup dans la qualité de l'éducation qu'il donnera. La connivence entre frères et/ou sœurs s'établit souvent contre les principes éducatifs des parents. Les enfants apprennent vite à louvoyer entre des exigences incompatibles. Rien ne prouve cependant que l'expérience fraternelle permette de déduire la qualité des relations sociales ultérieures. C'est ainsi que l'enfant issu d'une fratrie nombreuse aura plus souvent une image sociale dévalorisée au milieu de ses pairs¹.

Les enfants font très tôt l'expérience des injonctions contradictoires des parents et des pairs. Si le pouvoir des parents demeure incontesté chez les plus petits, il n'en va plus de même à mesure que l'enfant grandit. Et c'est là l'une des premières difficultés qu'on rencontre lorsqu'on désire parler de l'éducation par les pairs. Leur influence évolue et il serait irréaliste de ne pas tenir compte de l'âge de l'enfant. Peut-être est-ce même cette question de l'âge qui constitue la pierre d'achoppement d'une sociologie de l'enfance².

Même les plus jeunes savent réguler leurs conduites en fonction des autres. H. Montagner³ a montré notamment qu'au cours de leur troisième année, les enfants ont déjà des aptitudes sociales remarquables. Certains adoptent des comportements de leaders qui s'imposent soit par la menace soit par des offrandes. Les conduites d'imitation sont incessantes. Des hiérarchies s'imposent au travers de stimulations et de compétitions. L'enfant qui dit à un autre : « Regarde ce que je sais faire », cherche à s'imposer en suscitant l'admiration. Il sait aussi à un âge précoce rompre ses relations par la formule rituelle : « t'es plus mon copain » ou par « t'es plus ma copine ».

Les auteurs ont noté que le jeu était pour l'enfant l'occasion privilégiée d'un apprentissage de la vie sociale. Les règles du jeu préfigurent les règles sociales et impliquent un contrat tacite que chacun doit respecter sous peine de sanctions. La tricherie aux jeux est inadmissible dès l'école élémentaire⁴. La participation aux jeux est aussi la condition *sine qua non* d'une intégration et d'une reconnaissance par les pairs.

1. D. Gayet (1993). *Les Relations fraternelles*, Paris-Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, p. 57.

2. D. Gayet (2003). *L'Élève, côté cour, côté classe*, Paris, INRP, p. 9.

3. H. Montagner (1978). *L'Enfant et la Communication*, Paris, Stock.

4. D. Gayet (2003). *Op. cit.*, p. 44.

3 L'identification au groupe

C'est par le groupe que l'enfant va conquérir une identité différente de celle conférée par la famille (fils ou fille de...) ou par l'école (élève de...). Il s'agit bien d'un désir d'être reconnu pour ce qu'il est et non pour ce qu'on le fait être. Progressivement l'enfant accède à une morale de groupe qui véhicule des valeurs assez différentes de celles de la société adulte. Lorsqu'on aborde les domaines de la préadolescence et de l'adolescence, l'éducation que les pairs imposent et s'imposent se présente sous la forme d'une demande permanente de preuves. Il s'agit de confirmer l'appartenance à l'univers des jeunes en adhérant à ses valeurs. C'est ainsi qu'on s'attachera à multiplier les signes d'adhésion à la culture jeune. Ces signes reposent sur un certain nombre de conventions qui doivent parfois être suivies à la lettre.

Les plus jeunes s'estiment déjà par l'intérêt qu'ils partagent pour des personnages de fiction présentés dans des émissions télévisuelles enfantines, des bandes vidéo ou des DVD. Ces personnages sont prétextes à des jeux d'imitation ou d'identification. L'ignorance de cette culture enfantine rend plus difficiles les échanges et la cohérence des jeux. Peu à peu d'autres conventions vont s'imposer, elles semblent même affecter des enfants de plus en plus jeunes.

L'*habillement* est l'une de ces conventions. Toutes les tenues ne sont pas acceptables par les jeunes. Depuis quelques années les médias soulignent la dictature des marques et les publicistes ont découvert là un marché prometteur. Pour beaucoup de jeunes, l'habit fait vraiment le moine. Le phénomène n'est certes pas nouveau. S'habiller dans un style donné c'est *être* ce qu'on paraît. Les interviews de jeunes montrent que, bien qu'ils soient souvent conscients d'être manipulés, ils n'en persistent pas moins à faire dépendre le respect dû à la personne de ce qu'elle porte. Cette pression sur ces façons dispendieuses de se vêtir serait paradoxalement plus sensible chez les adolescents des milieux défavorisés qui ne disposent que de ce moyen pour retrouver un prestige dont ils s'estiment dépossédés. Il semblerait aussi que les garçons soient plus concernés que les filles.

Le *langage* et l'*élocution* sont une autre forme de ces conventions. L'accent dit *des cités* est un phénomène général et récent, encore une fois plus sensible dans les milieux modestes. La façon de parler est un témoignage public de l'appartenance à la catégorie *jeune* et de l'adhésion à ses valeurs.

La *musique* est elle aussi et depuis longtemps déjà un moyen de reconnaissance. Qui affiche les mêmes goûts que ses copains se donne davantage de chances d'être accepté. Certains groupes musicaux affichent même le souci parfois provocateur d'incarner les aspirations de la jeunesse. Les paroles du rap véhiculent des messages auxquels les jeunes sont invités à adhérer.

Il ne faudrait cependant pas croire que l'uniformisation des façons de s'habiller ou de parler génère automatiquement un sentiment de solidarité

avec tous les autres jeunes. Cette solidarité n'apparaît vraiment que lors d'une confrontation à un ordre adulte (l'école ou la police, par exemple). Le sentiment d'appartenir à une communauté réduite d'enfants qui partagent les mêmes expériences et des émotions voisines explique qu'on puisse parfois parler d'un narcissisme de groupe qui perdurera jusqu'à l'âge adulte. Au surinvestissement affectif du groupe d'appartenance correspondra souvent une dévalorisation de tous les autres groupes. La constitution d'équipes sportives, fussent-elles provisoires, permet de mettre en acte la solidarité avec les partenaires et la rivalité avec les adversaires. Les rites du bizutage suivent la même logique ; ils traduisent le mépris dans lequel on tient l'univers d'origine du nouveau venu, mépris qu'il devra partager par la suite. Les épreuves que certains adolescents infligent à ceux qui prétendent les rejoindre n'ont pas d'autre explication. Dans ces cas précis, il convient de remettre en cause les valeurs du monde extérieur, et en premier lieu le *respect* qui est dû à la personne humaine.

On n'insistera jamais assez sur l'obligation morale de solidarité. Assimilée trop rapidement par les adultes à une simple loi du silence, elle cimente le groupe enfantin. Quand bien même les enfants condamneraient un acte délictueux commis par l'un d'entre eux – et la situation n'est pas rare – ils apprennent très tôt que la délation est une faute impardonnable entraînant l'exclusion. Les règles du groupe sont donc plus prégnantes que celles de l'adulte. Le plus curieux, c'est que les adultes persistent souvent à ignorer ce principe élémentaire.

4 Les rôles

Il est assurément insolite que les enfants, et plus encore les adolescents, cherchent à affirmer leur identité en se copiant les uns les autres. L'originalité revendiquée se perd dans l'uniformité.

S'il est un domaine dans lequel l'éducation par les pairs influence profondément la personnalité de l'enfant, c'est celui de l'identité sexuée. Et selon toute probabilité la socialisation des filles obéit à des règles assez différentes de celle des garçons. La caractéristique des groupes enfantins c'est qu'ils sont unisexués. Quand, dans le cadre d'une enquête sociométrique on interroge les enfants dans les classes sur leurs préférences¹, ils disent préférer très majoritairement des enfants du même sexe qu'eux et expriment, les filles plus que les garçons, des rejets plus fréquents pour leurs camarades de l'autre sexe. Ce qui n'exclut pas des amours enfantines occasionnelles toujours surveillées étroitement par le groupe. L'exclusion de l'autre sexe semble bien

1. D. Gayet (1998). *École et socialisation*, Paris, L'Harmattan et (2003). *L'Élève, côté cour, côté classe*, Paris, INRP.

être une règle importante de la société infantine. Les jeux de cours sont rarement mixtes. Tout se passe comme si le groupe enfantin obligeait chacun à assumer, sous peine de rejet, des attitudes et des occupations traditionnellement dévolues à son sexe. Cette discrimination sexuée persistera plus longtemps encore chez les garçons originaires de cultures fortement misogynes. On observe aussi que « ce sont les garçons les plus typés masculins ou qui adhèrent davantage aux stéréotypes de sexe qui réussissent le moins bien¹ ».

L'adhésion au groupe et à ses valeurs ne saurait cependant être conçue de manière univoque. F. Lorenzi-Cioldi² souligne que deux acceptions possibles dites « idéal-typiques » du groupe peuvent être retenues selon qu'on se réfère aux sujets dominants ou aux sujets dominés. Pour les premiers, le groupe est une « collection » ; ils montrent une certaine indépendance en adoptant un comportement individualiste. C'est ainsi que « la différenciation entre individus serait surtout recherchée par les membres du groupe qui occupent une position dominante dans un ensemble de rapports sociaux³ ». Pour les seconds, le groupe est plutôt « un agrégat », les individus dépendent davantage des exigences fusionnelles du groupe et apparaissent alors indifférenciés et homogènes. Autrement dit les uns privilégient la différenciation tandis que les autres n'aspirent qu'à la fusion. Il est probable que la soumission aux valeurs du groupe sera beaucoup plus forte pour les individus qui par ailleurs souffrent d'une dévalorisation permanente, notamment au niveau scolaire. Au collège, les bouffons sont plus souvent de bons élèves, soupçonnés de collaborer avec les autorités. Dans les établissements où les adolescents en difficulté scolaire sont majoritaires, ceux qui « réussissent » doivent louvoyer entre deux nécessités opposées : satisfaire aux demandes de l'institution et ne pas être rejetés par leurs pairs. Position à haut risque puisque les valeurs du groupe reposent alors sur le refus systématique des valeurs de l'institution.

La permanence du leadership témoigne des différences et des hiérarchies à l'intérieur des groupes. D'où vient le prestige de certains enfants ? Si on se réfère aux enquêtes menées auprès des enfants⁴, on s'aperçoit que les garçons persistent à valoriser la force physique et les filles le charme. On retrouve donc les stéréotypes les plus traditionnels. À noter toutefois que si la force physique des garçons est valorisée par les filles, la brutalité reste néanmoins pour elles l'objet d'une réprobation unanime. On sait à quel point le moindre défaut ou la moindre particularité, difformité, surcharge pondérale, voire port de lunettes, peut désigner un enfant comme bouc émissaire. J'ai pu

1. C. Baudoux (1998). « Les enjeux de la mixité scolaire », in N. Mosconi (dir.), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, p. 149.

2. F. Lorenzi-Cioldi (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.

3. (Doise, 1993, p. 83)

4. Voir D. Gayet (2003). *L'Élève, côté cour, côté classe*, Paris, INRP.

cependant constater que, jusqu'à la fin de l'école primaire¹, la réussite scolaire restait assez souvent associée au leadership, en particulier chez les filles.

Le leadership n'est pourtant pas lié automatiquement à la popularité. Des enfants, et cette fois-ci plus souvent des garçons que des filles, s'imposent par leur agressivité et imposent à leurs copains une loi contre laquelle aucun n'ose se rebeller. L'inertie des groupes ne s'explique pas tant par la crainte des représailles en cas de remise en cause d'un leadership perverti que par le sentiment que le pouvoir du leader assure la cohésion du groupe.

5 Les « presque pairs »

C'est la myopie des adultes qui les amène à croire que les enfants sont tous égaux et se considèrent comme tels. Dans les cours de récréation, les élèves côtoient des plus grands et des plus petits et même s'ils jouent de préférence avec leurs camarades de classe, ils sont bien forcés de se situer par rapport à leurs aînés et à leurs cadets. Interrogés sur leurs stratégies d'occupation de la cour, les plus petits disent se regrouper en bandes pour résister aux plus grands. Le rapport aux aînés est ambigu et la différence des âges est une donnée importante. La relation à un jeune animateur par exemple s'inspire à la fois des rapports habituels de l'enfant avec les adultes et de ses rapports avec les autres enfants. La familiarité et l'aisance doivent alors s'accorder avec une certaine soumission. Chaque enfant est donc conduit en cette occasion à combiner deux processus de socialisation ordinairement séparés.

A. Vasquez et I. Martinez² opposent une socialisation verticale à une socialisation horizontale. La première définit la relation adultes-enfants, la seconde définit la relation entre enfants. Dans les rapports qu'il entretient avec ses aînés, l'enfant élabore un processus qu'on pourrait par analogie qualifier d'*oblique*. L'identification à un aîné est souvent plus facile que l'identification à un adulte. Les pédagogies qui s'appuient sur le monitorat reposent sur l'hypothèse qu'à l'occasion un enfant peut se révéler meilleur éducateur pour un autre enfant que ne le serait l'adulte.

Ainsi la parité entre enfants n'est-elle souvent qu'apparente. Sitôt qu'ils sont ensemble ils établissent et reconnaissent entre eux des différences et des hiérarchies. Les jeux sont à cet égard révélateurs, puisqu'à partir de règles communes postulant une égalité de droit des participants, il doit presque toujours y avoir à la fin des vainqueurs et des vaincus. Il s'agit certes là d'une inégalité éphémère, mais qui n'en témoigne pas moins de l'instabilité du groupe enfantin et de son souci de recréer par ses activités ludiques les rapports de domination qui constituent la société adulte.

1. *Ibid.*

2. A. Vasquez-Bronfman, I. Martinez (1996). *La Socialisation à l'école*, Paris, PUF.

Lectures conseillées

- BAUDOUX C. (1998). « Les enjeux de la mixité scolaire », in MOSCONI N. (dir.), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, p. 147-157.
- COUSINET R. (1947). *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Le Cerf.
- DOISE W. (1984). « Les relations entre groupes », in MOSCOVICI S. (dir.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 253-274.
- FIZE M. (2004). *Les Interdits, fondements de la liberté*, Paris, Presses de la Renaissance.
- GAYET D. (1993). *Les Relations fraternelles*, Paris-Neuchâtel, Delachaux/Niestlé.
- GAYET D. (1998). *École et socialisation*, Paris, L'Harmattan.
- GAYET D. (2003). *L'Élève, côté cour, côté classe*, Paris, INRP.
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.
- MONTAGNER H. (1978). *L'Enfant et la Communication*, Paris, Stock.
- RANJARD P. (1997). *L'Individualisme, un suicide culturel*, Paris, L'Harmattan.
- VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I. (1996). *La Socialisation à l'école*, Paris, PUF.

17 LES APPRENTISSAGES DES JEUNES ENFANTS¹

De 0 à 6 ans, les apprentissages des enfants se déroulent dans des contextes de socialisation variés : la famille ; très souvent, s'y ajoute aussi un autre mode d'accueil ; et puis, à 3 ans, voire avant, les enfants découvrent l'école maternelle, qui va les accueillir jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire obligatoire.

On exposera dans ce chapitre les grandes lignes du développement au cours des premières années, en examinant en quoi ces contextes de socialisation et leurs caractéristiques conditionnent les apprentissages des jeunes enfants.

1 Les débuts de la vie

Depuis les travaux développés au cours des dernières décennies sur les compétences des bébés, l'idée d'un nouveau-né quasiment végétatif ayant seulement besoin de nourriture, de sommeil et d'hygiène, vivant dans un état indifférencié entre soi et le monde, est désormais largement dépassée.

Les organes sensoriels des fœtus sont fonctionnels bien avant la naissance. On sait ainsi que les prématurés sont très sensibles aux caresses comme aux contacts douloureux, ou encore que la sensibilisation à certains saveurs pendant la vie fœtale induit des préférences après la naissance. Mais ce sont certainement les capacités de discrimination auditive qui ont été le plus étudiées. À 7 ou 8 mois, les fœtus réagissent à certains sons par des variations de leur

1. Par Agnès Florin.

rythme cardiaque, par exemple : on en conclut qu'ils discriminent des séquences sonores, des mots ou des groupes de mots, ce qui ne signifie nullement qu'ils les comprennent. Habitué à entendre une séquence sonore, ils réagissent à la nouveauté en entendant une séquence modifiée (le chat poursuit la souris/le rat poursuit la souris).

Les capacités cognitives sont plus précoces qu'on le pensait dans les années soixante avec Piaget : dès 2 mois et demi, les bébés considèrent qu'un objet continue d'exister après avoir disparu derrière un autre. Ils peuvent détecter des transgressions (des événements impossibles : par exemple, un objet retrouvé derrière un écran B alors qu'il a été caché derrière un écran A). Avec un enseignement adapté, ils peuvent prédire quand un objet caché devrait être caché, à quel moment il devrait sortir d'un cache, ou encore combien de temps il devrait mettre pour traverser une fenêtre dans un cache¹. Elizabeth Spelke a montré² que des bébés de 3 mois sont surpris de voir un cube immobile (objet inanimé) se déplacer sans avoir été touché par un autre qui avance dans sa direction (violation du principe de contact). En revanche, à 7 mois, ils ne manifestent pas de surprise face à la même situation, lorsque les cubes sont remplacés par des êtres humains (objets animés). Le bébé admet qu'une personne immobile n'a pas besoin d'un contact physique pour se mettre en mouvement et que les intentions peuvent suffire : c'est une première manifestation d'une représentation de la vie mentale des êtres humains. C'est aussi un exemple des capacités de catégorisation des bébés, entre objets inanimés et objets animés.

Les nourrissons³ discriminent une stimulation dont l'origine est extérieure (le doigt d'un adulte sur sa joue) et une autostimulation (le contact spontané d'un doigt du bébé avec son visage). Dès les premiers mois, le bébé apprend à calibrer ce qu'il peut faire sur les objets, en fonction de leur dimension ou de leur distance (il tend le bras vers un objet qu'il peut atteindre, mais rarement vers un autre hors de portée, un peu plus loin).

De telles capacités témoignent de la précocité et de la diversité des premiers apprentissages, à travers des activités cognitives fondamentales de discrimination (repérer la différence) et de catégorisation (trouver l'identique malgré les différences).

La première année est aussi celle des bases de la communication et du développement de l'attachement. Entre 2 et 3 mois apparaît le sourire social, premier signe d'une intersubjectivité, par lequel le bébé va tenter de susciter l'interaction ou de la maintenir. À 2 mois, le nourrisson vocalise davantage

-
1. R. Baillargeon (2004). « Le raisonnement des bébés à propos des objets cachés : des principes généraux et des attentes spécifiques », in R. Lécuyer, *Le Développement du nourrisson*, Paris, Dunod.
 2. Voir R. Lécuyer (éd.) (2004). *Le Développement du nourrisson*, Paris, Dunod.
 3. P. Rochat (2004). « Connaissance de soi », in R. Lécuyer, *Le Développement du nourrisson*, Paris, Dunod.

en présence d'un adulte qu'en son absence. À 3 ou 4 mois, les échanges prennent la forme d'une « protoconversation », le bébé et l'adulte vocalisant à tour de rôle. Au cours de ces premiers mois, le bébé apprend que ses émissions sonores, ses sourires, ses gestes sont de puissants moyens d'action sur autrui, dans la mesure, bien sûr, où un adulte est là pour répondre régulièrement et de manière contingente, c'est-à-dire de manière immédiate et adaptée, en s'occupant de lui quand il pleure, en le prenant dans les bras quand il tend les siens, etc. C'est dire aussi que les compétences des bébés supposent des compétences chez les adultes qui s'occupent d'eux, notamment celles d'interpréter les comportements des bébés et de leur répondre.

Entre 5 et 7 mois, les bébés commencent à maîtriser leurs vocalisations, à imiter des intonations entendues et à babiller différemment selon leur langue maternelle, ce qui témoigne d'un apprentissage précoce des sonorités propres à cette langue. Vers la fin de la première année, les adultes peuvent reconnaître des mots dans les productions des enfants ; la perception et la compréhension du langage précèdent la production, puisque les enfants peuvent comprendre une trentaine de mots en contexte et quelques termes familiers hors contexte.

L'attachement¹ constitue une dimension fondamentale de la petite enfance, un besoin primaire exprimé physiquement par la recherche et le maintien de la proximité, et l'utilisation d'un partenaire comme base de sécurité. À 3 mois, l'enfant commence à avoir des comportements différenciés selon les personnes, et des liens spécifiques avec celles qui s'occupent le plus de lui ; il le manifeste nettement vers 6 mois et davantage jusqu'à 18 mois, ayant un adulte préféré, avant d'avoir des figures d'attachement multiples. La qualité de ce lien contribue fortement au développement des compétences sociales et cognitives ultérieures de l'enfant, en conditionnant son sentiment de sécurité pour explorer l'environnement et affronter des problèmes nouveaux.

2 Le développement du langage

La deuxième année est celle du développement du langage articulé² : les enfants vont acquérir quelques dizaines de mots, à des âges et des rythmes variables selon leur milieu, leur tempérament et les stimulations des adultes. Certains vont avoir dans leur premier répertoire surtout des noms d'objets, des noms propres, verbes et adjectifs, alors que d'autres ont un premier vocabulaire plus diversifié, avec des pronoms, des formules sociales (veux ça, a pu, au revoir), des mots fonctionnels. Il existe une analogie entre le langage maternel auquel l'enfant est exposé et celui qu'il acquiert. Les premiers (dits

1. B. Pierrehumbert (2003). *Le Premier Lien. Théorie de l'attachement*, Paris, Odile Jacob.

2. A. Florin (1999a). *Le Développement du langage*, Paris, Dunod.

référentiels) semblent apprendre d'abord à parler des choses avec des mots isolés, alors que les seconds (dits expressifs) s'intéressent d'abord à parler des relations interpersonnelles et utilisent des sortes de petites phrases. Quelques mois plus tard, les deux groupes (les deux styles langagiers) se rejoignent. Ces premiers mots sont employés isolément et ont valeur de phrases, que l'adulte va s'efforcer d'interpréter, en s'aidant du contexte non verbal. Vers 18 mois, les enfants commencent à produire deux mots à la suite, ayant un rapport de sens, et s'expriment dans un « style télégraphique ». Ils sont ainsi capables d'établir plusieurs relations sémantiques (relations de sens) : existence (auto ça), agent-action (Tom dodo) localisation (Tom garage), récurrence (encore bisou), etc. À deux ans, les enfants disposent de compétences grammaticales, même si elles sont bien incomplètes. Le marquage grammatical va se développer pendant les années d'école maternelle, pour le syntagme nominal (marquage du genre, puis du nombre, du caractère indéfini avant le caractère défini, tant pour les articles que pour les pronoms personnels, puis les pronoms possessifs) et pour le syntagme verbal (impératif, puis infinitif, indicatif présent et passé composé, le futur étant plus tardif, vers 6 ans). Les modalités du discours (affirmatif, impératif, interrogatif) se développent entre 2 et 5 ans, après une première distinction basée sur l'intonation.

Le développement lexical se fait par hypothèses pour découvrir le sens des mots nouveaux. Il faut d'abord repérer des unités (des mots) dans la chaîne verbale, en se fondant sur les variations de rythme et d'intonation, repérer les traits spécifiques correspondant à des objets similaires mais désignés par des mots différents (cuillère – fourchette), ou admettre qu'un même objet peut être désigné par des termes différents (marteau – outil). La période de 18 à 36 mois est généralement considérée comme celle d'une explosion lexicale, pendant laquelle les enfants apprennent plusieurs mots par jour, passant de quelques dizaines à plusieurs centaines, en lien avec la spécialisation progressive des structures cérébrales impliquées dans le traitement du langage, la prise en compte de règles phonologiques et morphologiques et aussi les stimulations de l'environnement.

Là encore, le rôle de l'adulte est prépondérant, pour aider l'enfant à établir des relations entre le terme familier et le nouveau, à être attentif aux similarités et aux différences, à focaliser son attention sur l'objet à dénommer. L'enfant n'apprend pas à parler tout seul, mais dans des interactions avec un adulte qui développe des modalités particulières d'adaptation du langage et fournit un étayage aux apprentissages¹. En s'adressant à un jeune enfant, un adulte, quelle que soit sa culture ou presque, adapte inconsciemment de multiples aspects de son langage : pauses plus longues, élévation de la hauteur tonale, vocabulaire limité, faible longueur moyenne des énoncés, nombreuses répétitions, notamment des reprises des énoncés enfantins avec ajout

1. J.-S. Bruner (1983). *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.

d'informations (les expansions), énoncés évaluatifs fréquents. Un procédé de simplification en tant que tel ne constitue pas une aide à l'acquisition du langage, encore qu'il a été montré que les expansions ont un effet positif sur différents indicateurs du développement langagier : elles indiquent à l'enfant qu'il a été écouté et entendu, lui fournissent une validation ou une correction de ce qu'il a dit et l'encouragent à poursuivre. Dans cette « interaction de tutelle » où le tuteur adulte a vocation à aider l'enfant à apprendre et ce dernier a vocation à développer ses connaissances¹, c'est plutôt le cadre conversationnel qui est important, le terrain commun établi avec l'enfant, qui, à partir d'énoncés simples, permet ensuite que des énoncés plus complexes soient compris. Avec les jeunes enfants, de nombreux apprentissages se font dans des situations ritualisées, des jeux répétitifs avec alternance et complémentarité des rôles (les « formats » d'interaction définis par Bruner), dans lesquels, plus l'enfant progresse, plus le tuteur, qui dans un premier temps pouvait faire à la fois les demandes et les réponses, lui laisse l'initiative et le contrôle de la réalisation. Dans ces situations, le tuteur fournit un étayage à l'enfant. Il s'efforce de capter son attention, de simplifier la tâche (poser des questions successives pour aider à construire un récit ; faire des suggestions sur les caractéristiques des pièces qui permettent de reconstituer un morceau d'un puzzle ; etc.), maintenir sa motivation et son attention, signaler les caractéristiques dominantes, contrôler la frustration en cas de difficulté ou d'échec, et faire une démonstration ou proposer un modèle, si nécessaire.

3 L'enfant à l'école maternelle

L'entrée à l'école maternelle, non obligatoire, s'est faite de plus en plus tôt en France au cours de la deuxième moitié du ^{xx}e siècle. Si la scolarisation à 2 ans est possible depuis 1881, c'est à partir des années soixante-dix que tous les enfants de 5 ans ont été scolarisés ; de même pour les 4 ans dans les années quatre-vingt et les 3 ans dans les années quatre-vingt-dix. La scolarisation des plus jeunes, avant 3 ans, représente environ un tiers de la classe d'âge depuis les années quatre-vingt. Si la France partage seulement avec la Belgique l'ouverture de l'école aux moins de 3 ans, il faut souligner que de nombreux pays, en Europe et ailleurs, s'efforcent de développer la « préscolarisation », c'est-à-dire un accueil dans une institution à vocation éducative avant la scolarité élémentaire obligatoire, à la fois en accueillant massivement les enfants et en les scolarisant plus tôt. L'école maternelle française est

1. Il ne faut pas confondre les notions de tuteur et d'expert, ni celles de novice et d'apprenant. On peut être expert sans être un bon tuteur ; on peut aussi être novice et ne pas vouloir apprendre... L'interaction de tutelle suppose que les deux partenaires coopèrent en vue du développement des connaissances de l'apprenant.

considérée comme un lieu d'éducation et de socialisation, utile au développement de l'enfant et à la prévention des difficultés dans les apprentissages fondamentaux. Elle sert souvent de modèle dans d'autres pays, ce qui ne signifie pas qu'elle soit exempte de critiques.

Pour le petit, qu'il ait 3 ans ou moins, l'école constitue un univers nouveau dans lequel il faut prendre des repères, découvrir des activités, des partenaires multiples, adultes et enfants, et des règles à respecter¹. L'entrée à l'école nécessite toujours une adaptation, plus ou moins longue selon les enfants. Pour une part, cette adaptation est celle de l'enfant, qui doit faire preuve, à l'entrée à l'école ou peu de temps après, d'une relative autonomie dans les gestes quotidiens (habillage, repas, passage aux toilettes, etc.). Il doit pouvoir se faire comprendre, au moins dans son expression non verbale, par des partenaires nouveaux, comprendre les situations proposées, suivre le rythme de la journée scolaire, dans les alternances d'activités à mobilisation cognitive et d'autres plus libres, collectives ou en petits groupes, et les temps de repos et de soins. Cette adaptation dépend en partie du sentiment de sécurité de l'enfant dans sa famille : un attachement sécurisant permet d'aller plus facilement vers de nouvelles situations. Elle dépend aussi des expériences antérieures de l'enfant hors de la famille, dans différents lieux d'accueil. Elle dépend pour une large part de l'adaptation de l'école et des enseignants aux besoins des jeunes enfants : besoins de mouvement et de jeux libres dans des locaux adaptés, de contacts avec les autres, d'isolement et de repos, besoins de communiquer, d'apprendre et de comprendre. Ce sont là les conditions pour pouvoir faire vivre dans la classe les programmes de l'école maternelle (voir les programmes de 2002) : développer le langage, vivre ensemble, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde, développer la sensibilité, l'imagination, la création.

Dans ses premiers apprentissages, le bébé a besoin d'un adulte qui mette en mots ce qui se passe, ce qu'on fait ensemble, les objets, les personnes, les actions réalisées et à venir, les émotions ressenties. Il en va de même à l'école maternelle, lieu de vie dans lequel il faut prendre de nouveaux repères : il appartient à l'enseignant de mettre en mots la vie de la classe, sous peine de laisser des enfants à l'écart, dans une incompréhension qui risque de se cristalliser en refus.

Un autre élément d'importance est de reconnaître aux enfants leurs compétences, même si les enseignants sont souvent sensibles aux manques, aux incapacités et aux besoins de remédiation. Les premières années sont riches d'apprentissages dans de nombreux domaines, on l'a vu, et les jeunes enfants ont généralement un grand appétit de découverte, s'ils se sentent en confiance et reconnus comme compétents. En revanche, ils peuvent se sentir dévalorisés

1. Voir A. Florin (2000). *La Scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*, Paris, INRP et DESCO (Direction des enseignements scolaires) ; *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, Documents d'accompagnement des programmes, collection « École ». SCEREN-CNDP, 2003.

(vers 4 ou 5 ans, voire avant, avec plus de difficultés à l'exprimer), en pensant qu'ils ne savent pas bien dessiner, ou qu'ils parlent mal : c'est ce qu'ils comprennent de ce que pense l'enseignant à leur égard¹. Les enfants se construisent très tôt des représentations, stables et cohérentes, de l'école et des activités scolaires, ainsi que des attentes des enseignants et de la manière dont ils pensent y répondre.

La scolarisation précoce et généralisée, à 3 ans ou avant, doit également conduire à penser les activités proposées et les apprentissages de l'école maternelle sur une durée de 3 ou 4 ans, c'est-à-dire en termes de progressions ajustées aux capacités et aux besoins des enfants, tout en évitant la routine et la monotonie, qui ne doivent pas être confondues avec les nécessaires repères à donner aux petits. Il y a encore quelques années, il arrivait dans certaines écoles que le premier échange collectif et quotidien traite de la météo, et ce, de la classe des tout-petits à celle des grands. Outre qu'on ne sache pas que le climat de nos régions soit si changeant d'un jour à l'autre qu'il nécessite cette attention, les vertus pédagogiques d'une telle routine sont moins assurées que l'ennui qu'elle génère chez les enfants, au fil des semaines et des années.

Pour autant, il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que la répétition est à éviter. Bien au contraire, la psychologie cognitive nous montre que, pour maîtriser connaissances ou savoir-faire nouveaux, il est nécessaire de s'exercer et de pouvoir généraliser une solution, en se confrontant à des situations de même type, avant de traiter un problème nouveau. Apprendre à classer selon deux dimensions – la couleur et la taille – suppose plusieurs exercices avec des objets similaires, avant de pouvoir être généralisé à des objets différents, dans l'amorce d'un processus d'abstraction. Compte tenu des difficultés des enfants, souvent signalées par les enseignants de maternelle, notamment pour les enfants de milieu défavorisé (manque d'attention, d'autonomie, d'organisation, d'efficacité dans la réalisation d'une tâche, difficulté à suivre le rythme de la classe, etc.), apprendre à apprendre et à développer des stratégies de résolution de problèmes devrait avoir une plus large place à l'école maternelle, d'autant que ces difficultés sont des prédicteurs des résultats scolaires ultérieurs².

La socialisation, le vivre ensemble, sont aussi objets d'apprentissages, non seulement en termes de règles (politesse, rangement, etc.) et de discipline (respecter les consignes), mais aussi en termes de relations avec autrui. Si les échanges des bébés entre eux sont limités et passent surtout par l'imitation,

1. Voir A. Florin (1987). « Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects », *Revue française de pédagogie*, 81, p. 31-42.
2. A. Florin (1991). *Pratiques du langage en maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF, coll. « Croissance de l'enfant, genèse de l'homme » et A. Florin *et al.* (2002). « Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire », *Le Langage et l'Homme*, 2, p. 175-190.

les communications entre les enfants scolarisés peuvent être plus construites et variées, surtout si l'adulte aide à les établir ou à les maintenir lorsque c'est nécessaire. L'imitation immédiate demeure un mode de communication et d'expérimentation privilégié autour de 3 ans : voir son action imitée par autrui en facilite la prise de conscience et permet une vérification, comme dans les domaines scientifiques où l'expérience répliquée assure sa validité. Mais, dès cet âge, le développement cognitif et langagier permet des interactions coopératives et des jeux symboliques, dans lesquels chacun est à tour de rôle donneur et receveur, prend des initiatives et peut enchaîner une action à celle d'autrui, dans des explorations et des expérimentations¹. 4 ou 5 ans, c'est l'âge des premiers développements de la « théorie de l'esprit », des représentations des pensées d'autrui, de ses désirs, de ses savoirs, et de l'adaptation aux caractéristiques de l'interlocuteur. Apprendre à vivre ensemble, c'est aussi, dès cet âge, apprendre à respecter autrui dans sa singularité.

On a souligné l'importance des communications individualisées pour le développement du langage. L'école maternelle permet de tels échanges ; mais elle doit aussi aider les enfants à s'insérer dans la dimension collective des conversations scolaires, qu'ils vont retrouver dans toute leur scolarité. De telles situations sont source de difficulté pour ceux qui ont une expression verbale encore limitée, qui sont un peu lents ou timides, et qui restent à l'écart, faute d'y trouver leur place, ce qui n'est pas sans conséquence sur la suite de leurs apprentissages scolaires. Des aménagements réguliers de situations en petits groupes, sans mélanger les grands parleurs et les autres, permettent à chacun d'apprendre à prendre sa place, à s'exprimer verbalement sur un thème proposé et à être considéré comme un interlocuteur, à respecter les prises de parole des autres, et à développer son langage².

4 Les différents contextes de socialisation et la qualité de l'accueil des jeunes enfants

Les jeunes enfants se développent dans plusieurs contextes de socialisation, ayant des objectifs, des modes de fonctionnement en partie différents : la famille, premier lieu de vie, dans tous les sens du terme ; pour la majorité d'entre eux, s'y ajoute une garde non parentale, individuelle ou collective ; pour tous, l'école, à partir de 3 ans ou un peu avant. S'il est difficile de définir *a priori* la qualité d'un mode d'accueil, la littérature internationale atteste des

-
1. H. Sinclair (1996). « Activités spontanées des jeunes enfants et objectifs pédagogiques des institutions préscolaires », in Rayna S., Laevers F., Deleau M. (dir.), *L'Éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?*, Paris, Nathan et INRP.
 2. A. Florin (1999). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.

liens significatifs entre des indicateurs du développement cognitif, social, affectif des enfants et certaines caractéristiques des lieux d'accueil : l'attention individualisée, l'adéquation aux besoins de chacun, la stabilité du personnel. Lorsque des effets positifs sont trouvés, ils demeurent sur plusieurs années¹.

Mais un mode d'accueil de qualité peut avoir des effets différents selon les enfants et leurs caractéristiques (âge, sexe, tempérament, antécédents, milieu familial) et selon l'usage qu'en font les familles : une durée élevée de garde non parentale au cours de la semaine est souvent associée à des effets négatifs pour l'enfant, son développement et son bien-être.

La scolarisation en maternelle peut aussi être le lieu des premières difficultés pour les enfants les plus éloignés de la culture scolaire, issus notamment de populations peu ou pas alphabétisées ou de familles pauvres. Le problème est moins dans la difficulté des situations scolaires que dans le sens que les élèves peuvent leur attribuer, et dans les conditions de pratique qui leur sont offertes. Aussi est-il important de considérer les enfants tels qu'ils sont, avec leurs savoirs et leurs savoir-faire, leurs difficultés et leur immaturité, plutôt que tels qu'ils « devraient être », et de leur proposer des activités qui les aident à donner sens à leur vie quotidienne, qui les guident dans les interactions avec leurs partenaires et leur permettent de comprendre le monde et de s'insérer dans leur culture. Ceci passe par une évaluation de ce qui est acquis, en cours d'acquisition, ou pose problème à l'enfant. Pour cela, des outils validés sont à disposition des enseignants d'école maternelle². L'évaluation, composante de la pratique pédagogique, doit être conçue comme une aide aux apprentissages et au développement, et, à ce titre, elle a sa place à l'école maternelle, en permettant à l'enseignant de mieux ajuster les démarches à mettre en œuvre et les activités à proposer aux besoins réels des élèves, quelquefois sous-estimés ou surestimés. L'évaluation est aussi une action qui incombe à l'école maternelle dans la détection précoce et la prévention des handicaps, dans celle des troubles du langage en particulier.

Mais les enfants ne se réduisent pas à leur activité d'élèves. Apprendre à parler et à se parler, apprendre à vivre ensemble, composantes des programmes de l'école maternelle française, constituent aussi, à notre sens, des dimensions majeures de leur socialisation et de leur intégration à la société.

1. A. Florin (2004). *La Garde des enfants de deux ans : qu'en dit la recherche ?*, synthèse pour le PIREF, Direction de la recherche (disponible sur le site du PIREF : <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm>).

2. Voir par exemple la banque d'outils de la DEP, et notamment les outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages pour la Grande Section de maternelle : <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/>

Lectures conseillées

- BRUNER J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- DESCO (Direction des enseignements scolaires) (2003). *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, Documents d'accompagnement des programmes, collection « École ». SCEREN-CNDP.
- FLORIN A. (1987), « Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects », *Revue française de pédagogie*, 81, p. 31-42.
- FLORIN A. (1991). *Pratiques du langage en maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF, coll. « Croissance de l'Enfant, Genèse de l'homme ».
- FLORIN A. (1999a). *Le Développement du langage*, Paris, Dunod, coll. « Topos ».
- FLORIN A. (1999b). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses, coll. « Formation des personnels de l'éducation nationale » (1^{re} éd. 1995).
- FLORIN A. (2000). *La Scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*, Paris, INRP.
- FLORIN A. (2004). *La Garde des enfants de deux ans : qu'en dit la recherche ?*, Synthèse pour le PIREF, Direction de la recherche (disponible sur le site du PIREF : <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm>).
- FLORIN A., GUIMARD P., NOCUS I. (2002). « Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire », *Le Langage et l'Homme*, 2, p. 175-190.
- LÉCUYER R. (éd.) (2004). *Le Développement du nourrisson*, Paris, Dunod.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP et XO Éditions.
- PIERREHUMBERT B. (2003). *Le Premier Lien. Théorie de l'attachement*, Paris, Odile Jacob.
- SINCLAIR H. (1996). « Activités spontanées des jeunes enfants et objectifs pédagogiques des institutions préscolaires », in RAYNA S., LAEVERS F., DELEAU M. (dir.), *L'Éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?*, Paris, Nathan et INRP.

18 LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE¹

En France, dans les représentations collectives, le principe de la scolarité obligatoire est très attaché à l'œuvre législative du début de la III^e République. Historiquement, c'est en effet la loi « relative à l'obligation et à la laïcité de l'enseignement primaire » du 28 mars 1882, sous le ministère Ferry, qui met en œuvre simultanément ce principe d'obligation et celui de la laïcité. Ce principe d'obligation avait été pensé auparavant, mais il n'était pas passé dans les lois de manière pérenne ; il était encore moins passé dans les faits.

Ce principe renvoie par ailleurs à la norme réglementaire contemporaine d'une scolarité obligatoire pour tous de 6 à 16 ans (l'ordonnance de janvier 1959 l'instaurait à partir de 1967) et à une situation réelle où la scolarité commence, le plus souvent, à l'âge de 3 ans et dure jusqu'à l'âge de 17 ans. La réflexion sur ce principe renvoie aussi aux difficultés que rencontre cette situation. Dans ce contexte, en effet, la question de l'école obligatoire est associée aux diverses tensions et contradictions de l'institution scolaire : ces dernières années les questions comme celle de l'absentéisme scolaire ou du décrochage scolaire ont relayé la question plus ancienne et plus générale de l'échec scolaire (une question qui s'était imposée avec la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire dans les années soixante et soixante-dix).

Dans l'ensemble des pays riches, l'école obligatoire est un principe partagé et un état de fait ; même s'il existe une diversité réelle et des entorses significatives à ce principe.

La situation est très différentes dans les pays pauvres : selon l'UNICEF (rapport de février 2005), 350 millions d'enfants sont contraints au travail dans le monde ; 97 % de ces enfants vivent dans ces pays que la langue officielle

1. Henri Peyronie.

appelle « en développement ». Selon cette même source, 114 millions d'enfants d'âge scolaire ne peuvent bénéficier d'un enseignement primaire. Les organisations internationales soulignent comment les guerres, les discriminations envers les minorités, les préjugés archaïques contre les filles, ainsi que les carences de la scolarisation et de l'éducation se nouent dans des cercles vicieux marqués par l'état de misère. La mise en œuvre du droit à l'éducation et à la scolarisation des enfants, acquise dans les pays riches, est à réaliser dans la plupart des pays pauvres. La réalisation de ce principe passe par des options politiques et économiques qui visent au développement économique et social ; en même temps, on le sait, l'instruction obligatoire des enfants est une condition de ces développements. À court terme, l'obligation d'école est en même temps une composante essentielle d'un environnement protecteur dont un nombre important d'enfants des pays pauvres ont un urgent besoin.

1 Approche historique

1.1 *Émergence et mise en œuvre du principe de scolarité obligatoire en France*

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de Ferdinand Buisson, consacrait un long article à « l'obligation [scolaire] » (de la main de Ferdinand Buisson, lui-même, ou de celle de James Guillaume). Cet article évoquait les prémices du principe d'obligation sous l'Ancien Régime, en rappelant au passage comment – sous Louis XIV – « la fréquentation obligatoire de l'école fut employée comme un moyen de contraindre les enfants des “religionnaires” [les protestants] à recevoir un enseignement catholique ». La Déclaration royale de 1698 instaurait, en effet, le principe d'une obligation scolaire sous le contrôle de l'Église catholique, peu de temps après la révocation de l'édit de Nantes (en 1685) et la décision de supprimer les écoles protestantes¹.

Si l'idée d'une scolarisation des enfants du peuple est d'abord une idée du XVIII^e siècle, amorcée et portée par des forces d'inspiration religieuse diverses, c'est sous la Révolution française qu'émergera le principe d'une institution scolaire sécularisée et gratuite, puis celui d'une école obligatoire. L'Assemblée constituante (1789-1791) n'eut guère le temps de prendre à bras le corps la question de l'éducation (le rapport Talleyrand sur l'Instruction publique

1. On pourrait rappeler également que ce principe a été énoncé explicitement et qu'il a commencé à être mis en œuvre, en Prusse, quelques dizaines d'années plus tard, sous l'impulsion de Frédéric II et de ses conseillers, dans un contexte plus proche de sa signification contemporaine : dans la logique de la structuration de l'État naissant.

date de septembre 1791, quelques jours avant l'avènement de l'Assemblée législative). En 1792, le plan Condorcet formule des ambitions fortes pour l'école : importance de la culture scientifique et de la pensée rationnelle, laïcité et gratuité de l'école, égalité scolaire des sexes ; mais, probablement parce qu'elle était pensée comme une contrainte coercitive contraire au droit des pères, l'idée d'obligation scolaire n'était pas envisagée dans ce plan. C'est sous les trois années de la Convention nationale (septembre 1792, octobre 1795), et sous l'égide de la I^{re} République, que foisonnent les projets et les textes législatifs concernant l'éducation. Le projet de Le Peletier de Saint-Fargeau, relayé par Robespierre (juillet 1793), prévoyait des internats scolaires obligatoires : on était là dans une logique révolutionnaire – utopique – cherchant à concevoir un dispositif de socialisation des enfants en vue de la création d'un homme nouveau. Du point de vue législatif, le principe de l'obligation scolaire, au sens contemporain de l'instruction obligatoire, n'a existé que pendant moins d'un an (du 27 frimaire an II [1793] au 27 brumaire an III [1794]), et n'a survécu que quelques mois à thermidor et à la chute des montagnards.

C'est avec le mouvement révolutionnaire de février 1848 et l'instauration de la II^e République que resurgit – dans le champ politique – la question de l'obligation scolaire, dont l'idée s'inscrit dans le projet de loi d'Hyppolyte Carnot. L'instruction apparaît alors comme la condition de l'exercice de la citoyenneté républicaine, dans un régime politique qui vient d'instaurer le suffrage universel masculin. Mais les émeutes de juin 1848 suscitent une vague réactionnaire qui touche aussi l'école et les instituteurs, désormais associés à l'idéologie républicaine.

L'idée d'obligation scolaire n'est pas étrangère au développement de la scolarisation des enfants du peuple, en France, dans cette première moitié du XIX^e siècle. Mais ce ne sont donc pas ses inscriptions éphémères dans des textes de lois qui induisent ce développement de la scolarisation. L'essor des écoles mutuelles, à partir de 1815, puis de nouveau après 1830, sous l'impulsion du mouvement des philanthropes (et peut-être porté également par des fractions du mouvement ouvrier naissant), et, d'autre part, les importantes lois Guizot de 1833 constituent les impulsions essentielles de ce développement, en convergence avec ce qu'on appellerait aujourd'hui l'essor de la demande sociale d'instruction, à la fois de la part de la bourgeoisie industrielle et de la part de fractions croissantes des couches populaires. L'idée d'obligation et les débats qui la portent contribuent à nourrir la dynamique du processus de scolarisation et sont un des signes forts de cette dynamique.

Dans un climat de « conservatisme apeuré », la loi Falloux de 1850 organise, au profit de l'Église, la liberté de l'enseignement. Mais si la législation proprement dite a des effets réels en matière scolaire, dans cette période, c'est davantage dans le partage des responsabilités de l'Église et de l'État en matière d'éducation, qu'en matière d'obligation scolaire.

La seconde moitié du Second Empire s'inquiète même du trop grand progrès des congrégations religieuses en matière d'enseignement. De 1863 à 1869, le ministre Victor Duruy décide que les instituteurs laïcs ne peuvent plus être remplacés par des membres des congrégations ; puis il prend une série de mesures qui accompagnent le mouvement de la scolarisation des enfants ainsi que celui de l'instruction des adultes.

La demande sociale d'éducation et l'offre d'instruction s'accroissent simultanément. L'idée de l'école obligatoire passe alors du statut de l'utopie créatrice au statut de virtualité politique. « À partir de 1850, mais plus encore depuis 1860, le mouvement de l'opinion s'accroît de plus en plus en faveur de l'obligation, dans la presse, dans les livres, dans les congrès et les expositions internationales » (*Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*). La Ligue de l'enseignement est née dans ce contexte. Son action a accompagné le passage de la virtualité politique à celui de la réalité législative. C'est donc la république modérée du début des années 1880 qui achève ce travail politique et réalise le travail législatif, en rendant l'instruction obligatoire pour les enfants des deux sexes (1882) en même temps qu'elle affirme le principe de la laïcité de l'école. L'historien Claude Lelièvre¹ a montré comment cette instruction (en particulier dans le cadre de l'école primaire) est tournée vers la vie courante domestique et professionnelle : elle n'est pas une propédeutique aux savoirs savants et aux études longues, contrairement à ce qui avait été l'ambition de Condorcet ou de Lakanal. Si cette école se doit d'être porteuse de l'idée républicaine, elle doit également diffuser une morale familiale et sociale conservatrice.

1.2 La question de l'École unique

L'instauration de l'école obligatoire au XIX^e siècle concerne les enfants du peuple. Cette instauration ne pose pas la question de l'existence de deux ordres d'enseignement : il va de soi que l'enseignement secondaire dans les lycées est réservé aux enfants de la bourgeoisie, et d'abord aux garçons des familles bourgeoises (cette dualité sera décrite plus tard comme l'existence de « deux réseaux » : un réseau « primaire-professionnel » et un réseau « secondaire-supérieur »).

Mais déjà, comme l'indique Antoine Prost, « une petite bourgeoisie d'artisans, de commerçants, d'agriculteurs aisés, de fonctionnaires moyens et d'employés souhaite, surtout pour les garçons, une scolarité qui ne se limite pas aux rudiments. Pour ces familles, le primaire est insuffisant et le secondaire inadapté : elles demandent un enseignement intermédiaire² ». Cette scolarisation intermédiaire contribua alors au développement des classes moyennes :

1. C. Lelièvre (2004). *L'École obligatoire : pour quoi faire ?*, Paris, Retz.

2. A. Prost (2004). « Prolongation de la scolarité et réforme de l'enseignement », in *Repenser l'école obligatoire*, Paris, SCEREN-CRDP/Albin Michel, p. 26.

« par le bas » avec les enseignements primaires supérieurs (les écoles primaires supérieures, puis les cours complémentaires) et avec les enseignements professionnels (les écoles pratiques du commerce et de l'industrie, à la fin du XIX^e siècle), ainsi que « par le haut » (« l'enseignement spécial », les collèges communaux).

Il faudra cependant la secousse de la Première Guerre mondiale pour que s'impose la remise en cause idéologique de la reproduction de la division sociale par la dualité fondamentale des ordres scolaires : pour toute une génération, l'expérience existentielle du brassage des classes sociales et celle de l'incompétence dramatique de nombreux officiers supérieurs – responsables de la mort de centaines de milliers de soldats – ont ébranlé les principes anciens de l'ordre social. Dans le domaine des conceptions de l'éducation et du rôle de l'École, le renouvellement des problématiques idéologiques est fort : le travail collectif des compagnons de l'université nouvelle en est un signe, du côté des professeurs et de l'Université ; l'implication de nombreux instituteurs dans le mouvement syndical et politique révolutionnaire, ainsi que dans les courants de l'éducation populaire et de l'Éducation nouvelle qui s'inscrit dans une culture politique critique, en est un autre signe. Au-delà de « l'élitisme républicain » (permettant la promotion sociale intergénérationnelle, par l'école, d'enfants des classes populaires), l'École va se trouver investie symboliquement d'une mission méritocratique plus générale quant à la distribution des individus entre les statuts sociaux : l'idée de cette mission ne fait alors qu'émerger, c'est plus tard avec le plan Langevin-Wallon, à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, qu'elle deviendra une référence idéologique explicite.

D'une guerre à l'autre, l'idée « d'école unique » travaille les réflexions sur l'École et les débats sur les politiques scolaires. Entre 1928 et 1932 la gratuité de l'enseignement secondaire est instaurée. Sous le Front populaire, le ministère Jean Zay prolonge l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 14 ans. L'organisation du ministère par « ordres d'enseignement » (les lycées et ses petites classes primaires d'un côté, les enseignements élémentaires et primaires supérieurs de l'autre) est remplacée par une organisation selon les degrés d'enseignement (premier degré, second degré, enseignement supérieur). Les programmes des classes de 6^e à la 3^e sont aménagés pour permettre le passage d'une filière de scolarité secondaire à une autre.

Mais c'est dans la seconde moitié du XX^e siècle que se réalise le développement de la scolarisation massive dans l'enseignement secondaire. Après la Seconde Guerre mondiale, cette ambition a été portée par les mouvements pour une éducation populaire et par les forces politiques progressistes, avec la forte référence symbolique au plan Langevin-Wallon. Cette ambition s'est affirmée à la Libération, mais elle a été impulsée alternativement par des gouvernements politiquement de droite et de gauche : gouvernement de droite pour la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) et des collèges d'enseignement général (CEG) en 1959, puis du « collège unique »

en 1975-1977 ; gouvernement de gauche pour l'accès à l'enseignement secondaire long – général, technologique ou professionnel – plus particulièrement à partir de 1984 puis 1989. La première phase de la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire, au niveau du collège, s'est effectuée dans le contexte d'une forte expansion économique, comme le développement de l'enseignement primaire au XIX^e siècle, – c'était la période des Trente Glorieuses. Au contraire, la démocratisation de l'accès aux lycées s'est effectuée dans une période de crise économique et d'augmentation massive du chômage.

2 La scolarité obligatoire, la massification de l'enseignement secondaire et la question de la démocratisation de l'enseignement

2.1 Des usages sociaux de l'école opposés à l'ambition de la démocratisation sociale par la scolarisation de tous

Si la « massification » de l'enseignement secondaire est le signe indéniable d'une démocratisation de l'accès à cet ordre d'enseignement, à l'inverse, cette massification n'a pas répondu à d'autres espoirs investis dans cette ambition. La réussite scolaire reste – le plus souvent – liée au capital culturel familial ; la stabilité sociale intergénérationnelle n'a pas été profondément ébranlée par ce développement de la scolarisation longue : tendanciellement la forme de la transmission du statut social « tel père, tel fils » perdure. Il se pourrait même que la perception de la fonction méritocratique de l'école, dans l'accès aux positions sociales attractives, se soit affaiblie au cours de ces dernières décennies. En effet, jusqu'aux années soixante, il était possible que des enfants de petits paysans, d'ouvriers non qualifiés ou d'employés se mobilisent dans des études en se projetant dans un avenir professionnel meilleur que celui de leurs parents : ouvrier professionnel, petit fonctionnaire, profession intermédiaire du tertiaire, voire profession intellectuelle (parfois au prix de ce que Pierre Bourdieu et Jean-Pierre Terrail ont appelé une trajectoire de « transfuge »). Dans la seconde moitié du siècle, on a vu se tarir les possibilités de mobilités professionnelles intergénérationnelles les plus visibles : celles qui étaient liées à l'amenuisement du monde agricole et à l'expansion de la fonction publique ainsi qu'à celui du monde ouvrier qualifié.

Pire, l'accroissement général du chômage (plus de 10 % de la population active à la fin des années quatre-vingt-dix) et l'ampleur plus particulière du chômage des moins de 25 ans, ainsi que le développement de formes d'exclusion sociale ont réduit de manière importante les formes de mobilisations familiales des milieux populaires envers l'école : comment se « mobiliser

pour l'école » dans des familles sous-prolétarisées où seule « l'aide sociale » permet de survivre, parfois depuis deux générations ?

Pierre Bourdieu a analysé comment l'exclusion sociale devient exclusion dans l'école, en soulignant le rôle paradoxal et contradictoire que joue l'école auprès des adolescents des classes populaires et du sous-prolétariat, qu'elle incite à l'ambition d'une ascension sociale, une incitation qui rompt « le cycle « naturel » de la reproduction ouvrière fondée sur l'adaptation anticipée aux positions dominées, et les incline au refus du travail manuel, surtout en usine, et de la condition ouvrière », alors même qu'elle sanctionnera le *déficit de capital culturel* de ces adolescents voués à l'échec scolaire, en leur interdisant l'ascension sociale invoquée par « l'effet de destin de ses verdicts¹ ».

Les travaux sur l'évaluation de la démocratisation de l'enseignement, publiés en 1999 et 2000², constatent des formes de démocratisation indéniables. Mais, d'une part, celles-ci sont inégales selon les décennies, d'autre part, elles concernent peu les extrêmes de la population :

- d'un côté, donc, la population touchée par les formes d'exclusion ;
- de l'autre côté, la population des groupes socioprofessionnels dominants, avec la faible démocratisation de l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles et la très faible démocratisation de la réussite dans ces classes.

Mais on n'attend pas seulement, de l'école, des effets dans l'ordre de l'insertion professionnelle. On attend également qu'elle « forme des citoyens ». Et il faut souligner que, comme instance de socialisation, l'école est beaucoup plus eseuilée dans cette tâche, en ce début de XXI^e siècle, qu'il y a cinquante ans. Les apprentissages professionnels se sont massivement scolarisés (ils ont, en particulier, quitté la sphère familiale). Le rôle institutionnel de la famille dans le processus de socialisation « où l'accent est mis sur la chaleur affective » (A. Prost) s'est réduit. Les mouvements de jeunesse ont périçlité. Les Églises – et leurs mouvements de jeunes – ont perdu de leur pouvoir. Les syndicats de salariés se sont affaiblis.

La forme scolaire de l'enseignement secondaire, qui s'était construite pour une population d'héritiers privilégiés, au XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle, scolarise donc désormais plus des deux tiers des adolescents d'une génération. On est passé de 5 % de bacheliers dans une classe d'âge en

1. P. Bourdieu (1993). *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 345.

2. M. Duru-Bellat, A. Kieffer (1999). *La Démocratisation de l'enseignement « revisitée »*. Une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France, Dijon, Les Cahiers de l'IREU, n° 60 ; C. Thélot et L.-A. Vallet (2000). « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, n° 334, 2000-4, p. 3-32 ; P. Merle (2000). « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55 (1), p. 15-50.

1950, à 35 % de bacheliers « généraux » actuellement, et à près de 65 % de bacheliers des trois filières réunies.

En reléguant au secteur marginalisé de la « vie scolaire » les dispositifs éducatifs de socialisation des établissements scolaires, l'enseignement secondaire assure mal la fonction de socialisation des jeunes qui lui est désormais dévolue. Les sociologues des années soixante et soixante-dix insistent sur les conflits de cultures, entre la culture des classes dominantes relayée par l'École et les cultures populaires. Et l'on a même parfois analysé le processus de développement des collèges d'enseignement secondaire comme une victoire du « modèle du petit lycée » (avec son enseignement très intellectualiste, et « avec cette forme particulière d'apprentissage qui se déroule sous la parole directe du maître » et « par la valorisation presque exclusive du développement verbo-conceptuel¹ ») sur le modèle issu de la culture primaire des « collèges du peuple » (les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures, avec leur souci des apprentissages socialement finalisés et leur attachement à la culture technique).

Des sociologues des années quatre-vingt-dix ont souligné une autre tension forte : la tension qui règne dans les établissements scolaires entre la culture scolaire (les programmes enseignés, les méthodes d'enseignement, les types de travaux attendus des élèves, les valeurs dominantes implicites : l'ascétisme des études, la constance du travail, le plaisir différé...) et « la culture juvénile », avec sa valorisation de « l'authenticité », son attachement aux amitiés et aux amours adolescentes, son désir d'être reconnu – par les adultes – comme une personne singulière, sa résistance à mettre sa subjectivité à l'épreuve, et... sa propension aux attitudes « antiscolaires » qui font des bons élèves (particulièrement garçons) des « bouffons » ou des « pitres » dans les situations extérieures à l'école².

2.2 *Des indicateurs « bruyants » de la crise de l'école obligatoire*

Dans les établissements d'enseignement secondaire publics, en France, le ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective) indique en 2004 qu'un établissement sur dix atteint des taux d'absentéisme de 15 % et plus (il s'agit d'absents « non régularisés » pendant quatre demi-journées, ou davantage, par mois) : les lycées professionnels (dans lesquels une partie des élèves est orientée « par défaut ») sont les plus touchés.

1. La formule est d'A. Prost, dans *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (1981), Paris, G.-V. Labat Éditeur, t. IV (auquel j'emprunte plusieurs analyses ici).

2. Sur cette question, on peut lire, par exemple, l'ouvrage d'A. Barrère (1997). *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF.

Au-delà de l'absentéisme, le phénomène des ruptures scolaires et de la déscolarisation – en cours de scolarité obligatoire – a pris de l'ampleur au cours de ces dernières années. Le terme de « décrochage scolaire » désigne ce processus de suspension progressif de la scolarité jusqu'à la rupture avec le cursus scolaire. Ce processus se noue souvent avant la fin des études au collège ; on le repère aussi au-delà : plus souvent dans les filières scolaires professionnelles que dans les filières générales. Le décrochage scolaire touche les enfants de milieux sociaux divers ; mais il concerne plus particulièrement les milieux sociaux les plus défavorisés. Les difficultés d'apprentissage jalonnent les parcours scolaires des décrocheurs ; elles sont souvent renforcées, aux yeux de l'institution scolaire, par des « inadaptations de comportements » que les sociologues analysent comme le produit des distorsions culturelles entre le modèle scolaire de socialisation, marqué par l'auto-contrainte et l'autorégulation et des modèles de socialisation familiale en milieu populaire marqués par des modes d'autorité, de sociabilité et de solidarité qui ne sont pas ceux qui dominent dans l'école¹.

Les fortes inégalités de réussite scolaire (avec la faible démocratisation de l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles, d'une part, et l'échec scolaire dans les groupes sociaux sous-prolétariés – qui débouche souvent sur l'exclusion sociale, d'autre part) constituent un indice moins bruyant mais qui continuent d'interroger le champ de la pensée et de l'action politique.

2.3 « Repenser l'école obligatoire » et vouloir « l'école pour tous » ?

Une nouvelle « forme scolaire » reste donc à élaborer dans l'enseignement secondaire pour que les jeunes n'y soient pas seulement scolarisés, mais pour que les établissements scolaires soient, pour le plus grand nombre, des lieux d'apprentissages réussis, des lieux de formation, de socialisation et des lieux de vie. Le modèle de la professionnalité enseignante, qui s'est imposé depuis une dizaine d'années dans les instances de formation officielles, avec ses ambitions en termes de compétences essentiellement didactiques, est sans doute un modèle trop timoré pour faire face à ce besoin d'élaboration collective.

Dans la conclusion de sa contribution à l'ouvrage collectif *Repenser l'école obligatoire*, Marie Duru-Bellat souligne que « rendre la scolarité obligatoire vraiment commune » relève de la volonté politique :

« Les notions d'égalité d'accès mais aussi de traitement et de résultats sont fondamentales. À l'évidence, l'école n'est pas seule en cause : si elle accueillait des élèves moins inégaux socialement, son travail serait éminemment plus

1. D'après « Le décrochage scolaire », vol. 36, n° 1, 2003, de la revue *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* (coord. par C. Asdih et C. Carré).

facile. Pour le politique, il y a des arbitrages à réaliser entre des politiques sociales, de la ville, de l'emploi, et des politiques éducatives. Choisir l'égalité des résultats au terme de la scolarité obligatoire et tout faire pour l'atteindre implique des renoncements et des conflits, parce que les familles ont des intérêts qui peuvent diverger ; parce que les mesures discriminantes vigoureuses en direction des plus défavorisés ont un coût¹. »

Plusieurs courants de réflexion convergent sur le constat qu'il faut « repenser l'école obligatoire ». Relisant les rapports successifs qui ont été réalisés sur l'état de l'école en France depuis trente ans, Claude Lelièvre souligne comment toutes ces analyses désignent comme « une question vive régulièrement enterrée » ce que devraient être un « minimum culturel commun », une « culture commune », ou un « socle commun de connaissances et de compétences² ». La question de la « culture commune » dans la scolarité obligatoire est une question clef.

Si cette « question vive » est « régulièrement enterrée », c'est probablement que les stratégies politiques sont trop fragmentaires (telle politique d'organisation de la formation des enseignants, telle politique de la ville, telle politique d'introduction de la culture managériale et entrepreneuriale dans le monde scolaire). Penser – en vue de l'action – la complexité des configurations sociales dans lesquelles s'inscrivent les dispositifs et les processus scolaires suppose une pensée politique qui ne soit pas seulement technicienne ou gestionnaire. Cela suppose une pensée politique qui, en même temps qu'elle se donne les moyens de saisir ensemble les composantes de l'écheveau social, soit porteuse d'une volonté politique ambitieuse, convaincue de pouvoir imposer – contre les seuls mécanismes économiques ou sociaux – les finalités d'un projet qui inclut une représentation de la scolarité obligatoire conçue comme une instance structurante du social et du culturel.

Lectures conseillées

Article « Obligation », in F. BUISSON (1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette, p. 1458-1462 dans l'édition de 1911.

BOURDIEU P. (dir.) (1993). *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil.

COLLECTIF (2004). *Repenser l'école obligatoire*, Paris, SCEREN-CRDP/Albin Michel.

PEYRONIE H., VERGNIUOX A. (dir.) (2001). *Le Sens de l'école et la démocratie*, Berne, Peter Lang.

LELIÈVRE C. (2004). *L'École obligatoire : pour quoi faire ?*, Paris, Retz.

1. M. Duru-Bellat (2004). « Scolarité obligatoire, scolarité commune, scolarité obligatoire », *Repenser l'école obligatoire*, p. 24.

2. C. Lelièvre (2004). *L'École obligatoire : pour quoi faire ? op. cit.*

- PROST A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- PROST A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, G.-V. Labat Éditeur, t. IV : *L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980)*.
- « Le décrochage scolaire » (2003). *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, Caen, Cerse.

19 LE COLLÈGE, AU CŒUR DES INÉGALITÉS SOCIALES ENTRE ÉLÈVES¹

Le collège constitue le niveau scolaire emblématique de l'ambition de démocratisation. Il a concrétisé l'idéal d'égalité des chances, en France et dans tous les pays européens, où il a pris la forme de l'« idéal compréhensif », soit la volonté de doter les jeunes générations d'une formation commune, jusqu'à 15 ou 16 ans, pour remplacer les structures scolaires traditionnelles qui distinguaient écoles de la bourgeoisie et écoles du peuple. Mais entre cet idéal et les réalités, la distance est grande, au point que d'aucuns s'interrogent sur cet idéal lui-même. La sociologie a vocation à éclairer le débat, et dans ce texte, nous présenterons ce qu'on sait des inégalités sociales au collège, avec en perspective la question des politiques susceptibles de participer à leur réduction.

1 Accès universel mais réussite inégale...

Aujourd'hui, tous les élèves entrent en sixième. Il s'agit là d'une situation relativement récente. Dans un premier temps, l'accès à la classe de sixième s'est généralisé suite à la réforme Berthoin (1959) ; il en est résulté une démocratisation « mécanique » (les taux d'accès des enfants de milieu populaire rejoignant ceux des enfants de cadres, déjà proches de 100 %). Mais pendant les années soixante-dix et quatre-vingt, une fraction importante des élèves est orientée, dès la classe de cinquième, vers des filières préprofessionnelles, orientation extrêmement sélective socialement. Dès lors, parmi les élèves entrés en sixième en 1980, seulement 58 % des enfants d'ouvriers parviennent en classe de troisième, contre 96 % des enfants de cadres.

1. Par Marie Duru-Bellat.

Avec le mot d'ordre des 80 % d'une classe d'âge au bac, lancé au début des années quatre-vingt et acté dans la loi d'orientation de 1989, une politique très volontariste d'allongement des scolarités s'enclenche, avec des mesures diverses dont la fermeture des CAP qui accueillaient les jeunes de milieu populaire « orientés » après la cinquième. De fait, les sorties avant la fin du collège baissent drastiquement, d'où à nouveau une démocratisation mécanique : parmi les enfants d'ouvriers entrés en sixième en 1989, 89 % parviennent à présent en troisième, se rapprochant ainsi des enfants de cadres qui y accédaient pratiquement tous dès le début des années quatre-vingt. Dans les dix dernières années, l'homogénéisation des carrières scolaires s'est poursuivie : avec la réorganisation, au milieu des années quatre-vingt, du collège en trois cycles (la cinquième et la quatrième formant un cycle unique), il n'y a plus de sorties en fin de cinquième, les redoublements baissent, et les inégalités sociales de carrières scolaires s'atténuent : parviennent en troisième 95 % des enfants d'ouvriers et 99 % des enfants de cadres.

Si incontestablement, les scolarités sont aujourd'hui bien plus homogènes, les jeunes de milieu populaire continuent de rencontrer davantage de difficultés, sanctionnées par des redoublements ; ils quittent donc le collège plus âgés et dotés d'un niveau de connaissance plus faible. Leurs études ultérieures s'en trouvent affectées : six ans après l'entrée en sixième (en 1995), 14 % des enfants d'ouvriers sont sortis du système éducatif, contre 2 % des enfants de cadres et d'enseignants. Ces inégalités sociales ne constituent que la face la plus visible de ce que « produit » le collège. Car on ne saurait réduire les scolarités à des acquis et à des orientations. Elles sont tout autant des espaces où les jeunes se construisent, dans les relations avec les pairs et dans le sens qu'ils parviennent à donner à leurs apprentissages¹. Cette « expérience scolaire » est sans doute plus ou moins facile à vivre selon les contextes scolaires et les milieux d'origine, et cela constitue une facette, et non des moindres, des inégalités sociales au collège.

2 Les choix du collège

Si les carrières restent inégales socialement au collège, c'est largement parce qu'il accueille en 6^e des élèves de niveau très inégal : en mathématiques comme en français, les 10 % d'élèves les plus forts réalisent des performances environ trois fois supérieures aux 10 % les plus faibles. Le milieu social est associé à cette disparité : entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers, l'écart est d'environ un écart type, en français comme en mathématiques.

1. F. Dubet, D. Martuccelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil et O. Cousin, G. Felouzis (2002b). *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Paris, ESF.

Or, dans la mesure où les acquis scolaires sont, à ce niveau comme à ceux qui précèdent, cumulatifs, ces inégalités initiales vont en entraîner d'autres. C'est d'autant plus vrai que, pendant les deux premières années, les élèves initialement les plus forts progressent davantage que les élèves initialement les plus faibles. Dès lors que les élèves de milieu populaire abordent le collège avec un niveau plus faible, cet élitisme du collège va creuser les inégalités sociales, sans compter les nouvelles inégalités qui marquent les progressions à ce niveau. On a pu estimer que le collège produisait en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure¹.

Pourquoi cette accélération des inégalités ? Certains traits du fonctionnement du collège peuvent être invoqués (à titre d'hypothèses). On pense en particulier au contenu des programmes, largement hérités, malgré des évolutions significatives, d'une époque où seule une frange triée d'élèves accédait au secondaire. On peut évoquer aussi des facteurs tels que la multiplicité des maîtres, l'importance du travail à la maison, bref toute une organisation du temps et de la vie scolaires héritée des lycées et inégalement familière aux élèves. Mais l'élève et sa famille développent aussi au collège des stratégies pour bénéficier de ce qui leur apparaît comme des conditions d'enseignement plus favorables.

Bien qu'il n'y ait plus, depuis la réforme Haby (1975) de différenciation possible dans les cursus du collège, les parents ont à choisir une première langue à l'entrée en sixième, puis ensuite des options, choix qui s'avèrent socialement typés. Ainsi, 26 % des enfants d'enseignants étudient l'allemand en sixième, contre 8 % chez ceux d'ouvriers non qualifiés. De fait, ces choix modèlent la composition scolaire et sociale des classes (ou des établissements), avec la complicité des enseignants, notamment pour la constitution de classes de niveau. S'il s'avère (nous y reviendrons) que l'on progresse plus dans les « bonnes » classes, ou dans certains collèges, alors les choix d'options participent à la genèse des inégalités sociales. Ces stratégies concernent aussi le choix du collège : certes, aujourd'hui, le phénomène de dérogation reste d'ampleur limitée puisque moins de 10 % des élèves de sixième fréquentent un collège public autre que celui de leur secteur. Mais ce chiffre cache des disparités importantes selon les milieux sociaux. Si le privé est choisi surtout par les professions indépendantes, le choix au sein du public est avant tout le fait des enseignants et plus largement des cadres de la fonction publique. Sous-jacente est la recherche d'un « bon milieu », où l'on sera entre soi, gage d'une bonne éducation, et les familles semblent plus sensibles au profil social du collège qu'à ses performances académiques *stricto sensu*.

1. M. Duru-Bellat, A. Mingat (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

Cette recherche de la distinction imprègne également les choix d'orientation : les jeunes et leurs familles mettent en œuvre des stratégies différenciées, lors des paliers d'orientation, notamment en fin de troisième. Et l'orientation constitue un troisième mécanisme qui, au-delà des inégalités sociales de progression et de choix d'options, concourt à l'accroissement des inégalités sociales déjà présentes au sortir du primaire. Si l'orientation joue ce rôle essentiel, c'est parce qu'elle est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé.

De plus, les demandes sont marquées par une autosélection inégale selon les milieux sociaux : à valeur scolaire identique, les élèves de milieu populaire émettent des vœux plus modestes. En fin de troisième, avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du brevet, 66 % des familles de cadres, contre 18 % des familles ouvrières, demandent une orientation en second cycle long. Face à ces demandes socialement très typées, les conseils de classe prennent leurs décisions de manière essentiellement réactive : pour obtenir une orientation, il faut avant tout l'avoir demandé. De par ce mode de fonctionnement, les conseils de classe entérinent des demandes socialement différenciées. Ce faisant, ils figent les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.

Inégalités de réussite, inégalités de choix et d'orientation, quels sont les poids respectifs de ces facteurs ? Sur l'ensemble de la carrière scolaire du primaire à l'entrée au lycée, des données recueillies dans les années quatre-vingt permettent de reconstituer la genèse de l'écart social d'accès à une classe de seconde générale ou technologique, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers (les taux d'accès étant, à cette époque, respectivement de 87 % et 32 %). Les ordres de grandeur sont les suivants¹ : sur ces 55 points d'écarts, environ 10 sont déjà présents à l'entrée en primaire et se sont donc formés auparavant ; au cours du primaire, 10 points d'écarts supplémentaires se forment ; il reste donc 35 points qui vont s'accumuler pendant les quatre années du collège, ce qui dénote une accélération dans la genèse des inégalités sociales. Sur ces 35 points, les inégalités sociales de réussite pèsent à peine plus que les inégalités d'orientation (respectivement 19 et 16 points).

Si le poids capital du collège est ainsi confirmé, il apparaît aussi que sur l'ensemble de la carrière scolaire jusqu'en seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation. Mais ces dernières sont loin d'être un phénomène second, car au-delà du collège et de manière de plus en plus marquée au fur et à mesure de l'avancement du

1. M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, A. Mingat (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée, *Revue française de sociologie*, 34, n° 1, p. 43-61.

cursus, les choix vont prendre de l'importance, avec les inégalités sociales afférentes.

Qu'il s'agisse de progressions ou d'orientations, cette influence de l'origine sociale reste à interpréter. Les inégalités sociales de réussite sont volontiers renvoyées à une « inégale distance » entre cultures familiales et culture scolaire ; mais on ne peut exclure que, pour une part au moins, elles reflètent des conditions inégales de développement dans la petite enfance, entraînant elles-mêmes des inégalités de réussite précoces non compensées par l'école primaire¹. Quant aux inégalités de choix et d'orientation, elles se comprennent aisément dès lors que des familles inégales cherchent à positionner au mieux leur enfant dans le classement scolaire, en vue d'un positionnement social. Mais ce type d'interprétation met en avant les caractéristiques individuelles de l'élève en négligeant le rôle spécifique du contexte scolaire. Ceci n'est pas sans rapport avec la prégnance du modèle théorique de la reproduction, qui fait de l'école une instance de reproduction d'inégalités sociales qui lui sont en quelque sorte extérieures. Mais, depuis les années quatre-vingt (en France), les résultats s'accumulent, qui révèlent le rôle spécifique du contexte scolaire, non sans incidences sur les inégalités sociales.

3 Des collèges inégaux

Les collèges sont inégaux, par les publics qu'ils accueillent et par les moyens qui sont offerts aux élèves. Or ceci n'est pas sans effet sur leurs progressions et leurs orientations. Car celles-ci sont significativement affectées par l'établissement fréquenté.

Tout comme le processus d'orientation varie selon les établissements, il existe aussi de sensibles différences de performances d'un site à l'autre. En d'autres termes, des élèves comparables progressent plus ou moins selon l'établissement fréquenté : c'est ce qu'on appelle l'« effet établissement » ou encore, au niveau de la classe, l'« effet maître ». Ces effets sont en moyenne modérés, mais plus importants pour les élèves les plus faibles ou de milieu défavorisé, dont les progressions sont donc plus sensibles au collège d'appartenance. Et la composition du public accueilli dans l'établissement est un paramètre clé de ces « effets établissements ».

Car les établissements accueillent des publics qui rendent plus ou moins aisée l'efficacité scolaire. De fait, les établissements les plus performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé : les progressions des élèves sont plus fortes dans les collèges fréquentés

1. Pour une discussion, cf. M. Duru-Bellat (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

par des élèves de classe moyenne ou aisée¹. Dans les écoles favorisées, la culture et les normes de conduite des élèves seraient plus proches des attentes de l'institution, d'où un climat global plus favorable aux apprentissages ; les enseignants pourraient y faire montre d'un niveau d'exigence plus élevé, mieux couvrir les programmes, etc. Une partie de l'efficacité de ces écoles serait donc en quelque sorte apportée par les élèves, qui rendent de fait possibles les pratiques pédagogiques qui constituent les vecteurs proximaux de l'efficacité².

Les différences entre établissements en matière d'orientation sont également très nettes. Une raison en est que les demandes d'orientation des élèves sont d'autant plus ambitieuses, toutes choses égales par ailleurs, que le niveau moyen des demandes enregistrées dans l'établissement est lui-même élevé. Cet impact de la tonalité sociale du public d'élèves sur les projets des jeunes rappelle que la socialisation scolaire ne se fait pas seulement au contact des maîtres mais aussi des pairs, les classes et les établissements constituant une « petite société » (selon l'expression de Durkheim), avec toutes les dynamiques interactionnelles afférentes.

De plus, les établissements proposent une « offre » différente, selon les caractéristiques de leur public. Alors que la recherche a établi que parmi les corrélats pédagogiques d'une bonne efficacité, il y avait des attentes élevées à l'encontre des élèves, et une polarisation sur les acquis de base, ces facteurs ne sont pas également répartis. Les attentes tendent à être plus modestes dans les établissements populaires. Ainsi, dès le primaire, les programmes sont jugés irréalistes par un tiers des maîtres dans les classes favorisées et par plus des trois-quarts dans les classes populaires³.

Les contenus diffèrent aussi « qualitativement ». On a ainsi observé que les « parcours diversifiés proposés en collège recouvraient davantage d'approches ancrées dans le “réel” pour les publics défavorisés et plus d'approches culturelles “gratuites” pour les plus favorisés⁴ ». Ou encore, sur le plan didactique, il semble que dans les collèges populaires, les enseignants fassent une plus grande place à l'oral, à l'image ou au jeu, afin d'attirer l'attention des élèves et tenter de rendre l'apprentissage moins pénible. De manière générale, tant les normes professionnelles des enseignants que leurs manières

-
1. Voir A. Grisay (1997). « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 88 ; M. Duru-Bellat, S. Landrier-Le Bastard, C. Piquée, B. Suchaut (2004). « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 45, n° 3, p. 441-468.
 2. D. Meuret (1995). « Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges », in J.-M. Besse et al., *École efficace : de l'école primaire à l'université*, AFAE, Paris, Armand Colin, p. 81-89.
 3. M. Duru-Bellat et al. (2004), art. cité, p. 441-468.
 4. G. Combaz (1999). « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège », *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 73-88.

de faire s'élaborent dans leur contexte d'exercice quotidien, au terme d'une négociation implicite avec les élèves tels qu'ils contraignent les enseignants à s'adapter à eux¹. Le curriculum réel se spécifie donc à leur contact, dans des contextes inégaux.

Dans un sens (encore) plus concret, l'« offre scolaire », au sens du service proposé, s'avère inégale entre les établissements, même si ce phénomène est relativement tabou dans notre pays, où l'État est censé assurer une égalité toute républicaine dans les prestations éducatives offertes aux élèves. On sait par exemple qu'on compte davantage de professeurs peu expérimentés dans les établissements populaires ; il faut en l'occurrence parler d'inégalité, puisque l'expérience est en moyenne associée à davantage d'efficacité pédagogique. L'offre elle-même – existence de filières de relégation, par exemple (qui vont trouver un public, quel que soit le niveau des élèves) – est souvent de fait un facteur de renforcement des inégalités. L'organisation de l'établissement peut également varier. Par exemple, ne serait-ce que pour retenir les moins défavorisés de leurs élèves, les chefs d'établissement des collèges populaires constituent plus souvent des classes de niveaux. Or ceci a des incidences sur les progressions des élèves. En particulier, les plus faibles gagnent à fréquenter une classe hétérogène, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent, par rapport à la fréquentation d'une classe homogène. Mais ce que gagnent les faibles à l'hétérogénéité est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts². Si donc des classes hétérogènes atténuent les inégalités entre élèves, les classes de niveaux à l'inverse les durcissent.

Les processus sous-jacents à ces effets des classes de niveau (et aussi d'ailleurs à ceux tenant à la composition sociale du public) sont de deux grands types. Tout d'abord, selon le niveau des classes, l'instruction délivrée s'avère différente en quantité et en qualité, parce que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves. De fait, ils offrent aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer encore, en multipliant les interactions et les stimulations. Dans certains cas, le souci de différenciation peut se traduire par une diversification, non pas seulement des moyens offerts à l'élève pour atteindre les objectifs, mais aussi des objectifs eux-mêmes, ceux-ci étant plus modestes avec élèves les plus faibles.

Une seconde famille de processus est de type psychosocial. Les groupes de niveau constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances et intériorisent les normes scolaires. La répartition par niveau tend à renforcer les différences initiales d'attitudes et de comportements. Cela prend par exemple la forme, dans les groupes faibles,

1. A. van Zanten (2001). *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

2. M. Duru-Bellat, A. Mingat (1997). « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, 38, n° 4, p. 759-790.

d'une dégradation progressive de l'attention. De plus, les interactions entre élèves seraient inégalement stimulantes selon leurs ressources respectives. Ainsi, les élèves de milieu populaire pourraient apprendre de leur contact avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes, ou encore être dissuadés, de par ce voisinage quotidien, de développer des comportements scolaires déviants ou de retrait. Il faut, enfin, compter avec les représentations et les attentes des éducateurs, dont le rôle spécifique dans la dynamique pédagogique est bien connu : une attente positive stimule alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer. Au total, les classes de niveau, « milieux » d'apprentissage et de socialisation étiquetés dès le départ, fonctionnent largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même.

Enfin, il faut souligner, dès lors qu'on s'intéresse à l'influence du contexte scolaire sur la genèse des inégalités de scolarité au collège, que depuis 1989, on observe une tendance à l'accroissement (modéré) des écarts entre collèges¹ : les élèves en retard, ou de milieu défavorisé, sont un peu plus qu'avant concentrés dans certains établissements. Cette tendance constitue une menace pour l'unité du système éducatif, dès lors que, nous l'avons vu, la composition des publics et la façon dont les enseignants s'y adaptent dans les classes et les établissements sont des vecteurs d'inégalités sociales. Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces ou moins sélectifs du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants.

L'action du milieu social sur la réussite et la carrière de l'enfant est donc pour une grande part indirecte, transitant par l'accès à un contexte scolaire de qualité inégale. On ne peut donc considérer la famille et l'école comme deux institutions indépendantes : le contexte scolaire est lui-même construit par les stratégies des acteurs. Les stratégies des personnels tout d'abord, qui s'efforcent de contrôler autant que faire se peut leurs conditions de travail ; c'est le cas par exemple quand les enseignants cherchent à se faire affecter aux établissements les plus faciles, à rendre leur quotidien vivable en modulant leurs exigences selon les groupes..., mais les stratégies des familles sont bien évidemment essentielles dans la création des inégalités de contexte.

Ces stratégies familiales se manifestent dans le choix d'un établissement mais aussi au sein même des établissements. Les familles les mieux informées, dès lors qu'elles sont conscientes des problèmes locaux mais ne peuvent quitter le quartier, mettent en œuvre des stratégies de « colonisation² » pour aménager pour leur enfant un contexte préservé : cela passe par certains choix d'options ou la création d'options « maison » dont la seule fonction est

1. D. Trancart (1998). « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 43-53.

2. A. van Zanten (2001). *Op. cit.*

de regrouper les élèves que l'on entend « protéger »... des autres¹. Ainsi, les familles (du moins celles dont les enfants sont de bon niveau, qui sont aussi les plus influentes dans le milieu scolaire) ont intérêt à ce que leur enfant soit dans une « bonne » classe, et à ce que l'établissement fasse des classes de niveaux. Ces stratégies parentales sont conformes aux intérêts privés des parents bien informés de bons élèves ; mais elles divergent de ce qui apparaît comme l'intérêt général. Car, au niveau global, quand on tient compte des acquis scolaires de toute une classe d'âge, la meilleure solution consiste à faire des classes hétérogènes, qui maximiseront les progrès des plus faibles sans obérer proportionnellement les progrès des plus forts. Mais les parents des élèves faibles, qui ont tout intérêt aux classes hétérogènes, sont nettement moins influents. Il y a donc des intérêts divergents qui s'expriment à l'école : les familles luttent, avec des armes inégales, pour s'approprier les meilleures ressources scolaires et placer au mieux leur enfant par rapport à ceux qui seront ses concurrents pour l'accès aux meilleures positions sociales.

4 Conclusion

Face à ces stratégies inégales, qui instrumentalisent l'école pour des raisons qui lui sont extérieures, l'école peut se sentir bien impuissante. Mais les recherches, et notamment les comparaisons internationales récentes² attestent régulièrement de l'impact du contexte scolaire. Ainsi, on observe que les inégalités sociales qui marquent les compétences des jeunes de 15 ans (dans la dernière enquête PISA) sont plus ou moins fortes selon les pays, et certains systèmes éducatifs laissent moins que d'autres la possibilité aux inégalités sociales de s'exprimer par des inégalités scolaires. Cela peut être dû aux programmes : les analyses de De Graaf *et al.*³ suggèrent que les inégalités sociales de réussite pourraient varier selon le poids des « humanités » dans la culture scolaire. Cela peut être aussi dû aux structures : les inégalités sociales sont moindres dans les pays qui scolarisent les élèves dans un tronc commun long, dans des établissements non ségrégués, sans pratiques ségrégatives comme le redoublement, bref qui préservent une certaine hétérogénéité des publics d'élèves, et qui ont donc ancré dans la réalité le principe de ce qu'on appelle en France le collège unique.

Certes le collège produirait moins d'inégalité si les élèves lui arrivaient moins inégaux, sur le plan scolaire comme sur le plan social. Mais les

1. J.-P. Payet (1995). *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

2. Cf. M. Duru-Bellat, N. Mons, M. Suchaut (2004). « Organisation scolaire et inégalités sociales de performance : les enseignements de l'enquête PISA », *Éducation et formations*, 2004, n° 70, p. 123-131.

3. N.D. Graaf (de), P.M. Graaf (de), G. Kraaykamp G. (2000). « Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands : A refinement of the cultural capital perspective », *Sociology of Education*, n° 73, p. 92-111.

« effets établissement » comme les comparaisons sociales attestent de réelles marges de manœuvre. Renoncer au collège en arguant de ses difficultés serait faire preuve d'un fatalisme jugé inacceptable dans la plupart des autres domaines de la vie sociale.

Lectures conseillées

COUSIN O., FELOUZIS G. (2002a). *Le Collège, enjeux et débats*, Paris, La Documentation française, coll. « Problèmes politiques et sociaux », n° 876.

COUSIN O., FELOUZIS G. (2002b). *Devenir collégien. L'entrée en classe de 6^e*, Paris, ESF.

DEROUE J.-L. (dir.) (2003). *Le Collège unique en question*, Paris, PUF.

DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

DUBET F., DURU-BELLAT M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil.

DURU-BELLAT M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT M., LANDRIER-LE BASTARD S., PIQUÉE, C. SUCHAUT B. (2004). « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 45, n° 3, p. 441-468.

GRISAY A. (1997). « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 88.

MEURET D. (1995). « Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges », in J.-M. BESSE *et al.*, *École efficace : de l'école primaire à l'université*, AFAE, Paris, Armand Colin, p. 81-89.

20 LE LYCÉE DE MASSE : ENTRE DÉMOCRATISATION ET SÉGRÉGATION¹

C'est devenu une banalité que de le rappeler, le lycée de ce début du ^{xxi}e siècle n'a plus grand-chose à voir avec son ancêtre napoléonien, ni même avec ce qu'il était encore jusqu'au deuxième tiers du ^{xx}e siècle. Antoine Prost notait déjà il y a plus de vingt ans que les trois changements majeurs ayant affecté le lycée depuis un quart de siècle étaient l'intégration à ce qui est devenu un système scolaire et la réduction des lycées à leurs seconds cycles ; la forte croissance des effectifs ; et enfin la démocratisation et la hiérarchisation des sections². Croissance des effectifs, diversification et hiérarchisation des sections et des diplômes se sont depuis lors accrues, particulièrement avec l'« explosion scolaire » des années 1985-1995 qui a touché de plein fouet le lycée alors que celle des années 1960-1975 avait pour l'essentiel affecté le collège. Dans le même temps, et corrélativement à ces transformations, l'expérience lycéenne s'est elle aussi notablement transformée et diversifiée. Transformations institutionnelles et diversification des modes de faire au lycée se conjuguent pour renouveler les processus de production de l'inégalité scolaire.

1. Par Jean-Yves Rochex.

2. A. Prost (1983). *Les Lycéens et leurs études au seuil du ^{xxi}e siècle*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris.

1 Un paysage institutionnel profondément bouleversé

Le nombre d'élèves scolarisés dans le second cycle général ou technologique¹ a franchi le cap du million et demi à la rentrée 1989 ; il était d'environ 422 000 trente ans plus tôt. Une telle croissance, un tel changement d'échelle, ne se sont cependant pas produits de manière régulière, mais selon des allures très différentes d'une période à l'autre. De 1960 à 1975, la généralisation de l'accès au collège se prolonge au lycée, dont les effectifs croissent de 8,5 % par an en moyenne. Effet du « grippage » de la démocratisation au collège, ce mouvement se ralentit entre 1975 et 1985, période durant laquelle le taux de croissance annuel moyen n'est plus que de 2,6 %. À partir de 1985, les politiques scolaires volontaristes (qu'exprime le slogan « 80 % d'une classe d'âge au niveau bac ») et la hausse de la demande sociale de poursuite d'études se conjuguent pour produire une nouvelle accélération du taux de croissance annuel moyen qui renoue avec des valeurs proches de 7 à 8 %, mais qui porte sur des effectifs beaucoup plus importants en valeur absolue. Ce mouvement connaît son apogée au milieu des années 1990, puis marque alors une pause, voire un léger infléchissement. La combinaison des évolutions démographiques et d'une légère baisse de la durée des études aboutit alors à une diminution des effectifs, tandis que l'on constate, en fin de troisième, une chute de plusieurs points des demandes d'orientation en seconde, au profit des filières de l'enseignement professionnel (en particulier en CFA ou dans l'enseignement agricole).

Cet accroissement des effectifs se traduit bien sûr par un accroissement de la proportion et du nombre de diplômés, qui va de pair avec la diversification des types de baccalauréat (création à partir de 1965 des baccalauréats de technicien, devenus baccalauréats technologiques, et en 1985 des baccalauréats professionnels se préparant en lycée professionnel après un BEP). Plus de 420 000 baccalauréats généraux et technologiques ont été délivrés en 1995, contre 235 000 en 1985 et 167 000 en 1970. Le nombre total de bacheliers, y compris professionnels, oscille depuis 1998 autour du demi-million, se situant selon les années soit très légèrement au-dessus, soit très légèrement au-dessous, alors qu'il n'était que de 278 224 en 1987, première année de délivrance du baccalauréat professionnel. La proportion d'une classe d'âge ayant obtenu un baccalauréat général ou technologique, qui était de 26 % en 1980 et de 29,4 % en 1985, passe en 1990 le cap des 40 % pour culminer à 55 % en 1995 ; depuis, elle a légèrement décroché, à 52 % puis 50 %, face à la montée en puissance des baccalauréats professionnels obtenus par environ 8 % de la classe d'âge en 1995, par 12 % en 2004. Le taux d'accès *au niveau*

1. Il sera question ici essentiellement de l'enseignement général et technologique et de ses élèves, l'enseignement professionnel, d'une part, les enseignants, de l'autre, faisant l'objet de deux chapitres spécifiques de ce traité. Sauf indications contraires, les données statistiques utilisées sont tirées des diverses publications de la DEP-DPD.

baccalauréat, s'il n'a jamais atteint l'objectif de 80 % fixé par la loi d'orientation de 1989, s'est établi à plus de 71 % en 1995, pour redescendre ensuite quelques points en dessous de 70 %.

Les tableaux 1 et 2 permettent de mieux percevoir combien l'augmentation considérable du nombre de bacheliers est étroitement liée à la diversification des filières. Le tableau 1 présente l'évolution, par type de diplômes, du nombre de baccalauréats délivrés en 1970 et 1987, année qui voit la délivrance des premiers baccalauréats professionnels, et où sont établies, par le Haut Comité éducation-économie, les prévisions chiffrées donnant corps à l'objectif 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat en l'an 2000 ; on peut y voir que, si le nombre total de bacheliers a augmenté de 66,3 %, les baccalauréats de technicien (technologiques) pèsent pour 57 % dans cette progression d'ensemble – 34 % pour les bacs G (devenus STT) et 22 % pour les bacs F (devenus STI). Le tableau 2, lui, présente les mêmes données pour les années 1987 et 2000 : on y voit que, si le nombre total de bacheliers a progressé de 85,7 %, les nouveaux bacs professionnels pèsent pour 38,5 % dans cette progression d'ensemble, contre respectivement 35,9 % et 25,6 % pour les bacs généraux et technologiques.

Cet accroissement considérable et très rapide de l'accès au baccalauréat, à travers des types de baccalauréats scolairement et socialement hiérarchisés s'est accompagné d'une transformation des équilibres entre les différents types et les différentes séries de baccalauréat. À la session 1994, la part du baccalauréat d'enseignement général dans l'ensemble des baccalauréats est passée pour la première fois sous le seuil des 60 %, pour décroître encore les années suivantes jusqu'à atteindre une moyenne de 52,5 % entre 2000 et 2004 ; dans le même temps, la part des baccalauréats technologiques augmentait d'environ deux points, et celle des baccalauréats professionnels de plus de 5 points. Dans les sections technologiques, les séries tertiaires (STT) – à forte dominance féminine, et auxquelles on accède souvent par défaut, faute d'avoir été admis dans une première d'enseignement général, alors que le « choix » des autres séries technologiques est le plus souvent préfiguré dès la classe de seconde – demeurent dominantes (plus de 50 %), suivies par les séries industrielles (environ 25 %), médico-sociale (13 %) et technologies de laboratoire (5 %). Pourtant c'est au sein même de l'enseignement général que l'équilibre entre les différentes séries a été le plus bousculé durant les dernières décennies. La série scientifique (S), issue de la fusion des anciennes séries C, D et E, demeure considérée comme la « voie royale », celle de la stratégie de réussite, par rapport à laquelle les orientations vers d'autres filières se font « par défaut » ; hégémonique quant à sa position dans la hiérarchie des filières, elle l'est également par le nombre d'élèves qu'elle accueille : près de la moitié des bacheliers généraux, du tiers des bacheliers généraux et technologiques, et plus d'un quart de l'ensemble des bacheliers. Les séries économique et sociale (B, puis ES) et littéraire (A, puis L) connaissent, elles, des évolutions inverses : à la croissance importante et régulière

	1970		1987		Progression en valeur absolue	Progression en pourcentage	Part de la progression d'ensemble
	Nb	%	Nb	%			
Baccalauréats d'enseignement général	138 707	82,9	185 582	66,7	46 875	33,8	42,26 %
Baccalauréats technologiques	26 800	17,1	91 762	33	63 162	220,8	56,94 %
Dont bac G	17 465	10,4	55 154	19,8	37 689	215,8	33,98 %
Dont bac F	11 081	6,6	35 373	12,7	24 292	219,2	21,90 %
Baccalauréats professionnels	–	–	880	0,3	880	–	0,80 %
Total	167 307	100	278 224	100	110 917	66,3	100 %

Tableau 1.
Évolution du nombre de baccalauréats délivrés par type de diplôme, 1970-1987

	1987		2000		Progression en valeur absolue	Progression en pourcentage	Part de la progression d'ensemble
	Nlb	%	Nlb	%			
Baccalauréats d'enseignement général	185 582	66,7	271 155	52,5	85 573	46,1	35,90 %
Baccalauréats technologiques	91 762	33,0	152 778	29,6	61 016	66,5	25,60 %
Dont bac G/STT	55 154	19,8	82 221	15,9	27 067	49,1	11,40 %
Dont autres bacs professionnels	36 608	13,2	70 557	13,7	33 949	92,7	14,20 %
Baccalauréats professionnels	880	0,3	92 617	17,9	91 737	Ns	38,50 %
Total	278 224	100	516 550	100	238 326	85,7	100 %

Tableau 2.
Évolution du nombre de baccalauréats délivrés par type de diplôme, 1987-2000

des effectifs de la première, qui accueille aujourd'hui un peu moins d'un tiers des bacheliers généraux et un cinquième des bacheliers généraux ou technologiques, s'oppose le déclin prolongé et inquiétant de la série L, tant en effectifs qu'en pourcentage du nombre d'élèves et de diplômés. En 2004, les bacheliers L n'ont représenté que 19 % des bacheliers généraux (contre 26 % en 1991), 12 % des bacheliers généraux ou technologiques (16,6 % en 1991) et moins de 10 % de l'ensemble des bacheliers, alors qu'elle scolarisait plus du tiers des élèves de terminale en 1967-1968.

Les réformes successives des années 1990 qui visaient à réduire la hiérarchie et à rééquilibrer les flux entre séries, à diversifier les voies d'excellence et à mieux identifier les filières selon leur dominante de formation, ont très clairement échoué à le faire. La situation actuelle ne se caractérise pas seulement par les inégalités sociales et sexuées qui caractérisent le recrutement des différentes filières du lycée, mais par de nombreux paradoxes et incohérences : ainsi, les langues anciennes, qui ont longtemps caractérisé la série littéraire, sont aujourd'hui plus enseignées en S qu'en L, et près d'un quart des élèves admis en classe de lettres supérieures sont des bacheliers scientifiques ; la série S est clairement devenue une série bien plus généraliste que réellement scientifique, et son hégémonie dans l'enseignement secondaire peut néanmoins s'accompagner d'une désaffection croissante et durable pour les études scientifiques à l'université ; enfin, la série L semble être de moins en moins littéraire et ne devoir pour une part sa survie qu'aux options artistiques et à l'enseignement des langues vivantes.

2 Accès accru et démocratisation ségrégative

Aujourd'hui plus encore qu'hier, les différentes filières du lycée sont bien moins typées selon leurs domaines et contenus de formation que selon le profil social et scolaire de leurs élèves et selon leur sexe. C'est au travers de la diversification et de la hiérarchisation des filières et des différents types de baccalauréat que se sont déplacées et reconfigurées au lycée les modalités de production des inégalités sociales et sexuées de scolarisation. En effet, la démocratisation quantitative, extrêmement rapide, de l'accès au lycée et au baccalauréat, qui a permis à de très nombreux jeunes, issus dans leur grande majorité des classes moyennes et populaires, d'accéder à des formations et des diplômes auxquels leurs parents ou leurs aînés n'avaient pu accéder, voire n'auraient pas imaginé pouvoir accéder, ne peut pour autant être considérée comme une démocratisation qualitative, au sens où elle aurait permis de réduire notablement les inégalités entre catégories sociales, qui demeurent de fait très importantes au lycée et dans les poursuites d'études post-bac que permettent ou non les différentes scolarités secondaires. Ces inégalités portent à la fois sur les taux d'accès au baccalauréat et sur la répartition entre les différents types de baccalauréat. Ainsi parmi les élèves entrés en sixième en

1989, 84,8 % des enfants d'enseignants et 81,7 % des enfants de cadres supérieurs ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, contre 47,8 % pour les enfants d'employés, 38,7 % pour les enfants d'ouvriers qualifiés et 31,2 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés (pour les élèves entrés en sixième en 1980, ces mêmes taux étaient respectivement : 78,3 % et 70,7 % contre 32,3 %, 25,7 % et 18,4 %). Les enfants d'enseignants obtiennent donc un tel baccalauréat 2,2 fois plus souvent que les enfants d'ouvriers qualifiés et 2,8 fois plus souvent que les enfants d'ouvriers non qualifiés (3 fois et 2,65 fois plus souvent pour le panel 1980), mais ils ont 5,5 et 7 fois plus de chances d'obtenir un baccalauréat scientifique (8,1 et 11,6 fois plus pour le panel 1980). Si 87 % des enfants de cadres supérieurs obtiennent aujourd'hui un baccalauréat, ce n'est le cas que de 45 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ; et les écarts sont beaucoup plus importants si l'on considère la décomposition de ces taux selon les différents types de baccalauréat, général, technologique et professionnel, soit respectivement 71 %, 12 % et 4 % pour les enfants de cadres supérieurs, contre 16 %, 16 % et 13 % pour ceux d'ouvriers non qualifiés (*source* : HCéé).

Les enfants d'enseignants et de cadres et professions intellectuelles supérieures représentaient 15 % des élèves de sixième en 1995 ; quatre ans plus tard, ils représentent 25 % des élèves de seconde générale et technologique et 5 % des élèves de seconde professionnelle ; six ans plus tard, ils sont 13 % des élèves de terminale technologique et, respectivement 26, 28 et 37 % des terminales ES, L et S. Les enfants d'ouvriers représentent 32 % des élèves de 6^e, 22 % des élèves de seconde générale et technologique et 41 % des élèves de seconde professionnelle, puis, en terminale, 29 % des classes technologiques et, respectivement 20, 18 et 15 % des séries ES, L et S. Les premiers sont ainsi deux fois plus représentés en terminale S qu'en 6^e six ans auparavant ; les seconds le sont deux fois moins. Les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur étant étroitement liées aux parcours antérieurs des bacheliers, ces inégalités exerceront leurs effets bien au-delà du lycée.

Les travaux de Bernard Convert caractérisant chacune des séries de baccalauréat et chacune des orientations vers l'enseignement supérieur en fonction, d'une part, du poids qu'y ont les élèves ou étudiants d'origine sociale favorisée, d'autre part du taux d'élèves ou étudiants « à l'heure », montrent qu'il existe une grande homologie de structure entre les espaces ainsi dessinés de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. À un espace structuré, dans le secondaire, par l'axe opposant filières scientifiques et filières tertiaires, correspond, dans le supérieur, un espace structuré par l'axe opposant, d'une part, les classes préparatoires aux grandes écoles et, de façon moins affirmée les études de médecine et de pharmacie et les écoles d'ingénieurs et, de l'autre, les diverses filières de BTS. Ces axes opposent également, mais de manière moins forte les séries L et ES aux séries STL et SMS au lycée, les études à l'université aux IUT et aux écoles médico-sociales dans le post-secondaire (Convert, 2003).

Ces inégalités sociales et scolaires se conjuguent de manière complexe à des inégalités sexuées. Obtenant de meilleurs résultats scolaires au collège, les filles accèdent plus souvent que les garçons en seconde, elles obtiennent plus souvent le baccalauréat (l'écart en leur faveur est supérieur à 10 points et il est d'autant plus important que l'origine sociale des élèves est moins élevée), et ont de meilleurs résultats à l'examen, y compris dans les séries où elles sont minoritaires. En revanche, elles demeurent minoritaires en S (45 %), majoritaires en ES (65 %) et surtout en L (82 %) ; dans les séries technologiques, elles sont très majoritaires dans le secteur des services (63 % en STT, 96 % en SMS), mais très minoritaires dans celui de la production (8 % en STI)¹.

Les inégalités sociales de recrutement des différentes filières conduisant au (x) baccalauréat(s) attestent que l'ouverture considérable de l'accès aux études secondaires est indissociable d'un renouvellement des modes de production de l'inégalité, qui ne relèvent plus de l'orientation précoce au collège comme naguère mais des orientations, en fin de collège et au sein du lycée, entre des filières de plus en plus contrastées. Le concept de *démocratisation ségrégative*, que propose Pierre Merle (2002) résume bien les évolutions présentées ci-dessus, dans lesquelles Christian Forestier, alors président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, voyait une façon pour l'institution scolaire de protéger sa voie générale des enfants de milieux populaires :

« Il faut se rendre à l'évidence : ces deux voies (technologique et professionnelle) ont été utilisées comme alibi pour ne pas consentir les efforts nécessaires pour permettre aux enfants des milieux les plus défavorisés d'accéder au baccalauréat général » (*Le Monde*, 21 nov. 2003).

Pour autant, les filières dévalorisées ne sauraient être considérées unilatéralement comme n'étant que filières de relégation. Parmi les élèves entrés en 6^e en 1989, les trois quarts de ceux qui ont obtenu un baccalauréat technologique étaient les premiers bacheliers de leur famille. En se diversifiant et en s'élargissant par la création de nouvelles filières, l'offre scolaire secondaire a sans aucun doute également produit un important effet d'appel, permettant à de nombreux jeunes, particulièrement d'origine populaire, d'obtenir un baccalauréat alors qu'ils avaient ou auraient été exclus des filières d'enseignement général, et de renouer ainsi, une fois leur diplôme obtenu, avec des espoirs et des projets de poursuite d'études auxquels ils avaient cru devoir renoncer, suite aux vicissitudes de leur orientation. Près de neuf bacheliers technologiques sur dix poursuivent ainsi leurs études, dont près de 20 % à l'université ; c'est respectivement le cas de 31 % et 8 % des bacheliers professionnels.

Le titre de bachelier étant devenu de moins en moins distinctif, sa valeur sélective porte de plus en plus aujourd'hui sur le type et la série du baccalauréat obtenu. Des travaux récents montrent qu'elle porte également et portera

1. Nous ne développerons pas plus cette question ici, un chapitre de ce traité étant consacré aux rapports entre genre et éducation.

sans doute de plus en plus sur l'établissement ou le type d'établissement dans lequel ce diplôme a été obtenu. D'une part, les types de lycées sont de plus en plus contrastés tant pour ce qui est de leur recrutement social que pour ce qui est de leur « valeur ajoutée » (rapport résultats obtenus/résultats attendus compte tenu de ce recrutement) : ainsi, aux lycées généraux ou polyvalents tertiaires les plus performants qui accueillent une grande majorité d'élèves issus d'origines sociales favorisée ou très favorisée, s'opposent les lycées polyvalents tertiaires ou industriels où la présence massive d'élèves d'origine défavorisée, assortie de conditions d'enseignement défavorables, pèse négativement sur les performances scolaires. D'autre part, la baisse de la sélectivité dans les collèges et les lycées les plus populaires fait que des élèves accèdent aujourd'hui au lycée, voire y obtiennent un baccalauréat et engagent par la suite des études universitaires, tout en restant relativement éloignés de la culture et de la socialisation intellectuelle propres à l'enseignement secondaire, et en se trouvant dès lors fort mal préparés pour faire face aux exigences, aux modes et aux habitudes de travail propres au lycée ou à l'université¹. Ces « enfants de la démocratisation scolaire » apparaissent comme les principales victimes des contradictions et ambivalences des politiques scolaires volontaristes de la fin du xx^e siècle.

3 L'expérience lycéenne : tensions, ambivalences et inégalités

Ces transformations profondes du lycée et de sa place dans l'ensemble du système éducatif ne sont évidemment pas sans conséquences sur l'expérience lycéenne, devenue aujourd'hui bien plus composite et problématique qu'elle ne l'était hier, vu l'importance croissante prise par la sociabilité et la culture juvéniles et par les « stratégies » des élèves face à la sélection et à la hiérarchisation des filières, et les rapports complexes que les unes et les autres nouent avec la logique et les exigences de l'étude.

Rares sont les lycéens à avoir un réel projet professionnel et à choisir leur orientation en fonction de celui-ci, et les processus d'orientation vers le lycée et en son sein relèvent bien plus, soit du souci de différer le moment de la spécialisation en optant, quand c'est possible, pour la série S, non pour sa spécificité scientifique mais parce qu'elle est celle qui préserve le plus large éventail de possibles, soit de choix par défaut, les élèves non admis, pour cause de résultats jugés insuffisants, dans les séries les plus valorisées s'efforçant d'éviter, quand ils le peuvent, les séries les plus stigmatisées.

1. S. Broccolichi (1995). « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 15-27 ; S. Beaud (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

La classe de seconde est décisive pour l'orientation, et nombreux sont les élèves qui disent l'ampleur et la rapidité des changements qu'ils y vivent et auxquels ils se disent fort peu préparés. Incertitude et opacité paraissent le lot commun quant aux normes et aux tâches scolaires qui semblent plus implicites et moins encadrées qu'elles ne l'étaient au collège, au point que le doute est souvent profond et particulièrement éprouvant quant à ce qui, des acquis et des modes de faire construits antérieurement, demeure efficace ou devient obsolète, quant à ce qui, jusqu'alors objet d'apprentissage, doit soudainement devenir bases et outils pour de nouveaux apprentissages et de nouveaux modes de faire. Tel est tout particulièrement le cas concernant les modes de travail intellectuel et d'écriture. Si tous, enseignants et élèves, s'accordent sur l'importance du travail personnel nécessaire à la réussite au lycée, la nature même de ce travail demeure très incertaine. Opacité et incertitude vont dès lors bien souvent de pair avec ce qu'Anne Barrère¹ décrit comme croyance en « l'équivalent-travail », c'est-à-dire en un postulat de transparence et de proportionnalité entre la réussite et la quantité de travail fourni (« pour réussir il faut travailler, et l'on doit réussir d'autant mieux que l'on travaille plus »), postulat que la réalité se chargera de démentir plus ou moins vite et plus ou moins douloureusement pour les élèves les moins préparés à décrypter les implicites des exigences propres au lycée.

En effet, au lycée, plus encore qu'au collège, il est nécessaire de comprendre que l'activité attendue des élèves va bien au-delà de la simple réponse aux consignes et de la simple effectuation des tâches, qu'il faut en percevoir les enjeux cognitifs et culturels au-delà de la succession des activités et des situations, ou encore que le travail d'écriture requis ne relève pas de l'expression personnelle, de soi et de ses avis ou opinions, mais d'un travail de pensée et d'élaboration d'une position ou d'un jugement argumentés, mobilisant des connaissances et pouvant se référer à d'autres jugements, pour les discuter, les valider ou les réfuter en raison. Pour réduire l'opacité qui pèse sur la nature du travail requis et conjurer la grande insécurité qui en résulte, les élèves adoptent souvent des conduites de standardisation abusive des tâches ou de conformité excessive et trompeuse aux attentes qu'ils perçoivent à leur égard. Une telle incertitude sur ce qui est requis et le désir d'expression de soi, de son expérience vécue et de ses opinions premières conduisent fréquemment les lycéens les plus en difficulté à ne pouvoir reconnaître – ni intellectuellement, ni subjectivement – les exigences propres au travail d'écriture, à ses formes et à ses contraintes, qu'ils renvoient dès lors au domaine de l'inauthentique, voire à une exigence d'autocensure et de conformité à ce qui est perçu comme l'opinion personnelle de l'enseignant².

1. A. Barrère (1997). *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.

2. É. Bautier, J.-Y. Rochex (1998). *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens »*, Paris, Armand Colin.

Cette importance donnée à l'expressivité et à l'authenticité semble bien être devenue une des composantes majeures de l'expérience lycéenne, dans ses rapports avec la sociabilité juvénile. Les travaux de François Dubet¹ et de Patrick Rayou² mettent ainsi en évidence que les lycéens résistent à la forte pression de la logique de sélection et de hiérarchisation des filières et des enjeux scolaires, par l'affirmation et la valorisation, dans les interstices de l'organisation scolaire, d'une culture et d'une sociabilité juvéniles régies par les seuls principes de l'authenticité et des affinités électives, par les seules normes de l'expression et de la liberté de chacun. La prise de distance à l'égard des épreuves et des jugements scolaires, le souhait de ne pas souscrire à leurs critères et catégories de classement et/ou l'impossibilité de le faire, conduisent nombre de lycéens à développer une véritable « culture de la réticence », selon l'expression de P. Rayou, par laquelle ils relativisent, sans la contredire frontalement, l'emprise du lycée sur eux-mêmes et sur leurs relations à autrui. Plutôt qu'une opposition entre eux-mêmes et l'institution ou le monde, ils sont ainsi portés à opérer une dissociation en eux-mêmes en distinguant soigneusement l'élève qu'ils sont contraints d'être de la personne dont ils souhaitent préserver l'autonomie, en séparant la sphère des amitiés et de la sociabilité entre pairs de celle de l'étude, en n'adhérant qu'*a minima* aux normes qui régissent l'univers scolaire et en faisant en sorte de s'y engager le moins possible. Ainsi, selon F. Dubet, le lycée accueille-t-il plus la vie et la sociabilité juvéniles qu'il ne contribue à les structurer et à les alimenter de contenus et de questionnements nouveaux, et les conduites lycéennes sont-elles commandées par un double principe, d'efficacité et de distanciation, les lycéens étant, eux, pris, selon l'heureuse formule de P. Rayou, « entre deux logiques contradictoires, celle des frères et celle des concurrents », l'une et l'autre affirmant sa légitimité ou exerçant son emprise au détriment de la logique de l'étude, de l'intérêt et de l'investissement intellectuels.

Cette coupure, cette contradiction ne sont cependant pas sans effets dommageables quant à la dimension culturelle de l'expérience lycéenne et à la fonction de transmission-appropriation de savoirs et d'instruments intellectuels de l'institution scolaire. D'une part, la sociabilité et les échanges au sein du groupe de pairs peuvent être d'autant plus riches de sens qu'ils sont réfractaires à toute objectivation en termes de contenus, voire qu'ils se réduisent à leur seule fonction phatique et à une pratique essentiellement intransitive de la communication, qu'attestent certains modes d'usage des nouvelles technologies telles que le téléphone mobile ou Internet. D'autre part, le poids du groupe de pairs et du regard d'autrui sur ses conduites, et la pression du conformisme qui en résulte bien souvent, peuvent confiner à une véritable

1. F. Dubet (1991). *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.

2. P. Rayou (1998). *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

« tyrannie de la majorité », selon la formule que Dominique Pasquier¹ emprunte à Hannah Arendt pour interroger et analyser les « cultures lycéennes ». Enfin, certains travaux, soucieux de ne pas séparer l'analyse de l'expérience lycéenne de celle de la manière dont les lycéens font face aux activités d'apprentissage et aux exigences propres au lycée, montrent non seulement que les clivages et dissociations qui sont au centre des analyses de Dubet et de Rayou ne sont pas également partagés, revendiqués ou éprouvés par tous les lycéens, mais que les modes de rapport que ceux-ci parviennent ou non à établir, pour une large part à leur insu, entre la sphère du travail et des exigences scolaires et celle des amitiés et de la sociabilité juvénile, et, en eux, entre l'élève et la personne, sont un des principes différenciateurs essentiels dont les effets s'exercent tant sur la réussite ou l'échec au lycée que sur les relations avec les pairs : la réticence à l'égard de l'univers scolaire et de ses normes, la dissociation mise en œuvre entre l'élève et la personne en soi sont d'autant plus importantes qu'elles sont solidaires, voire qu'elles sont la conséquence d'une impossibilité – ou du moins d'une grande difficulté – à dissocier le caractère nécessairement normé de tout contenu et de toute activité d'apprentissage, de la saisie et de la surdétermination de ceux-ci par les logiques de la sélection sociale et de la hiérarchisation des filières et des disciplines. Loin de camper sur les clivages précédemment évoqués, les lycéens qui réussissent le mieux, quel que soit leur milieu social d'origine, non seulement reconnaissent – dans les deux sens du terme – les normes propres au travail d'étude, mais manifestent un degré très important de circulation, d'intégration et de régulation réciproque entre univers scolaire, univers juvénile et univers familial. La logique et les exigences de l'étude et du travail intellectuel et du travail d'écriture dans lesquels ils parviennent à s'inscrire leur permettent de dialectiser la tension entre logique de frères et logique de concurrents, et de pouvoir ainsi dépasser le clivage ou la dissociation en eux entre l'élève et la personne, au profit des rapports de négociation entre soi et soi, et donc de non identité de soi à soi, que requiert tout processus éducatif².

De telles dynamiques doivent-elles être considérées comme phénomènes marginaux et résiduels, comme vestiges d'un mode d'expérience scolaire dépassé et condamné par le déclin de l'institution dans un monde où la pluralité des principes de légitimité s'affirme au détriment de leur hiérarchisation dans un univers normatif cohérent, comme on peut le penser à la lecture des travaux de Dubet ? Peut-on, doit-on au contraire les considérer comme points d'ancrage possible pour penser et mettre en œuvre une politique de démocratisation qui puisse résister aux logiques de désinstitutionnalisation qui pèsent sur l'école, sur ses finalités, ses modes de faire et ses protagonistes, comme tend à le penser l'auteur de ces lignes ? Une telle question, si elle appelle bien sûr un développement des recherches, ne saurait pour autant être tranchée par

1. D. Pasquier (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement.
2. Voir É. Bautier, J.-Y. Rochex (1998). *Op. cit.*

des résultats et des analyses scientifiques, tant elle relève également de l'univers politique et des contradictions dont est tissée l'histoire de notre formation sociale et de ses institutions.

Lectures conseillées

- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens »*, Paris, Armand Colin.
- BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BROCCOLICHI S. (1995). « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 15-27.
- CONVERT B. (2003). « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 61-73.
- DUBET F. (1991). *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.
- MERLE P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement.
- PROST A. (1983). *Les Lycéens et leurs études au seuil du xx^e siècle*, rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- RAYOU P. (1998). *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

21 LES ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES ET PROFESSIONNELS : LA PART D'OMBRE DU SYSTÈME SCOLAIRE¹

Aujourd'hui, plus de 60 % des jeunes français obtiennent chaque année un baccalauréat. À la fin des années soixante-dix, il y a à peine plus de trente ans, les bacheliers ne représentaient encore que 20 % d'une classe d'âge. Cette croissance du baccalauréat est souvent présentée comme l'illustration la plus spectaculaire de ce qu'il est convenu d'appeler la massification du système éducatif.

Pourtant, ainsi énoncée, la réalité est trompeuse. Le mot « baccalauréat » renvoie en effet dans l'imaginaire collectif national à la sanction des études secondaires générales. Or, parmi chaque nouvelle promotion des jeunes bacheliers contemporains, seule la moitié d'entre eux, soit un peu plus 30 % d'une classe d'âge, obtient un baccalauréat littéraire, scientifique ou économique et social, qui correspond à la représentation que l'on se fait traditionnellement du « bac ». Les autres obtiennent des baccalauréats professionnels ou technologiques qui sanctionnent des études à caractère technique poursuivies dans des lycées professionnels ou dans les filières technologiques des lycées. Autrement dit, ce sont les enseignements technique et professionnel qui ont assumé une part déterminante de la croissance du nombre de bacheliers depuis trente ans.

L'analyse de ce processus, assez largement occulté dans les débats contemporains sur l'école, fait l'objet de ce chapitre. Après un rappel historique du développement des enseignements technologiques et professionnels, seront abordées les dimensions plus spécifiquement pédagogiques et sociologiques de leurs évolutions récentes.

1. Par Vincent Troger.

1 Un processus de scolarisation particulier : la formation des cadres moyens et de la main-d'œuvre qualifiée de l'industrie et du commerce

L'enseignement technologique et l'enseignement professionnel constituent deux filières distinctes de l'enseignement secondaire français. Elles ont chacune une histoire propre.

Les filières technologiques tertiaires et industrielles telles qu'elles existent aujourd'hui dans les lycées conduisent au baccalauréat technologique et au brevet de technicien supérieur. Elles sont les héritières directes d'initiatives prises par les premiers gouvernements républicains à la fin du XIX^e siècle. « Oui messieurs, sur le champ de bataille industriel comme sur l'autre les nations peuvent tomber et périr [...]. C'est à ce grand danger que doit parer l'enseignement professionnel dans notre pays [...] ; à l'heure qu'il est messieurs, relever l'atelier c'est relever la Patrie », proclamait Jules Ferry en inaugurant le chantier de la première école professionnelle d'État à Vierzon en 1883¹. Il s'agissait alors de poursuivre l'éducation de la jeunesse populaire au-delà de la scolarité primaire obligatoire tout en répondant aux besoins de formation des industries économiquement et militairement stratégiques, notamment les constructions mécaniques. Associant milieux patronaux et politiques, un lobby² s'est constitué et a fait pression en faveur de deux politiques simultanées.

La première consistait à développer des écoles techniques financées conjointement par l'État et les collectivités locales. Presque trois cents établissements ont été ouverts, avec des noms et des statuts différents, pendant les trois premières décennies du XX^e siècle. Dès l'origine ces écoles formaient une élite d'ouvriers et d'employés, ceux que l'on appelle aujourd'hui techniciens ou agents de maîtrise. Leurs meilleurs élèves préparaient le concours d'entrée dans les écoles d'ingénieurs des Arts et Métiers. En 1959, les différentes écoles existantes ont été regroupées sous la seule dénomination de « lycées techniques ». En 1985, les lycées techniques ont été complètement intégrés administrativement à l'enseignement secondaire et sont devenus les filières technologiques du secondaire sous les noms de « sciences et techniques tertiaires » et « sciences et techniques industrielles ».

L'enseignement technologique n'a donc plus aujourd'hui d'existence institutionnelle autonome, mais ses contenus de formation demeurent très différents de ceux de l'enseignement général, puisqu'ils sont définis en fonction de critères directement liés aux exigences de l'organisation du travail dans

-
1. Cité par V. Troger (2002). « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels », in Moreau G., *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.
 2. R. Fox and G. Weisz (1980). *The Organization of Science and Technology in France, 1908-1914*, Cambridge University Press.

les entreprises. La majorité des élèves de ces filières passe des brevets de techniciens supérieurs qui sont préparés dans les lycées deux années après l'obtention du baccalauréat technologique. Au total, les filières technologiques scolarisent aujourd'hui environ quatre cent mille élèves, soit approximativement 15 % de chaque classe d'âge.

Le second objectif politique du lobby qui s'est organisé au début du ^{xx}e siècle concernait plus largement la formation de l'ensemble des ouvriers et des employés. Il s'agissait de mettre en place une réglementation et une certification des formations, à la fois pour faciliter la mobilité de la main-d'œuvre et pour faire reconnaître les efforts des entreprises qui acceptaient d'en assumer les coûts. Après la création en 1919 d'un diplôme qui sanctionne la qualification professionnelle, le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), des cours de formation théorique sont rendus obligatoires pour les apprentis (loi Astier), et en 1925 une taxe d'apprentissage est imposée aux entreprises qui ne forment pas d'apprentis. Cette seconde politique s'inspire alors explicitement des pratiques allemandes en la matière. Malgré les efforts de certaines grandes firmes industrielles ou bancaires, elle a cependant partiellement échoué, essentiellement en raison de la réticence de la majorité des entreprises petites et moyennes, ou de certains secteurs entiers comme le textile et le bâtiment.

Cette réticence explique le développement d'une seconde filière d'enseignement technique, que l'on appelle désormais l'enseignement professionnel.

C'est d'abord le gouvernement de Philippe Pétain qui, poursuivant un rêve ultraconservateur de restauration des corporations, a légiféré en faveur du développement d'un second niveau de formation professionnelle scolarisée contrôlée par l'État. Il a établi un monopole d'État sur la délivrance des diplômes professionnels, tandis qu'une loi de 1942 a élaboré une classification des qualifications ouvrières en introduisant dans leur définition la référence au CAP. Simultanément, à partir d'une initiative prise au moment de la déclaration de guerre, le gouvernement de Vichy a développé sur tout le territoire des centres d'apprentissage destinés à assurer l'encadrement idéologique de la jeunesse ouvrière, mais aussi à former des travailleurs manuels qualifiés. En 1944, plus de huit cents établissements de ce type scolarisaient déjà à plein-temps environ cinquante mille élèves.

Dans un contexte idéologique opposé, les gouvernements de la Libération ont repris à leur compte ce double dispositif législatif et scolaire. Le keynésianisme des nouvelles élites politiques et économiques, encouragé par le déficit de main-d'œuvre qualifié et les besoins de la reconstruction, a favorisé un consensus autour du développement des formations professionnelles scolarisées sous le contrôle de l'État. En 1959, les centres d'apprentissage hérités de Vichy accueillaient déjà deux cent mille élèves, soit quatre fois

plus qu'à la libération. Ce processus a ensuite été accéléré et généralisé par le pouvoir gaulliste.

Pour élever le niveau de qualification de la main-d'œuvre et accroître la puissance économique nationale, l'entourage du général de Gaulle a mis en œuvre une politique de croissance et de prolongement de la scolarisation. Les enseignements techniques et professionnels ont poursuivi leur croissance, mais par souci de rationalisation et de contrôle des coûts, ils ont été intégrés à l'enseignement secondaire, dont ils sont devenus des filières. Les centres d'apprentissage sont ainsi rebaptisés collèges d'enseignement technique (CET) en 1959. Parallèlement à l'intégration des lycées techniques dans les lycées généraux, l'enseignement professionnel est ensuite progressivement adapté à l'extension de la scolarisation et à la création du collège unique. Les CET deviennent lycées d'enseignement professionnel en 1978 puis lycées professionnels en 1985, cessant ainsi d'être une alternative au collège pour devenir une possibilité de poursuite d'études post-obligatoires parallèles au second cycle général et technologique. La création du bac professionnel en 1985 a symbolisé cette transformation institutionnelle. Les lycées professionnels accueillent aujourd'hui environ sept cent mille élèves, soit à peu près 30 % de chaque classe d'âge ou encore un lycéen sur trois.

Dans la suite de cette logique de rationalisation, des experts ont également imaginé au cours de la même période d'établir une correspondance théorique entre les parcours de formation, les diplômes qui les sanctionnent et l'insertion dans les emplois. En 1965, le Commissariat général au plan a ainsi mis au point une nomenclature des niveaux de diplômes (de I à VI) qui est censé correspondre à des niveaux de qualification précis sur le marché du travail. C'est de cette époque que date l'habitude de faire apparaître dans les offres d'emplois la référence à un niveau précis de diplôme (bac + 2, bac + 3, etc.).

2 Des pratiques pédagogiques originales

En un peu moins d'un siècle, l'action de l'État, soutenue par une partie du grand patronat, a donc abouti à ce que la formation professionnelle initiale soit massivement assumée par le système scolaire public, en se fondant sur des formations sanctionnées par des diplômes reconnus sur le marché du travail. La première conséquence de ce processus inhabituel dans un pays d'économie de marché, c'est l'accumulation d'un capital pédagogique original.

La scolarisation par l'État n'a en effet jamais rompu les relations entre les enseignements professionnels ou technologiques et les entreprises. Depuis la Libération, ces relations avec les entreprises ont même pris une forme systématique avec la création en 1948, au sein du ministère de l'Éducation nationale, des commissions professionnelles consultatives (CPC). Ces commissions, où

organisations patronales et syndicales sont représentées à parts égales, élaborent des référentiels d'emplois et de formation qui servent de base pour la conception des programmes et des diplômes technologiques. C'est par exemple en accord avec la demande de certains employeurs qu'a été conçu en 1985 un nouveau diplôme, le baccalauréat professionnel, qui tend aujourd'hui à remplacer le CAP sur certains segments du marché du travail.

Mais les relations écoles/entreprises sont aussi une réalité de terrain. Une partie significative des corps d'inspection et des enseignants de l'enseignement professionnel et technologique ont exercé le métier qu'ils enseignent avant de devenir professeurs¹ et conservent souvent des relations avec leurs professions d'origine. En outre, au niveau des établissements, les relations directes avec les entreprises sont entretenues par le versement de la taxe d'apprentissage. Cette taxe peut en effet être payée directement par les entreprises aux établissements de leurs choix, et certains chefs d'établissements obtiennent qu'elle leur soit versée en offrant des services eux employeurs (expérimentation de nouveaux matériels, formation continue des personnels, ouvertures de formations complémentaires adaptées aux besoins des entreprises...). Enfin, les stages des élèves en entreprises sont désormais validés pour l'attribution de la plupart des diplômes technologiques et professionnels. Leur organisation oblige les professeurs à rechercher les entreprises ou les institutions qui acceptent d'accueillir leurs élèves, à entretenir avec elles des relations suivies et à connaître leurs exigences.

La question centrale de la pédagogie des enseignements techniques et professionnels est donc d'élaborer des savoirs technologiques constitutifs d'une culture technique large tout en permettant aux jeunes diplômés d'être rapidement opérationnels sur le marché du travail. Les pédagogues de l'enseignement technique ont ainsi depuis un siècle développé plusieurs modèles pédagogiques consécutifs dont l'évolution est liée aux transformations des techniques de production et de l'organisation du travail dans les entreprises, mais aussi aux différents mouvements pédagogiques qui sont apparus au cours du XX^e siècle.

Au XIX^e siècle, c'est d'abord autour de l'enseignement du dessin technique et des sciences appliquées que s'est organisée la pédagogie des enseignements techniques. Mais très tôt s'est aussi posée la question d'une transmission rationnelle du geste professionnel juste. Il s'agissait, et il s'agit toujours, de réaliser un compromis entre ce que Patrice Pelpel appelle une double rationalité : l'une proprement didactique, et l'autre, que l'on peut qualifier « de production ». En d'autres termes, l'enseignement technique doit à la fois obéir à une rationalité scolaire et à une rationalité professionnelle. Dans les années quarante et cinquante, c'est autour de la notion de « progression » que

1. Dans l'enseignement professionnel aujourd'hui, la proportion d'enseignants issus du monde du travail est très variable selon les professions, mais elle est rarement inférieure à 50 %. Dans l'enseignement technologique elle est en revanche plus faible.

ces deux rationalités se sont articulées. L'ordre des exercices proposés aux élèves était conçu à la fois en fonction de leurs difficultés intrinsèques et de la place que les gestes professionnels occupaient dans le processus de travail. Centrée sur la justesse du geste et non sur la finalité de la production, cette pratique a été ensuite critiquée en raison des « exercices poubelles » auxquels elle aboutissait lorsqu'elle était appliquée trop systématiquement.

C'est pourquoi l'enseignement technique a été le premier ordre d'enseignement à s'approprier les principes de la pédagogie par objectifs, qui permettait de décomposer chaque pratique professionnelle en un certain nombre de problèmes à résoudre et de techniques à acquérir. À son tour critiquée en raison de ses dimensions excessivement scolastiques et instrumentales, la pédagogie par objectifs, sans être abandonnée, a ensuite évolué vers la pédagogie de projet. Le groupe d'élèves travaille autour d'un thème qui peut aboutir à la réalisation d'un objet technique ou d'un service opérationnel. Les différentes étapes du processus de production peuvent alors dans l'idéal être réunies : définition du problème à résoudre, mobilisation des connaissances nécessaires, conception, organisation du travail de production, réalisation. Simultanément, ce type de pédagogie a favorisé la mise en œuvre du contrôle continu des connaissances et la réflexion sur la notion de référentiel de compétences, pour l'élaboration desquels les enseignements technique et professionnel ont joué un rôle déterminant.

Les pédagogues de l'enseignement technique se sont également posé très tôt la question de la place de l'enseignement général dans la formation professionnelle initiale. Dans ce domaine, les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), ouvertes en 1946 pour former les professeurs de l'enseignement professionnel, ont été à l'origine d'une réflexion pionnière. L'ambition de prolonger l'enseignement général pour contribuer à la formation de « l'homme, du travailleur et du citoyen » a été confrontée à la réalité d'un public populaire généralement réticent aux pratiques pédagogiques traditionnelles de l'enseignement secondaire.

Pour résoudre ce dilemme, plusieurs pistes ont été expérimentées. La première consistait à articuler les programmes d'enseignement généraux avec les besoins de la formation technique. Aisé à mettre en œuvre dans les disciplines scientifiques, ce principe a rencontré très tôt une certaine hostilité de la part des enseignants des disciplines littéraires qui craignaient d'être trop étroitement instrumentalisés. À partir de la fin des années soixante, la réflexion des ENNA et des corps d'inspection s'est donc plutôt orientée vers l'expérimentation de méthodes permettant de faire accéder les élèves de l'enseignement professionnel à la culture générale. En lettres, ont ainsi été élaborés les premiers programmes directement inspirés des acquis de la linguistique pour permettre d'aborder les textes sans se référer à un implicite culturel. Dans le même souci de rationalité pédagogique, les formateurs et les corps d'inspection ont introduit les principes de la pédagogie par objectif dans l'enseignement général.

Du point de vue des enseignements technologiques, le bilan est positif. Le travail des pédagogues de l'enseignement technique a permis de capitaliser une expérience de la pédagogie des formations professionnelles initiale qui n'est pas dépendante des fluctuations de la situation économique des entreprises ou de leurs cultures spécifiques. En outre, les élèves formés par l'enseignement professionnel et technique français, qui ont reçu une formation plus globale, ne sont certes pas aussi immédiatement opérationnels lorsqu'ils intègrent une entreprise que ceux qui ont été formés en apprentissage, mais ils sont mieux préparés à évoluer dans leur emploi et à s'adapter à des cultures d'entreprise différentes.

Quelques critiques récurrentes ont néanmoins été formulées à l'égard de ces formations par certains milieux patronaux, par exemple dans le bâtiment ou l'alimentation. Dans ces secteurs, où l'apprentissage du métier nécessite plus une mémorisation de gestes et de techniques qu'une culture technologique, le modèle dominant de la formation scolarisée apparaît parfois décalé avec la réalité de l'exercice de la profession.

Du point de vue des enseignements généraux, le bilan est plus incertain. Les horaires qui sont consacrés aux disciplines générales sont par nécessité trop restreints pour que ces dernières n'apparaissent pas comme superflues si elles ne réussissent pas à trouver une dimension qui leur donne un sens dans le cadre global de la formation professionnelle. Les travaux du sociologue Aziz Jellab¹ montrent, par exemple, que c'est souvent à travers leur réinvestissement dans l'apprentissage professionnel que les connaissances des disciplines générales prennent sens pour les élèves. C'est pourquoi de multiples initiatives ont été prises pour tenter d'établir un lien entre enseignement général et enseignement professionnel, avec un succès relatif. La dernière en date, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), n'obtient que rarement l'adhésion des professeurs d'enseignement général. La méconnaissance de la réalité des cultures professionnelles, la crainte de se voir imposer une approche jugée réductrice de la culture générale ou scientifique, la réticence à s'investir dans des pratiques collectives, expliquent pour l'essentiel cette résistance.

Mais cette difficulté de l'enseignement général à trouver sa place dans l'enseignement professionnel et technologique peut aussi se lire comme une sorte d'image inversée de la place qu'occupent aujourd'hui ces enseignements dans le système éducatif. Ils sont en effet désormais voués dans une large mesure à l'accueil des élèves en échec en enseignement général à la fin de la scolarité obligatoire.

3 L'orientation par défaut

Longtemps, les enseignements techniques et professionnels ont constitué une voie de réussite parallèle à l'enseignement général pour les enfants des milieux

1. A. Jellab (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs ou lycées professionnels*, Paris, PUF.

les plus modestes. L'historien Gérard Noiriel¹ a vu dans les centres d'apprentissage des années cinquante « la planche de salut » de la classe ouvrière. Dans une société où à peine plus du quart des jeunes poursuivaient des études au-delà de l'enseignement élémentaire, les enseignements techniques et professionnels offraient à leurs diplômés des possibilités d'insertion professionnelle excellentes et de réelles chances de promotions internes au sein des entreprises. Ils attiraient de nombreux élèves qu'ils étaient en mesure de sélectionner. Des concours d'entrée dans les centres d'apprentissage ont ainsi existé jusqu'au début des années soixante.

La massification du système éducatif a mis fin à cette logique. D'une part, parce qu'en amenant la totalité d'une classe d'âge à la fin du premier cycle de l'enseignement général, les réformes des années soixante et soixante-dix ont rendu possible pour un beaucoup plus grand nombre d'élèves l'accès aux études générales du second cycle et aux études supérieures. Mais, d'autre part, et surtout, parce qu'en multipliant le nombre de diplômés correspondant à tous les niveaux de qualification offerts par le marché de l'emploi, elles ont rendu de plus en plus rares les chances d'accéder à des statuts socioprofessionnels supérieurs *via* la promotion interne. Ainsi, alors qu'environ 60 % des diplômés de l'enseignement technique atteignaient dans les années cinquante et soixante un statut de cadres dans les entreprises, les titulaires de BTS qui réussissent aujourd'hui un tel parcours sont nettement moins nombreux, certains étant même parfois menacés de régression vers le statut d'ouvrier ou d'employé. De la même manière, beaucoup d'anciens élèves de l'enseignement professionnel réussissaient avant les années 1970 à monter leurs propres entreprises, ou devenaient à leur tour professeurs de CET. Ils ne sont plus aujourd'hui qu'une très faible minorité à réussir ce type de parcours. Les anciens élèves des enseignements technologiques et professionnels sont désormais concurrencés par les diplômés des formations supérieures dès qu'il s'agit d'accéder aux emplois de cadres.

Autrement dit, le choix d'études secondaires professionnelles ou technologiques est souvent perçu aujourd'hui par les familles comme synonyme d'enfermement dans un statut socioprofessionnel subalterne. Conjugué à la disparition des identités collectives ouvrières ou paysannes dans lesquelles se reconnaissait autrefois une partie de la jeunesse populaire, ce processus explique en grande partie la désaffection manifestée par la majorité des publics scolaires à l'égard des filières professionnelles et technologiques.

Le chômage a évidemment largement aggravé cette tendance. Touchant particulièrement les jeunes les moins diplômés, la précarité de l'emploi incite les familles à saisir toutes les opportunités de poursuites d'études générales, qui offrent le plus large éventail de choix d'accès aux études supérieures, y compris dans l'enseignement supérieur technologique. On sait aujourd'hui

1. *Les Ouvriers dans la société française*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Histoire », 1986.

par exemple que la quasi-totalité des étudiants d'instituts universitaires de technologie est titulaire de baccalauréats généraux et non pas technologiques. Le processus se nourrit ensuite de lui-même, la croissance du nombre d'étudiants aggravant la dévalorisation marchande des diplômes les plus modestes, notamment professionnels et technologiques.

C'est pourquoi les seules filières professionnelles ou technologiques qui échappent à la méfiance des familles sont celles des secteurs traditionnellement valorisés dans l'opinion publique. C'est par exemple le cas de l'hôtellerie-restauration, des arts appliqués ou des métiers liés à l'électronique ou à la mécanique automobile pour les garçons. À la logique de promotion des enfants des milieux populaires qui était celle des enseignements technologiques et professionnels à l'origine, s'est donc substituée aujourd'hui une logique de relégation, la plupart des élèves de l'enseignement professionnel et une partie significative de ceux de l'enseignement technologique étant contraints de choisir ces enseignements en raison de leur échec ou de leurs résultats trop médiocres au collège.

L'évolution des enseignements techniques et professionnels constitue ainsi un exemple archétypal de ce que Raymond Boudon a appelé un effet pervers¹ : c'est au moment où ces enseignements ont été intégrés à l'ensemble du système scolaire au nom de l'égalité des savoirs, et alors qu'ils ont capitalisé une expérience pédagogique riche et incontestable, qu'ils sont devenus des filières de relégation, spécialisées, comme l'a écrit Pierre Bourdieu, dans l'accueil des « exclus de l'intérieur² ». On peut d'ailleurs emprunter aux deux sociologues leurs modèles d'interprétation respectifs pour rendre compte de ce processus. Si l'on suit Raymond Boudon, le statut d'infériorité qui est fait aux lycées professionnels et aux filières technologiques des lycées n'est que le reflet de la situation socio-économique actuelle, qui associe de fortes inégalités de rémunération à un blocage de la mobilité sociale. Les formations qui préparent directement aux emplois subalternes ou moyens des hiérarchies professionnelles ne peuvent pas dans ce contexte être recherchées, quelles que soient les politiques de « revalorisation » menées à leur égard. On peut aussi, à la suite de Pierre Bourdieu, souligner que ces formations reposent sur une conception inductive et expérimentale de l'apprentissage des savoirs qui est à l'opposé des pratiques scolastiques dominantes dans le champ scolaire, et dont la maîtrise distingue les détenteurs du capital culturel légitime. En ce sens, leur intégration à l'ensemble du système éducatif était inéluctablement porteuse de leur marginalisation.

Il reste que les enseignements techniques et professionnels constituent aussi pour une majorité de leurs élèves l'occasion de sortir de la spirale de l'échec, ce qui permet à certains d'entre eux de retrouver des trajectoires

1. *L'Égalité des chances*, Paris, Armand Colin, coll. « Pluriel », 1979.

2. P. Bourdieu et P. Champagne, in *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1995.

de réussite, et à la majorité de réparer les dégâts psychologiques de l'échec scolaire. C'est en soi une large récompense pour les efforts des enseignants qui y exercent leur métier.

Lectures conseillées

AGULHON C. (1994). *L'Enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Éditions de l'Atelier.

BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.

MOREAU G. (2002). *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.

PELPEL P., TROGER V. (2002). *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan (1^{re} éd. Hachette, 1993).

22 L'ADAPTATION ET L'INTÉGRATION SCOLAIRES¹

Faisons ce constat liminaire : lorsqu'on aborde les problèmes de l'échec scolaire, qu'il soit la conséquence d'un accident de parcours ou d'une situation permanente handicapant la réussite de l'élève, on est confronté à une surabondance de mots et de concepts disponibles qui, au lieu de rendre plus claires les solutions, au contraire en rendent plus floues les perspectives. Il s'en faut de beaucoup pour passer des idées aux actes. À défaut de pouvoir observer et analyser les faits dans leur évidence, et au risque de rendre encore plus illisible la réalité, le pédagogue subit la tentation de philosopher et de discuter en des termes et des formules qui ne cessent, on le constate de plus en plus, de tendre vers une grande pudeur linguistique. Ce qui pouvait être dit hier sans gêne devient aujourd'hui indicible, et par là même indescriptible et indéfinissable. Ainsi il est du dernier chic de parler de « personnes en situation de handicap » et non de « personnes handicapées² ». Le « politiquement correct » va jusqu'à abolir l'usage de termes que la science avait consacrés en ses nosographies, le terme « débile » par exemple étant ressenti d'abord comme une injure. Nul n'échappe à ce phénomène d'érosion du sens et l'on comprend que les personnes handicapées elles-mêmes veuillent, dans leur souci d'avoir accès à toutes les ressources qu'offre un milieu de vie ordinaire, faire de moins en moins état de leurs différences.

Ainsi dans le rapport Lachaud sur l'intégration scolaire trouve-t-on cette épigraphe due à Théo, 8 ans : « J'ai barré le mot intégration parce que je suis

1. Par Jean-Marie Gillig.

2. On mesurera la différence avec l'exemple suivant : un aveugle vit en permanence son handicap alors qu'une personne ayant égaré ses lunettes correctrices d'une forte myopie se trouvera occasionnellement « en situation de handicap » tant qu'elle n'est pas parvenue à les retrouver.

comme les autres. » Ce qui donne immédiatement à l'auteur du rapport l'occasion de poursuivre dans le même sens dès les premières lignes du texte : « Il est temps de cesser de parler d'« intégration scolaire » car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'« intégrer » la communauté nationale, sauf à en être étranger¹. » On peut dissenter à l'envi et à l'infini à partir de cette citation, chacun selon la conception qu'il se fait de l'éthique, mais tous selon la mission qui est désormais celle de l'école du troisième millénaire : en dépit de tout propos convenu, il est grand temps en effet que le système éducatif accueille et intègre en son sein de la meilleure manière possible ceux qu'il a trop longtemps exclus. Intégrer, ce n'est pas banaliser les différences et les dissoudre dans la masse, mais les reconnaître comme des particularités qui nécessitent des traitements pédagogiques et éducatifs particuliers.

1 Les problématiques actuelles de l'adaptation et de l'intégration scolaires : d'une logique de filières à une logique de parcours

Pendant des décennies, l'enseignement spécial, né en France par la création des classes de perfectionnement en 1909, a fonctionné sur le mode de la différenciation institutionnelle. À élèves différents, structures différentes. Par la vertu de la psychologie différentielle classant et triant les individus en catégories distinctes, on aboutissait à les séparer de manière définitive dans des filières étanches avec une absence quasi totale d'interaction entre eux et ceux qui satisfaisaient davantage à la norme du système scolaire. Ce n'est qu'au cours des années soixante-dix qu'un changement s'opère et que les pratiques éducatives s'inspirent plus de reconnaître et de traiter les « besoins éducatifs particuliers » (rapport Warnock, 1978, Royaume-Uni) de tel ou tel élève perçu comme différent que de le condamner à une classe ou section spéciale sans perspective de retour au cursus commun. Ainsi s'amorçait une mutation profonde du système scolaire et de la philosophie de l'éducation, l'hétérogénéité n'étant plus comprise comme un phénomène nécessitant des solutions catégorielles mais comme la condition ordinaire même du fonctionnement de l'institution scolaire. Dès lors les particularités des élèves nécessitent une modification de l'environnement scolaire sous la forme de parcours particuliers accompagnés, propres à assurer l'égalité des chances.

Malgré le changement de mentalité, l'égalité des chances, principe majeur du système éducatif, reste cependant difficile à concrétiser dans les faits. Même si l'on est très optimiste, il y a une part d'utopie à parler d'égalité des

1. Rapport d'Y. Lachaud, député du Gard, aux ministres M.-Th. Boisseau, L. Ferry, Y. Darcos, novembre 2003 (non édité).

droits et des chances avec les sujets les plus lourdement handicapés. S'astreindre à ne vouloir user d'aucune discrimination peut conduire à ne plus reconnaître les différences, avec le risque d'y être indifférent. C'est pourquoi le pédagogue doit considérer que ses missions sont par nature paradoxales, et soumettre sans fin ses pratiques éducatives au filtre d'une réflexion lucide sur les contraintes inhérentes à son métier. En fait c'est à une triple contrainte que doit répondre le traitement de l'hétérogénéité du public scolaire dans son ensemble :

1. amener le plus grand nombre à un niveau minimal de savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
2. amener les plus aptes au niveau le plus élevé correspondant à leurs potentialités ;
3. amener les moins aptes au maximum de leurs potentialités, mais en ne perdant pas de vue qu'ils sont susceptibles, au moyen de parcours accompagnés intégrés dans le cursus commun, au niveau 1.

2 Prévention, adaptation, remédiation

Par une simple circulaire administrative étaient créés en 1970 les groupes d'aide psychopédagogiques (GAPP), composés d'un psychologue et de deux rééducateurs – l'un chargé des rééducations psychopédagogiques, l'autre des rééducations psychomotrices – et les classes d'adaptation, mesure qui amorçait le dépérissement progressif des classes de perfectionnement, devenues le fourre-tout pour tous les enfants en difficulté à l'école élémentaire. Il s'agissait à la fois de mener une lutte de fond contre l'inadaptation scolaire et de réviser l'idée que le destin d'un enfant en difficulté ne pouvait se faire que dans la filière « Perf/SES¹ ». Il s'ensuit une autre conception de l'adaptation : et si l'inadaptation scolaire, au lieu d'être uniquement le fait de l'élève, était également le fait du système scolaire, incapable de répondre à ses besoins ? La réponse est apportée en 1990 par la mise en place des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Il n'est plus question d'un trio de personnes, mais de la mise en synergie des actions entre les professionnels du réseau d'une part – psychologues, rééducateurs, maîtres spécialisés chargés des actions de remédiation pédagogique – et entre ceux-ci et les maîtres des classes ordinaires. Le cadre privilégié de ces actions est fourni par le projet d'école et l'équipe pédagogique dont tous les maîtres ont la responsabilité de construire les réponses aux besoins particuliers des élèves en difficulté.

1. Les SES (sections d'éducation spécialisée) avaient été créés en 1967 comme solution pour assurer une continuité au collège pour les élèves scolarisés en perfectionnement. Elles deviendront vers la fin des années quatre-vingt-dix les SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) avec l'objectif de faire accéder les élèves ayant cumulé des retards importants à l'école primaire à une formation professionnelle qualifiante et diplômante de niveau V à l'issue de la formation en collège.

Prenant appui, non plus sur la différenciation institutionnelle en classes spéciales mais sur la différenciation pédagogique intégrée au cursus commun, chaque élève fait l'objet d'une démarche de projet individualisé d'aide spécialisée.

2.1 *Les aides à dominante pédagogique*

Ces aides sont mises en œuvre par les maîtres spécialisés, soit au regroupement d'adaptation, soit en classes d'adaptation. En classe d'adaptation, les élèves ne peuvent séjourner plus d'une année et restent inscrits dans une classe ordinaire de référence, ce qui permet des transitions indispensables et des activités de décroisement dans le cadre des objectifs propres à chaque cycle. Le regroupement d'adaptation fonctionne de manière discontinue, les élèves pris en charge étant principalement scolarisés dans une classe ordinaire, et pris en charge par le maître spécialisé selon une variété de modalités : d'une à deux heures par jour à des regroupements plus longs dans le temps mais toujours dans le cadre du projet individualisé d'aide spécialisée fixant le rythme et la durée des interventions. Que ce soit en classe ou en regroupement d'adaptation, l'action pédagogique menée constitue, en complément de celle du maître de la classe de référence, une remédiation : on y consolidera les apprentissages qui n'ont pu être réussis dans le cadre de la classe ordinaire en visant plus précisément l'acquisition de savoirs et savoir-faire dans les fondamentaux, étant entendu que l'expérience de la réussite dans les méthodes et les techniques de travail s'accompagne nécessairement d'une relation pédagogique qui fait prendre conscience à l'élève de ses progrès.

2.2 *Les aides à dominante rééducative*

Ce sont elles qui donnent le plus de sens au concept de prévention puisqu'à la différence des aides à dominante pédagogique, elles sont mises en place le plus souvent dès l'école maternelle, lorsqu'on constate que l'enfant n'exprime pas le désir d'apprendre, a une très faible estime de soi, s'investit faiblement dans les activités, satisfait très peu aux exigences scolaires et se trouve en net décalage avec les codes culturels de l'école. Il devient alors urgent de trouver les médiations propres à instaurer plus positivement l'investissement scolaire, de donner du sens aux activités que propose l'école, de dépasser les obstacles au désir d'apprendre et à la construction du savoir et du rapport au savoir. Le rééducateur, le plus souvent, prend en charge l'enfant en tout petit groupe ou individuellement, pour une à deux séances par semaine et pour quelques semaines, voire quelques mois, la durée prévisionnelle étant inscrite dans le projet d'aide individuel avec également les modalités de son évaluation. Si nécessaire, l'action se poursuit à l'école élémentaire et se réajuste en fonction des résultats obtenus, avec des

objectifs qui visent alors davantage le *mieux-savoir* en pontage avec le *mieux-être*. Une rééducation réussie, en effet, est l'aboutissement d'un processus qui permet de réarticuler les objectifs initiaux de la prise en charge rééducative axée sur les savoir-être avec les objectifs et les exigences scolaires où il s'agit d'acquérir savoirs et savoir-faire dans les apprentissages fondamentaux. C'est pourquoi, pour faciliter cette réconciliation de l'enfant avec l'école, il n'est pas question au début de la cure rééducative de contraindre l'enfant à des activités de l'ordre des apprentissages scolaires devant lesquels il manifeste plutôt à ce stade un désinvestissement, mais de lui proposer des médiations de l'ordre du jeu et de l'inventivité créatrice dans des activités d'expression de l'imaginaire par différents langages (arts plastiques, activités autour du conte, création de scénarios, marionnettes, activités de codage...) de manière à aboutir à l'expérience de la réussite. Pour réussir à l'école, il faut lui donner du sens, savoir à quoi elle sert, mais aussi aimer apprendre. La rééducation en fait utilise quelques détours, et si elle utilise des médiations qui *a priori* n'évoquent que peu le scolaire, c'est précisément parce que ce scolaire ne peut pas être investi immédiatement par certains enfants, encore étrangers à l'école. Le rééducateur est un *médiateur* qui rend accessible à l'enfant ce qu'il ne peut pas acquérir dans l'*immédiat*. S'il parvient à expliquer cela à l'enfant, à ses parents et au maître de la classe de référence, il parviendra à donner à ceux-ci la possibilité de donner du sens à la rééducation elle-même, et à la rendre ainsi plus compréhensible, ce qui n'est pas sans bénéfice pour l'élaboration, la conduite et l'évaluation du projet d'aide individualisé.

2.3 Les suivis psychologiques

Par sa présence dans les écoles et au moment des réunions de synthèse, les entretiens qu'il conduit avec les enfants en difficulté, leurs maîtres et les parents, le psychologue scolaire contribue également à toutes les actions qui favorisent le désir d'apprendre et la réussite. Il est celui qui assure les relations et les échanges d'information avec les partenaires extérieurs à l'école du domaine de la santé et de l'action sociale. Malheureusement, la charge de travail des psychologues scolaires en matière de passation d'examens psychologiques et leur faible nombre dans l'institution scolaire obèrent très souvent l'efficacité de leurs interventions au sein des RASED.

3 Les structures d'accueil intégratives

Dans son souci de diversifier les modes d'organisation adaptée aux besoins particuliers des élèves, le système scolaire a maintenu des structures spécialisées, mais toutes avec la mission d'inscrire leurs objectifs et leurs pratiques dans la cohérence du projet intégratif de l'école, du collège ou du lycée, afin

de permettre à tous de suivre partiellement au moins, si ce n'est totalement, un cursus scolaire ordinaire.

Depuis la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, tous les textes réglementaires n'ont cessé de préciser que les enfants et adolescents handicapés avaient droit à une éducation scolaire, celle-ci s'effectuant en milieu scolaire ou en milieu spécialisé. Alors que l'intégration scolaire individuelle doit être recherchée prioritairement, il est cependant parfois nécessaire, à l'examen de la gravité des troubles de l'élève handicapé, que la scolarisation se fasse en structures d'accueil spécifiques.

3.1 *Les CLIS de l'enseignement du premier degré*

Les classes d'intégration scolaire (CLIS) ont pour vocation l'intégration collective d'enfants atteints de divers handicaps qui ne peuvent être accueillis d'emblée dans une classe ordinaire mais dont l'accueil en établissement spécialisé ne s'impose pas. On en distingue quatre types :

- CLIS 1 pour enfants atteints d'une déficience mentale ;
- CLIS 2 pour enfants atteints d'une déficience auditive ;
- CLIS 3 pour enfants atteints d'une déficience visuelle ;
- CLIS 4 pour enfants atteints d'une déficience motrice.

Ces classes, au nombre de 3 674 pour l'ensemble national, au 1^{er} janvier 2003, accueillait un total de 36 737 élèves, l'effectif des CLIS 1 représentant à lui seul 92,6 %¹.

L'enseignement est donné majoritairement dans la CLIS, mais doit prévoir la participation des élèves aux actions pédagogiques et éducatives prévues dans le projet collectif de l'école. Chaque élève fait l'objet d'un projet individualisé qui lui permet de bénéficier de temps d'intégration dans une classe ordinaire de l'école et d'un accompagnement thérapeutique, si nécessité, mis en œuvre par un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SES-SAD) ou une structure ambulatoire externe.

3.2 *Les UPI de l'enseignement du second degré*

Ouvertes dès 1995 pour assurer la poursuite de la scolarité intégrée ou pour accueillir des élèves handicapés qui ne peuvent être intégrés individuellement, les unités pédagogiques d'intégration (UPI) scolarisent en collège,

1. En raison de la présence d'anciennes classes de perfectionnement qui ont reçu l'appellation de CLIS, mais qui en fait continuent de scolariser des élèves dont les difficultés scolaires s'accompagnent de difficultés sociales. Il est troublant de constater à la lecture des statistiques du rapport Lachaud (p. 10) que sont encore scolarisés 3 975 élèves en classes de perfectionnement alors que la circulaire de 1991 demandait leur disparition « dans un délai raisonnable ».

voire en lycée, des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, des déficiences sensorielles ou motrices. Comme pour la CLIS, l'UPI est une structure spécialisée qui contribue à l'intégration de ses élèves au sein de l'établissement scolaire et permet l'articulation entre les actions pédagogiques, éducatives et l'accompagnement thérapeutique par un service spécialisé.

Le développement de ces structures reste modeste et est loin de répondre aux besoins. On n'en compte que 458 pour la France entière accueillant 4 042 élèves¹. Comparés aux 36 737 élèves des CLIS, ces chiffres permettent de mesurer l'effort considérable qui devra être fait pour assurer la continuité de l'intégration scolaire dans l'ensemble des curriculums scolaires. Malgré tout, comme le révèle le débat sur l'école de 2003-2004, les UPI sont loin de faire l'unanimité parmi les participants à la consultation. Pour beaucoup, elles sont un leurre, une impasse ne débouchant à terme sur aucune solution², entretenant l'illusion que l'intégration scolaire se suffit à elle-même, alors que la plupart du temps la question de la préparation professionnelle qui devrait assurer la future insertion socioprofessionnelle ne trouve aucune réponse satisfaisante en UPI.

3.3 Les SEGPA

Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent au niveau du collège des élèves connaissant de graves difficultés scolaires, et faute de places en UPI, des élèves handicapés mentaux issus des CLIS 1. Leur vocation est de proposer des enseignements généraux et professionnels (ces derniers à partir de la quatrième) adaptés. L'objectif principal poursuivi doit permettre aux élèves d'accéder à l'issue de la formation en collège à une formation professionnelle qualifiante et diplômante de niveau V en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis. Ces enseignements adaptés peuvent également être dispensés en EREA (établissement régional d'enseignement adapté) qui est un établissement scolaire autonome accueillant des élèves manifestant des difficultés comparables à ceux des SEGPA mais nécessitant un internat. En 2003 les SEGPA scolarisaient 102 300 élèves et les EREA 10 600³.

4 L'intégration scolaire individuelle

Il est admis aujourd'hui que chaque école et chaque établissement scolaire ont vocation à accueillir, sur demande des parents, des enfants et adolescents

1. Rapport Lachaud, *op. cit.*, p. 11.

2. *Les Français et leur école. Le miroir du débat*, Paris, Dunod, 2004, p. 131-132.

3. Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, Paris, 2003.

handicapés ou malades, sous réserve qu'ils continuent à bénéficier de la poursuite d'un accompagnement thérapeutique assuré par des professionnels du soin pouvant intervenir, soit à l'intérieur du milieu scolaire, soit à l'extérieur.

L'admission se fait sur la base d'un projet individualisé dont les prémisses sont d'abord évoquées et débattues au sein d'une équipe éducative qui se réunit avant l'admission de l'élève. Celle-ci est composée du directeur de l'école ou du chef d'établissement ainsi que des enseignants susceptibles d'intervenir auprès de l'élève, du psychologue scolaire et des membres du RASED, du médecin scolaire, des parents de l'enfant et des différents intervenants de l'accompagnement thérapeutique. Le plus souvent y participe également le secrétaire de la CCPE (commission de circonscription préscolaire et élémentaire) ou de la CCSD (commission de circonscription du second degré)¹. Les membres de cette équipe examinent dans le dialogue les conditions de l'accueil au vu de la situation de l'élève, envisagent les modalités de l'organisation pédagogique particulière et son articulation avec l'accompagnement médical et paramédical. Les solutions envisagées doivent être souples, mettant en œuvre des objectifs bien définis, de manière à favoriser l'acquisition progressive de l'autonomie de l'élève et son intégration au sein de la classe et de la communauté scolaire. Il ne s'agit pas seulement d'une simple intégration sociale, mais également d'une réelle confrontation de l'élève handicapé aux apprentissages scolaires. Si toutes les conditions sont réunies et l'accord entre tous obtenu, cette première étape permet de donner le feu vert à l'intégration et le projet esquissé dans le compte rendu est transmis à la CCPE ou CCSD pour ratification décisionnelle. Si la concertation n'aboutit pas, le secrétaire de la commission propose à nouveau la rencontre d'une équipe éducative jusqu'à ce que l'accueil puisse se faire. Ce sera dans l'école ou l'établissement scolaire du quartier si les conditions d'une intégration sont alors réunies, ou à défaut l'accueil dans une autre école ou un autre établissement scolaire susceptibles de garantir la réalisation du projet. La loi du 11 février 2005 apporte une modification à cette mesure en soulignant que tout enfant ou adolescent handicapé ou présentant un trouble invalidant de la santé est inscrit désormais dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. Cette disposition ne signifie cependant pas que la scolarisation de l'élève handicapé ou souffrant d'un trouble invalidant de la santé se fera obligatoirement dans l'école, le collège ou le lycée de référence. En effet, une inscription complémentaire et un accueil dans une autre école ou un autre établissement, y compris un établissement de santé ou médico-social, pourront se faire « par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal ».

1. Ces commissions seront intégrées dans la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées créée par la loi du 11 février 2005.

Si l'examen de la situation du jeune handicapé révèle une grande dépendance pour les gestes de la vie quotidienne et nécessite la présence permanente ou temporaire d'un adulte pour lui permettre de progresser au mieux vers une autonomie assistée dans les différents apprentissages scolaires et sociaux, un AVS (auxiliaire de vie scolaire) peut lui être affecté par la CDES (commission départementale d'éducation spécialisée)¹. Sa nécessité est évoquée au niveau de l'équipe éducative, de la CCPE ou de la CCSD.

Pour assurer un maximum de cohérence dans le dispositif global d'accueil, des groupes départementaux, comprenant des représentants des administrations, des collectivités locales, des associations de parents d'élèves et de parents d'enfants handicapés, des personnels des établissements scolaires et des établissements spécialisés, ont été institués en 1999. Le groupe consultatif Handiscol', réuni régulièrement sous la double direction de l'inspecteur d'académie et du directeur départemental des affaires sanitaires et sociales, examine les conditions de réalisation du plan de scolarisation des jeunes handicapés en effectuant l'état des lieux, des besoins et des ressources. Pour influencer les prises de décision de la carte scolaire établie par l'inspecteur d'académie en vue de la préparation de chaque rentrée, il nous paraît important que le groupe Handiscol' soit consulté et émette un avis en amont sur les opérations de fermeture et d'ouverture de postes spécialisés du département. De même, il est souhaitable que ce groupe – ou une de ses commissions – procède, avant toute décision, à l'examen de l'attribution des matériels pédagogiques adaptés aux élèves handicapés, sensoriels ou moteurs principalement, conditionnant la réussite de leur scolarisation intégrée.

En 2003, 29 732 jeunes étaient scolarisés en intégration individuelle, totale ou partielle, dans le premier degré, et 15 152 dans le second degré².

5 Les autres structures de scolarisation des enfants et adolescents à besoins éducatifs particuliers

Outre le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire existent trois autres dispositifs d'accueil des enfants et adolescents présentant des besoins éducatifs spécifiques et y devant bénéficier de la scolarisation :

- le secteur médico-éducatif qui regroupe : les instituts médico-éducatifs (IMP, IMPRO, IME) ; les instituts de rééducation ; les instituts pour jeunes déficients moteurs ; les instituts pour jeunes déficients auditifs ; les instituts pour jeunes déficients visuels ; les instituts pour jeunes polyhandicapés ;
- le secteur socio-éducatif qui comporte les foyers de l'enfance et les maisons

1. De même que les CCPE et les CCSD, la CDES sera intégrée dans la Commission des droits et de l'autonomie.

2. Rapport Lachaud, *op. cit.*, p. 10.

d'enfants à caractère social. Il faut y ajouter la scolarisation des détenus en milieu carcéral ;

- le secteur sanitaire qui comprend les hôpitaux avec services de pédiatrie, les centres hospitaliers de médecine pédopsychiatrique et les maisons d'enfants à caractère sanitaire.

En 2003, le secteur médico-éducatif, de loin le plus important, accueillait 105 807 enfants et adolescents – mais dont seulement 81 271 étaient scolarisés – dans 1 717 établissements spécialisés. Par comparaison le secteur sanitaire n'en accueillait que 10 763, et le secteur socio-éducatif 2 791, auxquels il faut rajouter les 3 092 jeunes scolarisés en milieu carcéral¹.

Les textes officiels et l'intégration scolaire

« Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins de chacun d'entre eux... » (Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975).

« Un projet éducatif individualisé doit être élaboré en commun par les familles, les enseignants, les personnels spécialisés et les établissements et services spécialisés intéressés. »

« En l'absence de difficultés réelles [...] un refus de principe ne saurait être opposé à l'intégration scolaire d'un élève handicapé, que la demande émane directement de sa famille ou qu'elle se fasse par l'intermédiaire d'un établissement ou d'un service spécialisé » (Circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 29 janvier 1983).

« Chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire. Il ne sera dérogé à cette règle générale que si, après une étude détaillée de la situation, des difficultés importantes rendent objectivement cette intégration impossible ou trop exigeante pour l'élève. [...] Chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration dans des classes ordinaires » (Circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 30 avril 2002).

« L'attribution d'un AVS à un élève peut être envisagée – quelle que soit la nature de son handicap et quel que soit le niveau d'enseignement – dès lors qu'un examen approfondi de sa situation fait apparaître le besoin, pour une durée déterminée, d'une aide humaine apportée dans le cadre de la vie scolaire quotidienne, en vue d'optimiser son autonomie dans les apprentissages, de faciliter sa participation aux activités collectives et aux relations interindividuelles et d'assurer son installation dans les conditions optimales de sécurité et de confort » (Circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 11 juin 2003).

1. Ces données sont extraites des tableaux statistiques du ministère de l'Éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr/stateval/default.htm>.

Lectures conseillées

GILLIG J.-M. (1998). *L'Aide aux enfants en difficulté à l'école, Problématiques, démarches, outils*, Paris, Dunod.

GILLIG J.-M (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, 2^e éd.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

Circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 29 janvier 1983, BO n° 8, 24 février 1983 : Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

Circulaire conjointe du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Emploi et de la solidarité du 19 novembre 1999, BO n° 42, 25 novembre 1999 : Mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol'.

Circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 30 avril 2002 : BO n° 19, 9 mai 2002 : Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.

Circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 11 juin 2003, BO n° 25, 19 juin 2003 : Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

23 L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE : MUTATIONS ET PERMANENCES¹

Qu'est-ce que l'enseignement supérieur aujourd'hui en France ? C'est d'abord plus de deux millions d'étudiants et environ 87 000 enseignants tous statuts confondus. C'est aussi un système d'une grande complexité, très diversifié car issu d'une longue histoire et dont les différentes composantes actuelles se superposent souvent et se concurrencent parfois. On compte 84 universités, 114 IUT, 226 écoles d'ingénieurs, 220 écoles de commerce et de gestion, 31 IUFM, et un nombre considérable de classes préparatoires aux grandes écoles et de STS. En d'autres termes, on ne peut comprendre l'enseignement supérieur français sans aborder la question de sa dispersion et de ses différentes formes, qui sont autant de modèles pédagogiques, de modes de sélection des étudiants et de formations de compétences sociales et professionnelles.

Pour comprendre les conséquences de cette dispersion sur le fonctionnement du système et les enjeux des formations supérieures, nous montrerons d'abord que l'enseignement supérieur en France fonctionne comme un « marché », au sens d'un espace de concurrence entre des formations inégalement dotées. Nous verrons ensuite comment la question des inégalités a évolué dans le nouveau contexte créé par la massification des universités et de l'enseignement supérieur. Enfin, nous dessinerons les perspectives d'évolution autour des deux tendances majeures des politiques publiques en matière d'enseignement supérieur : régionalisation et ouverture sur l'Europe.

1. Par Georges Felouzis.

1 Un système dispersé et concurrentiel

Depuis la création de l'*universitas*, corporation de maîtres enseignant à Paris au XII^e siècle¹, jusqu'à aujourd'hui, l'histoire de l'université et de l'enseignement supérieur peut être lue comme la création successive d'institutions de formation qui donnent à la France son paysage d'enseignement supérieur si singulier. À ne considérer que le XIX^e et XX^e siècle, et après la suppression des universités par la Révolution française, Napoléon I^{er} crée « l'université impériale ». Il s'agit d'un système uniforme et très centralisé, organisé autour de « facultés », relevant d'une logique centrée sur les disciplines et de véritables corporations. Cette université est en fait une coquille vide, ou presque, qui coexiste avec de grands établissements spécialisés, pour certains créés dès la Révolution française, d'autres à la fin du XIX^e siècle, d'autres encore après la Seconde Guerre mondiale, et que l'on connaît aujourd'hui sous le nom générique de « grandes écoles ».

Alors que dans la plupart des autres pays, tout s'organise autour des universités, en France bien qu'ayant la vocation de réunir l'enseignement et la recherche, elles n'ont le monopole ni de l'un ni de l'autre. Du point de vue de l'enseignement, l'université, en tant que système « ouvert », a absorbé la majeure partie de la croissance des effectifs étudiants depuis les années 1960. De manière très générale, elle représente aujourd'hui environ 60 % des effectifs de l'enseignement supérieur. Les 40 % restant se répartissent dans les autres formations (sections de techniciens supérieurs, instituts universitaires de technologie, écoles d'ingénieurs, de commerce et de gestion, grandes écoles, etc.). Ces différentes institutions n'ont certes pas les mêmes missions, tout au moins officiellement. Pour les universités, il s'agit de produire et de transmettre des connaissances, dans le cadre de formations longues à vocation « généraliste ». Pour les autres institutions, il s'agit de formations professionnelles et courtes. À cette première différence, qui pourrait bien entendu être largement nuancée au regard du développement de diplômes professionnels dans les deuxièmes et troisièmes cycles universitaires², on peut ajouter que l'université est un secteur « ouvert », c'est-à-dire que tout bachelier peut s'y inscrire, alors que les autres formations sont dites « fermées » au sens où elles sélectionnent leurs étudiants à l'entrée.

Cette situation est le fruit d'une longue histoire dont Antoine Prost a reconstitué les principaux vecteurs³ et sur laquelle nous ne reviendrons pas. Ce sont plutôt les conséquences d'un tel système qui nous intéressent ici, et notamment du point de vue de la démographie étudiante. Les flux étudiants

1. É. Durkheim (1938), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969.

2. Licences professionnelles, IUP (instituts universitaires professionnalisés), masters professionnels, etc.

3. A. Prost (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

sont en effet révélateurs de la position de l'université en France et des problèmes pédagogiques qui s'y posent. Considérons l'évolution des effectifs dans les universités. En constante augmentation depuis la fin des années 1950, les effectifs étudiants ont commencé à baisser de façon significative à partir du milieu des années 1990. Après un « pic » pour l'année 1995, la baisse s'amorce de façon constante jusqu'à l'année 2001. Pourtant, dans la même période, ils continuent d'augmenter dans les formations plus courtes et professionnalisées. Ainsi, entre 1995 et 2000, les universités perdent près de 76 000 étudiants (5,6 % de leurs effectifs), alors que, dans le même temps, les IUT en gagnent 16 000 (+ 15 %), les écoles d'ingénieur 14 000 (+ 18 %) et les STS 11 000 (+ 5,1 %). Si l'on considère des données plus récentes, on observe « qu'en baisse depuis 1996, les effectifs du premier cycle universitaire (en 2002) se maintiennent au niveau de 2001 (+ 0,1 %), grâce à l'augmentation du nombre d'étudiants en santé (+ 7,1 %)¹ ». Et les estimations du nombre d'inscrits en première année d'université (hors IUT) en 2004 montrent des inscriptions moins nombreuses qu'en 2003 (– 2,5 %), alors même que l'augmentation du *numerus clausus* dans la filière médicale produit un nombre d'inscrits en première année dans cette filière en augmentation de 9,4 %². On voit donc qu'à l'exception des études médicales, qui tiennent une place à part dans l'offre de formation universitaire³, les premiers cycles sont peu attractifs et tendent à perdre régulièrement des étudiants au bénéfice des autres formations supérieures.

Comment expliquer cette désaffection des étudiants pour les premiers cycles universitaires ? Plusieurs explications sont possibles. On peut évoquer des stratégies de professionnalisation des étudiants, qui ne sont pas à négliger en l'état actuel du marché de l'emploi en France⁴. Mais d'autres facteurs entrent en jeu, plus proprement liés aux conditions d'étude et aux modèles pédagogiques qui prévalent en premier cycle universitaire. Ces modèles, dont le cours magistral « en amphi » est l'image la plus emblématique, jouent le rôle de « repoussoir », tant ils semblent fournir des conditions peu favorables aux apprentissages, et une rentabilité pédagogique faible, comme semblent le montrer les observations menées par Régine Boyer dans les amphithéâtres de première année⁵. Ce qui pose la question des inégalités à l'université et plus généralement dans l'ensemble de l'enseignement supérieur.

1. DEP, note d'information 03.50, août 2003.

2. DEP, note d'information 04.39, décembre 2004.

3. Il s'agit de la seule formation professionnelle dont l'université a le monopole dès la première année.

4. CEREQ, « Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade », *Bref*, n° 214, déc. 2004.

5. R. Boyer *et al.* (2002). *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire*, Paris, INRP.

2 Démocratisation, inégalités sociales et effets d'établissement

L'enseignement supérieur tend donc à fonctionner comme un système dual. Les filières ne sont pas seulement « différentes », elles sont hiérarchisées, tant du point de vue des taux d'encadrement proposés que du parcours scolaire des étudiants et de la rentabilité des diplômes qu'ils y acquièrent. La question des inégalités s'en trouve donc quelque peu complexifiée. Il ne suffit pas de comparer des taux d'accès à l'enseignement supérieur, mais savoir de quelle filière il s'agit. C'est le propos qu'ont développé M. Euriat et C. Thélot¹ pour raisonner sur l'évolution de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur des années 1950 à 1990. Ils opèrent une comparaison entre l'accès à l'université et l'accès aux quatre principales grandes écoles (ENS, ENA, Polytechnique et HEC). L'évolution des taux d'accès des enfants d'ouvriers et des enfants de cadres à ces différentes filières de l'enseignement supérieur montre que les inégalités en fonction de l'origine sociale sont nettement plus faibles aujourd'hui qu'il y a quarante ans. L'université s'est donc ouverte socialement tout en se massifiant. Toutefois, cette démocratisation n'a pas eu lieu au sein des grandes écoles dont le recrutement social reste constant dans la période considérée et réservé aux enfants des milieux les plus aisés. La formation de l'élite scolaire et sociale en France échappe désormais, à quelques exceptions près, à l'université.

Cette évolution du recrutement social et scolaire à l'université, dont *Les Héritiers*² saisisait déjà les prémisses et les conséquences au début des années 1960, a suscité des approches de plus en plus centrées sur la socialisation et l'adaptation des étudiants au système universitaire. Il s'agit d'étudier le décalage entre un système structuré autour des implicites de la culture scolaire et des acteurs de moins en moins capables d'en saisir spontanément le sens. L'idée est que l'université présente une sorte d'étrangeté pour les étudiants dont le niveau culturel ne permet pas (ou plus) de comprendre les implicites de la communication pédagogique. C'est aujourd'hui une banalité de dire que l'encadrement des étudiants en premier cycle est déficient. Si l'on compare ce qu'ils « quittent » au lycée et ce qu'ils trouvent en première année de fac, on se rend compte du chemin qu'ils doivent parcourir pour s'adapter aux nouvelles contraintes d'un système anémique, sans véritables règles et faiblement structuré. L'affiliation universitaire dont parle Alain Coulon³ est d'autant plus difficile à réaliser dans ce contexte peu défini que le capital scolaire et social est faible. Aujourd'hui les inégalités à l'université se mesurent aux différences des taux de réussite des étudiants en fonction de la

1. M. Euriat et C. Thélot (1995). « Le recrutement de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, vol 36, n° 3, p. 403-438.

2. P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964). *Les Héritiers*, Paris, Éd. de Minuit.

3. A. Coulon (1997). *Le Métier d'étudiant*, Paris, PUF.

série de leur bac. À ce niveau de formation, les parcours scolaires dans le secondaire ont transformé les inégalités sociales en inégalités scolaires. Et l'on peut ainsi définir des « nouveaux étudiants », comme on a pu définir des « nouveaux lycéens », dont le capital culturel et la faible maîtrise des codes universitaires rendent encore plus difficile l'adaptation à un monde où il faut « entendre ce qui n'est pas dit et voir ce qui n'est pas montré ». En d'autres termes, le système universitaire fonctionne, en grande partie, sur des implicites pédagogiques que seuls les plus dotés scolairement et socialement peuvent identifier. Pour les autres, c'est le plus souvent l'échec. Globalement, le taux d'accès en deuxième cycle universitaire pour les bacheliers technologiques est inférieur à 25 %, quand il est de près de 70 % pour les bacheliers généraux¹. Ces étudiants ne passent que rarement le cap de la première année dans les filières généralistes de l'université², et cela pour des raisons qui tiennent autant à leurs faiblesses académiques qu'à leur difficulté à décoder un monde universitaire qui reste flou, demande beaucoup de choses aux étudiants mais n'en exige rien ou trop peu³.

Mais les inégalités à l'université ne concernent pas uniquement la série du bac ou l'origine sociale. Des « effets d'établissement » existent dans le supérieur comme dans le secondaire. La comparaison des taux de réussite pour un étudiant de référence et pour une discipline donnée, montre qu'il existe aussi des inégalités liées au lieu d'étude universitaire. En d'autres termes, toutes choses égales par ailleurs, les taux de réussite varient significativement selon le lieu d'inscription, l'établissement et le site d'étude. Ces « nouvelles inégalités » à l'université s'observent dans la plupart des disciplines et montrent que les facteurs locaux sont assez forts pour induire des chances plus ou moins grandes d'accéder à la certification⁴. Ces inégalités ne manquent pas d'interroger les sociologues et universitaires. Car elles montrent que les conditions d'études, le degré d'organisation des unités pédagogiques, le degré de mobilisation des universitaires sur l'enseignement et la réussite de leurs étudiants sont autant de facteurs explicatifs de la rentabilité des études. Tout n'est pas inscrit dans un « destin de classe » et les formes pédagogiques, comme les manières d'enseigner et d'étudier, ont une véritable influence sur l'accès aux diplômes. Ces inégalités de site montrent aussi que les normes locales d'évaluation et de niveau d'attentes envers les étudiants sont assez différenciées pour induire des taux de réussite significativement différents pour des étudiants au départ également dotés en capital scolaire et social.

1. MEN-DEP (2004). *Repères et références statistiques*, p. 185, tableau 1.

2. A. Frickey (dir.) (2000). *La Socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*. Les dossiers DEP, n° 115.

3. G. Felouzis (2001). *La Condition étudiante*, Paris, PUF.

4. G. Felouzis (2003). « Les effets d'établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? », in G. Felouzis (dir.), *Les Mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.

3 Systèmes régionaux et système européen d'enseignement supérieur

Les évolutions de l'enseignement supérieur en France ne se résument pourtant pas à la question des effectifs, pas plus qu'au constat récurrent des inégalités qui jalonnent les *curricula*. C'est aussi des évolutions politiques qui, à partir de la fin des années 1980 vont propulser l'enseignement supérieur français, et plus particulièrement les universités, dans un processus de transformation. D'abord une autonomie croissante des établissements, ensuite une inscription plus large dans leur espace local, et enfin plus récemment une harmonisation des diplômes au niveau européen, pensée comme l'occasion d'améliorer l'offre de formation universitaire autour de la réforme du « LMD » pour licence, master, doctorat.

3.1 Une autonomie croissante des établissements universitaires

La question de l'autonomie des établissements universitaires était déjà inscrite dans la loi Faure de 1968. L'idée était de rompre, après les événements de Mai 1968, avec les principes de l'université « impériale » qui était rapidement devenue l'université des mandarins et des disciplines. Toutefois cette autonomie des établissements sera inexistante jusqu'à la fin des années 1980 et ceci pour des raisons tenant à la fois au contexte politique et idéologique de l'époque, qu'à l'action du ministère de tutelle¹. En 1988, la loi Jospin d'orientation inaugure un nouveau mode de fonctionnement de la tutelle dans ses relations avec les universités. Au lieu de fonctionner de façon centralisée et bureaucratique, le ministère met en place une politique de « contractualisation ». Cela postule que le ministère définisse les grandes orientations quant aux missions des universités (recherche et production de connaissances, enseignement, caractère national des diplômes, conditions d'inscription des étudiants, etc.) tout en laissant aux établissements la possibilité de définir des objectifs intermédiaires et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre (organisation des études, modes de certification dans le cadre d'une définition nationale, allocation globale de moyens, etc.). Cette nouvelle politique, mise en œuvre progressivement, postule l'existence d'établissements universitaires conscients d'eux-mêmes et capables de négocier avec l'État, et dans certaines limites strictes, les dotations attribuées et les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Cela postule aussi des équipes présidentielles assez fortes pour représenter l'ensemble des composantes de leur université et de transcender les intérêts des disciplines au profit des établissements eux-mêmes.

1. C. Musselin (2001). *La Longue Marche des universités françaises*, Paris, PUF.

Toutefois, l'autonomie des universités n'est aujourd'hui qu'une tendance qui n'a pas encore totalement abouti, comme le montre l'échec de la réforme dite « d'autonomie des universités » en 2003. Aujourd'hui, malgré la « révolution douce » qu'a introduite la contractualisation, il ne s'agit que d'un processus en cours, et non d'un fait accompli et avéré.

3.2 *La territorialisation de l'enseignement supérieur et des universités*

Les politiques universitaires conduites à la fin des années 1980 n'ont pas produit que de l'autonomie pour les universités. Elles ont aussi consacré l'émergence d'un nouvel acteur des politiques universitaires : les collectivités locales. Celles-ci ont d'abord été sollicitées par l'État, dans le cadre du plan « Université 2000¹ » comme support financier pour rénover les locaux universitaires devenus vétustes et inappropriés après la vague de démocratisation de l'enseignement supérieur dans les années 1980². Cela a rapidement abouti à la création d'antennes délocalisées qui présentent le triple avantage de favoriser un aménagement du territoire en dotant les villes moyennes de formations de premier cycle, de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur³ et enfin de « désengorger » les premiers cycles des universités des grandes villes de province. L'une des conséquences de ce processus de « territorialisation » a été la création d'un véritable service public de proximité, comme en témoigne le maillage désormais très serré du territoire par les formations supérieures⁴. C'est là une évolution déterminante, en termes d'offre de formation et de démocratisation des études universitaires. Mais c'est aussi en termes institutionnels et politiques que les évolutions sont notables. Au-delà de la création d'antennes, un nouveau processus s'engage dès le début des années 1990 : les universités négocient avec l'État et leur région d'implantation, leur politique immobilière et les moyens dont elles disposent pour la mener à bien. L'État reste toujours au premier plan, mais les négociations « État-région » inaugurent un passage « d'un modèle étatique et centralisé à un modèle pluriel où l'équilibre des rapports prévaut entre l'ensemble des partenaires chargés du développement de l'enseignement supérieur⁵ ». On assiste donc à un renforcement de l'autonomie des universités en relation avec la territorialisation de l'enseignement supérieur. L'autonomie c'est aussi, dans ce cadre, avoir la capacité pour les établissements de mobiliser les

1. D'autres programmes de développement ont été mis en œuvre depuis : schémas académiques et régionaux, contrats de plan État-région, « U3M », etc.

2. D. Filâtre, (2003). « Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux », in G. Felouzis (2003), *op cit.*

3. G. Felouzis (2001). « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p 53-63.

4. MEN-DEP (2003). *Géographie de l'école*, n° 8.

5. D. Filâtre (2003). *Op cit.*

ressources locales pour mener à bien leurs missions en relation avec les spécificités de leur territoire. Pourtant les enjeux des formations supérieures ne sont pas seulement locaux. Ils postulent aussi une capacité à exister au niveau supranational. Et là encore la question de l'autonomie est déterminante.

3.3 *Les enjeux de l'harmonisation européenne des diplômes*

Alors que l'enseignement supérieur français s'inscrit aujourd'hui fortement dans les territoires, les universités doivent relever un autre défi, celui de l'harmonisation européenne des diplômes. Au-delà des questions liées aux parcours étudiants et à l'ouverture des formations supérieures à un « marché » européen, cela met le doigt sur un point encore trop faible des universités françaises : leur encore trop restreint degré d'autonomie et leur faible capacité d'action collective. Les universités françaises sont en effet confrontées aux autres universités européennes qui ont des marges d'actions beaucoup plus importantes.

La « déclaration de la Sorbonne » en 1998 puis celle « de Bologne » en 1999 ont jeté les bases d'un « cadre de référence commun » à l'organisation des études universitaires en Europe. Cela a donné lieu, dans la plupart des pays signataires et notamment en France, à la mise en place d'une réforme des enseignements dite « LMD ». Cette réforme est destinée à remplacer l'organisation actuelle du DEUG, licence, maîtrise, DEA et doctorat. Elle est destinée à favoriser la mobilité internationale des étudiants en harmonisant les systèmes de certification en Europe. L'enseignement est organisé en semestre (et non plus en année) et les étudiants acquièrent des ECTS (*European Credit Transfer System*) pour chaque module réussi.

Quelles seront les conséquences prévisibles de cette réforme pour les universités en France ? D'abord le processus d'autonomie des établissements devra se renforcer sous l'impulsion des politiques nationales en congruence avec la logique d'harmonisation européenne du processus de Bologne. Ensuite du point de vue pédagogique, la mise en place des ECTS revient à produire un « équivalent général » de la formation universitaire, valable quels que soient le pays européen et l'établissement universitaire. C'est bien cet « équivalent général » qui permet la mobilité des étudiants qui peuvent commencer une formation dans une université et la terminer dans une autre en France ou ailleurs en Europe. Ceci implique que la « valeur » des diplômes, en termes d'acquisitions et d'apprentissage, fasse l'objet d'un consensus et surtout qu'elle soit « mesurable ». Toutefois, pour que ce consensus soit possible, et que les ECTS fonctionnent véritablement comme un équivalent général, il faudra que les universités en France définissent d'abord clairement les objectifs des formations qu'elles proposent, ensuite le niveau de connaissance attendu et certifié des étudiants pour un niveau de diplôme donné, et enfin les critères d'évaluation de ces connaissances. Autant de chantiers non encore achevés dans les universités françaises.

4 Conclusion

Dans le contexte présent de baisse des effectifs étudiants et d'harmonisation des diplômes en Europe, les universités françaises ont, si l'on peut dire, une « carte » à jouer. Concurrencées au niveau des premiers cycles par d'autres formations proposant des conditions pédagogiques plus favorables aux étudiants et des diplômes aux débouchés moins incertains, les universités sont aussi en position défavorable parce qu'elles distribuent des diplômes « nationaux » dont il est difficile de savoir ce qu'ils certifient véritablement, tant pour les universitaires eux-mêmes que pour les employeurs privés potentiels et pour l'État pour lequel ces diplômes ne sont qu'une condition nécessaire au passage d'un concours d'entrée dans la fonction publique. Du côté des autres formations concurrentes de l'enseignement supérieur, les diplômes – bien que nationalement habilités – sont très fortement liés aux établissements, qu'il s'agisse d'IUT, d'écoles d'ingénieur ou autres grandes écoles. Leur visibilité n'en est que plus forte et leur identification que plus affirmée. Or le double processus en cours, d'autonomie des universités et d'harmonisation des diplômes en Europe, ne peut créer qu'un renforcement de la concurrence « pédagogique » et les universités françaises doivent pouvoir jouer « à armes égales » avec les autres institutions françaises et européennes, comme elles ont su le faire dans le domaine de la concurrence scientifique¹. L'une des conditions de ce renforcement des capacités d'action pédagogique des universités est l'affirmation progressive des établissements comme niveau pertinent de l'action tant pédagogique que scientifique et organisationnel.

Lectures conseillées

- COULON A. (1997). *Le Métier d'étudiant*, Paris, PUF.
- DUBET F., FILÂTRE D., MERRIEN F.-X., SAUVAGE A., VINCE A. (1994). *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- DURKHEIM É. (1938). *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1967.
- EURIAT M., THÉLOT C. (1995). « Le recrutement de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3.
- FELOUZIS G. (dir.) (2003). *Les Mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- MEN-DEP (2004). « L'enseignement supérieur. Grandes évolutions depuis quinze ans », *Éducation et formations*, mars.
- MUSSELIN C. (2001). *La Longue Marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- PROST A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

1. M. Grossetti, B. Milard (2003). « Les évolutions du champ scientifique en France à travers les publications et les contrats de recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, juin.

24 LA SOCIALIZATION URBAINE DES JEUNES¹

1 Introduction : une thématique pour les sciences de l'éducation ?

L'étude de la place des jeunes dans la ville et de ses différents processus d'inscription urbaine forme un thème émergent dans le champ des sciences de l'éducation. En effet, même si l'on peut repérer quelques recherches pionnières à la fin des années quatre-vingt, ce n'est que depuis la fin des années quatre-vingt-dix que l'on peut noter un développement des travaux sur cette thématique. En revanche, différentes disciplines des sciences sociales comme l'histoire et la sociologie ont apporté des contributions à cette question depuis plusieurs décennies.

Cet article se propose donc de présenter les recherches sur la socialisation urbaine des jeunes, en s'appuyant sur des productions internes et externes à la discipline. Avant d'en venir à la présentation de ces recherches, il est important de proposer une interprétation du caractère tardif de l'intérêt des sciences de l'éducation pour cette question puis de définir les termes en jeu.

Force est de constater que les mots clés contenus dans ce sujet : socialisation, jeunes et ville, ne sont pas des objets basiques des sciences de l'éducation, ce que confirme la lecture de différents états des lieux de la recherche²,

1. Par Alain Vulbeau.

2. Cf., entre autres, et par ordre chronologique : AFIRSE (1990). *Les Nouvelles Formes de la recherche en éducation*, Vigneux, Matrice ; APRIEF (1993). *Continuités et ruptures : recherches et innovations dans l'éducation et la formation*, Paris, INRP ; B. Charlot (1995). *Les Sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, ESF ; AECSE (2001). *Les Sciences de l'éducation : enjeux finalités et défis*, Paris, INRP.

les parcours des chercheurs¹ ou encore le pointage des titres de thèses des années 70/80². On peut avancer quelques hypothèses en identifiant, de façon différentielle, quelles autres disciplines ou champs de pratiques s'intéressent à ces thèmes.

La socialisation est un concept qui a longtemps été perçu comme relevant de la préhistoire de l'éducation. De longue date, Durkheim définit l'éducation comme une « socialisation méthodique », ce qui a deux conséquences : d'une part, la socialisation non méthodique est soit sans intérêt, soit pathologique ; d'autre part, on peut faire le constat, avec J.-C. Filloux, d'une quasi-fusion entre les deux termes « socialisation » et « éducation³ », en même temps qu'une absorption de l'« éducation » par l'école. Autrement dit le concept de socialisation serait superflu parce que redondant avec celui d'éducation qui serait d'abord et avant tout une façon d'aborder les questions relatives à l'enseignement et à tout ce qui touche à la scolarisation.

Hormis des travaux de Georges Lapassade⁴ et quelques numéros de revue⁵, la jeunesse n'est pas un sujet traditionnel des sciences de l'éducation. La discipline, bien sûr, s'intéresse aux populations enfantines et juvéniles, mais en les caractérisant d'abord par les statuts d'élève, de collégien, de lycéen ou d'étudiant. Ainsi, utiliser la catégorie de « jeunesse » est implicitement renvoyé à l'étude de cette population hors du cadre scolaire, notamment avec la socialisation familiale, ou hors des moments scolaires avec la question des sociabilités entre pairs, dans des espaces institutionnels ou non. Il faut cependant atténuer le constat du centrage sur l'école qui précède en notant que les sciences de l'éducation, reconnaissent une place significative à d'autres instances comme l'éducation familiale ou les sociabilités juvéniles⁶ et enfantines⁷.

Enfin, sauf rares exceptions⁸, la ville n'est pas non plus un objet traditionnel de la recherche en éducation pour des raisons liées essentiellement aux champs de pratique. D'abord, le milieu urbain est l'objet d'autres spécialistes (géographes, urbanistes, architectes, aménageurs, etc.). Ensuite, sur le versant des sciences sociales, la ville est perçue à partir du paradigme d'une double

1. J. Hassenforder (1992). *Chercheurs en éducation*, Paris, INRP/L'Harmattan.

2. J. Beillerot (1993). *Les Thèses en sciences de l'éducation : bilan de vingt ans d'une discipline 1969-1989*, Nanterre, université Paris X, inédit.

3. J.-C. Filloux (1994). *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF.

4. G. Lapassade (1963). *L'Entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Éd. de Minuit ; G. Lapassade, P. Rousselot (1990). *Le Rap ou la fureur de dire*, Paris, Loris Talmart.

5. D. Le Gall, D. Beynier (1992). « Des jeunes et de la jeunesse aujourd'hui », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 3-4 ; R. Boyer, C. Coridian (1994). « Jeunesses d'en France », *Panoramiques*, n° 16.

6. J.-P. Payet (1997). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin ; P. Rayoux (1998). *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, coll. « Débats Jeunesses ».

7. J. Delalande (2001). *La Cour de récréation*, Rennes, PUR ; R. Sirota (1999). « Les civilités de l'enfance contemporaine : l'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration », *Éducation et sociétés*, n° 3.

8. J. Dumazedier, A. Ripert (1976). *Le Loisir et la Ville : société éducative et pouvoir culturel*, t. II, Paris, Le Seuil.

dangereusité : ce serait un lieu où les jeunes sont exposés à des dangers et ce serait le lieu où les jeunes pourraient être eux-mêmes dangereux. Ce qui expliquerait que les travaux en ce domaine soient en relation avec les préoccupations d'autres champs institutionnels concernés par la prise en charge de cette double dangereusité : les loisirs, le sport et l'animation¹, le champ sanitaire et social², les champs judiciaire ou policier³.

Cependant, il serait injuste de ne pas observer que ce thème de la ville existe, même si c'est parfois de façon latérale et dans sa dimension d'espace politico-administratif, *via* les thématiques de l'éducation prioritaire, des politiques territorialisées et des effets dans le champ scolaire de la décentralisation⁴. Enfin, comme le rappelle M. Kokoreff dans son état des lieux sur les jeunes et la ville, il ne faut pas surestimer l'importance des travaux sur ce thème dans les champs de la sociologie de la jeunesse ou de la sociologie urbaine⁵ et savoir que cette thématique relève d'approches interinstitutionnelles et pluridisciplinaires⁶.

En fait, la thématique qui nous intéresse ici, se trouve devant une double question de légitimité : en termes de consistance théorique de la thématique, se trouve-t-on devant un espace de recherches pertinent ? En termes d'adéquation au champ de pratiques, se trouve-t-on dans un espace où il y aurait de l'éducation ?

Il s'agit donc ici de faire le point sur des recherches en sciences sociales, qu'elles soient dans ou hors les sciences de l'éducation. Cet inventaire se propose de rendre compte d'un espace de recherches et d'identifier un domaine de la pratique en développement sous le vocable de « métiers de la ville » et de « développement éducatif urbain ».

2 La socialisation urbaine des jeunes : de quoi parle-t-on ?

Étudier la socialisation urbaine des jeunes suppose d'abord de préciser les définitions des termes, « jeunes », « socialisation » et « urbain », puis de présenter les objets, les usages et les processus qui spécifient cette socialisation.

1. J.-P. Augustin, J. Ion (1993). *Des loisirs et des jeunes*, Paris, Les Éditions ouvrières.

2. S. Teissier (dir.) (2005). *L'Enfant des rues : contribution à une socio-anthropologie de l'enfant en grande difficulté dans l'espace urbain*, Paris, L'Harmattan ; J.-Y. Barreyre, A. Vulbeau (dir.) (1994). *La Jeunesse et la rue*, Paris, Desclée de Brouwer.

3. Cf. les livraisons des revues *Les Annales de Vaucluse* ou *Les Cahiers de la sécurité intérieure*.

4. A. van Zanten (2000). *L'École : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

5. M. Kokoreff (1996). « Jeunes et espaces urbains : bilan des recherches en France 1977-1994 », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, p. 159-176.

6. A. Bruston (dir.) (2005). *Des cultures et des villes*, La Tour-d'Aigues, Éditions de l'Aube.

Définir la jeunesse ne va pas de soi et constitue une partie de l'activité des chercheurs de ce champ¹ ; dès lors, penser la jeunesse revient à identifier et problématiser comment cette catégorie s'est construite historiquement et quels usages sociaux la rendent plus ou moins indispensable². Il n'existe pas une définition stabilisée de la jeunesse, ce qui conduit à envisager plusieurs niveaux de définition, renvoyant à des approches hétérogènes.

On peut envisager la jeunesse comme une classe d'âge, définie par un âge d'accès et un âge de sortie, mais ces seuils sont variables. Au début des années quatre-vingt, l'INSEE étudie les 15 et 24 ans³ alors que, dans la période contemporaine, cet organisme élargit la catégorie aux 15-29 ans⁴. Dans le domaine de la prise en charge des jeunes, les critères varient selon l'objet des institutions qui peuvent s'intéresser à d'autres tranches d'âge, comme, par exemple, les 13-18 (Justice) ou les 16-25 (Insertion) ou les 12-25 (Transports). On peut signaler le cas des services municipaux de la jeunesse qui, d'une commune à l'autre, peuvent aussi cadrer la catégorie de façon totalement différente et considérer comme « jeunes » les 12-18 ans, les 14-17 ans, les 16-21 ans, etc.

La jeunesse peut être définie comme un âge de la vie, caractérisée par une fonction sociale dominante. Pour O. Galland, il s'agit, dans notre période contemporaine, du processus d'expérimentation qui prend la suite du modèle historique de l'imitation, en vigueur pour les générations précédentes⁵. Le modèle de l'expérimentation est en relation avec la situation de prolongation de la jeunesse, elle-même effet de la poursuite des études et de la massification du chômage. Le modèle de l'expérimentation traduit les pratiques d'évolution des mœurs et de reconfiguration des normes ; ce modèle permet d'assumer de nouveaux styles de vie, que ce soit au travail, en famille ou dans les sociabilités de loisirs.

Enfin, à la suite de K. Mannheim, on peut penser les jeunes comme membres d'une génération. Cela suppose la présence d'une sensibilité collective, marquée par un événement commun qui spécifie des habitus générationnels, en se distinguant, éventuellement jusqu'au conflit, d'une autre génération⁶.

À côté de ces définitions, il faut également citer au moins deux registres paradoxaux de définition. Il faut d'abord citer la position de Bourdieu qui a posé de façon radicale la non-pertinence de la notion de jeunesse⁷. La catégorisation privilégiant l'âge serait une illusion idéologique qui aurait pour

1. G. Mauger (1994). *Les Jeunes en France : état des recherches*, Paris, La documentation française.

2. O. Galland (1997). *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.

3. G. Marc (1983). *Les Jeunes de 15 à 24 ans*, Paris, INSEE.

4. C. Galant (2000). *Les Jeunes*, Paris, INSEE.

5. O. Galland (1997). *Op. cit.*

6. G. Mauger (1994). *Op. cit.*

7. P. Bourdieu (1984). « La « jeunesse » n'est qu'un mot », dans *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit.

fonction de masquer les rapports sociaux fondamentaux liés aux rapports de production. On peut noter aussi, dans les registres de la sécurité ou de la prévention, l'usage réducteur du terme « jeunesse » pour désigner une sous-catégorie bien spécifique : les garçons des cultures maghrébo-africaines, vivant en quartiers d'habitat social, en situation de visibilité dans l'espace urbain.

La thématique de l'urbain est vaste et l'on se limitera ici à quelques remarques en relation avec l'urbanisme et l'urbanité. De façon très schématique, on peut constater que la problématique des villes est marquée par des évolutions qui en renouvellent les définitions et les apparences. Ainsi, pour J. Remy et E. Voyé, la ville est moins un espace de juxtaposition de fonctions (éducative, sanitaire, commercial, économique, habitat, etc.) qu'un espace d'interrelations et de mobilités où les processus majeurs sont ceux de l'appropriation et du développement des dynamiques collectives¹. Dans ce type de perspective, la multiplication des différents usagers de la ville, pose la question majeure de la coexistence, ainsi que des ruptures et des innovations qui peuvent l'autoriser. Le concept de « ville émergente » désigne le renouvellement structurel des formes urbaines². La notion de centre ville fait place à celle de multacentralité, tandis que la densité de l'habitat comme spécificité urbaine, cède le pas devant la systématisation de fédération d'espaces dispersés au plan géographique mais identifiés et utilisés comme relevant d'une aire cohérente. Dans ce cadre, la ville émergente est constituée à la fois de zones urbanisées et de zones « rurbaines » qui articulent espaces agricoles et zones d'habitat collectif dispersé de type lotissements.

Ce nouveau processus de formation urbaine est l'occasion d'une nouvelle urbanité. Les habitants de la ville émergente en sont moins les propriétaires que les usagers, ce qui entraîne plusieurs conséquences en termes de socialisation urbaine.

La ville n'est plus le lieu de l'ancrage local et des identités primaires, comme dans les villages, mais celui de la mobilité et de l'hétérogénéité. Le modèle de l'usager urbain n'est pas celui de l'autochtone mais celui de l'étranger qui représenterait par excellence, selon les termes d'Isaac Joseph, le « tout-venant³ ». Les références de la socialisation évoluent profondément. Ce ne sont plus celles de la socialisation primaire, inscrite de façon méthodique et à durée indéterminée depuis l'enfance. Ce ne sont plus celles de la socialisation secondaire qui supposent une relative diversité de sous-mondes sociaux distincts par leurs publics, leurs normes et leurs usages⁴. Il s'agit d'un troisième type de socialisation, fondé sur l'expérience de la coexistence

1. J. Remy, L. Voyé (1992). *La Ville : vers une nouvelle définition ?*, Paris, L'Harmattan.

2. FORS (2001). « Ville émergente : le fonctionnement de la multacentralité », *Recherche sociale*, n° 157.

3. I. Joseph (1998). *La Ville sans qualités*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube.

4. P. Berger, T. Luckmann (1996). *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.

entre usagers urbains très différents et bénéficiant de l'accessibilité commune à des espaces publics¹. Cette socialisation urbaine débouche, selon I. Joseph, sur l'expression de comportements spécifiques, comme l'improvisation du marcheur, les compétences de rassemblement, l'indifférence civile, etc.².

On peut observer aussi dans le cadre de cette mutation urbaine, l'émergence d'un processus de « glocalisation³ », où interagissent, d'une part, des pratiques globales, porteuses de logiques de standardisation et, d'autre part, des pratiques locales en relation avec des cultures situées et minoritaires. La glocalisation, rencontre du standard et de l'idiome, met au jour, soit des variantes locales, comme, par exemple le rap marseillais⁴, soit des métissages originaux comme l'illustrent les processus de requalification de friches urbaines organisées par de jeunes artistes⁵, étudiés respectivement par Béatrice Sberna et Laurence Roulleau-Berger.

Cet essai de définition des termes demande une problématisation de la question de la socialisation urbaine des jeunes. Les deux questions centrales portent sur la place des jeunes et sur la fonction sociale de la ville. Ce que l'on peut questionner de la manière suivante : les jeunes peuvent-ils ou doivent-ils être présents dans l'espace urbain ? Peuvent-ils ou doivent-ils être des usagers de la ville au même titre que d'autres groupes ? Quelles sont les fonctions intergénérationnelles de l'espace urbain ? La ville est-elle un espace de socialisation et, dans ce cas, orienté vers quelles finalités ? Quels sont les risques encourus, en termes de déviance ou, à l'inverse, quels sont les potentiels développés en termes de citoyenneté, par la jeunesse présente en ville ? En bref, il s'agit de savoir en quoi les jeunes sont des coproducteurs de la ville qui s'étend des espaces publics à l'espace public.

3 Jeunes en ville

3.1 La ville : un espace inapproprié ?

On doit aux historiens d'avoir identifié depuis longtemps la thématique de la jeunesse et de l'enfance en ville, comme des objets dignes de recherche. Il faut préciser que l'emploi du mot enfant, plus fréquent chez eux, désigne de façon globale toutes les sous-catégories de la petite enfance aux jeunes.

-
1. A. Vulbeau (2004). « Une socialisation du troisième type », in *Les adolescents, Informations sociales*, n° 119.
 2. I. Joseph (1996). « Les compétences de rassemblement : une ethnographie des lieux publics », in *La Ville des sciences sociales, Enquête*, n° 4.
 3. F. Ascher (2000). *Ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs : essai sur la société contemporaine*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube.
 4. B. Sberna (2001). *Une sociologie du rap à Marseille : identité marginale et immigrée*, Paris, L'Harmattan.
 5. L. Roulleau-Berger (1999). *Le Travail en friche : les mondes de la petite production urbaine*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube.

Arlette Farge rappelle que l'immense territoire urbain du Paris du XVIII^e siècle est un lieu de perdition, au sens géographique du terme, pour l'enfant mais aussi un espace d'attention et de protection : les enfants égarés étaient souvent pris en charge par des familles, provisoirement, voire de façon définitive¹. Ph. Ariès, montre que ce n'est pas seulement l'extension de la ville qui menace l'enfant, c'est aussi le changement de fonction de l'espace urbain. À partir du XVIII^e siècle, et tout au long du siècle suivant, la rue devient le lieu exclusif de la circulation et cesse d'être un lieu de sociabilité où l'enfant avait toute sa place². Cette évolution de l'espace urbain qui se manifeste, selon les termes de Ph. Ariès, par un « vidage de la rue », ne concerne pas les seules populations enfantines, cependant celles-ci en deviennent les figures emblématiques avec la consolidation de la notion de protection de l'enfance. Sortir les enfants de la rue permet de protéger les enfants des dangers moraux, physiques, sociaux et sanitaires. Le processus du vidage permet aussi à la société de se préserver de la jeunesse dangereuse.

C'est au début du XX^e siècle que prennent forme les discours politico-médiatiques sur les bandes de jeunes délinquants, en particulier avec les Apaches, jeunes des faubourgs parisiens³. Michelle Perrot insiste sur le sentiment de peur intense que suscitent ces jeunes urbains, au point d'avoir motivé leur envoi en première ligne pendant la guerre de 1914-1918, afin de régler définitivement leur sort. Les historiens de ce champ montrent le développement parallèle des discours philanthropiques, sanitaires et criminologiques et de pratiques socio-judiciaires⁴. En amont et en aval de la mise en place d'une juridiction des mineurs, s'inventent des espaces d'encadrement éducatif et rééducatif des jeunes, depuis la colonie pénitentiaire répressive, localisée dans des espaces « naturels », où les valeurs rédemptrices croissent à la mesure du dépaysement juvénile⁵, jusqu'au patronage préventif, inséré le plus souvent en milieu urbain populaire⁶.

La thématique du jeune déviant urbain commence une carrière féconde avec des figures éprouvées comme Gavroche, l'Apache, le vagabond, le mendiant, etc. Cette carrière se poursuivra tout au long du XX^e siècle avec des figures différentes qui verront se succéder, selon les époques, zazous, blousons noirs, loubards, galériens, zoulous, « sauvageons » et autres racailles. De ce survol historique, il est important de retenir deux processus complémentaires

1. A. Farge (1994). *Le Cours ordinaire des choses : dans la cité du XVIII^e siècle*, Paris, Le Seuil.

2. Ph. Ariès (1979). « L'enfant et la rue, de la ville à l'antiville », *Urbi*, n° 2.

3. M. Perrot (1979). « Dans le Paris de la Belle Époque, les « Apaches », premières bandes de jeunes », in B. Vincent (dir.), *Les Marginaux et les exclus dans l'histoire*, Cahiers Jussieu, n° 5, Paris, UGE, coll. « 10/18 ».

4. M. Chauvière, P. Lenoël, E. Pierre (1996). *Protéger l'enfant : raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIX^e-XX^e siècles)*, Rennes, PUR.

5. H. Gaillac (1991). *Les Maisons de correction 1830-1945*, Paris, Cujas.

6. D. Dessertine, B. Maradan (2001). *L'Âge d'or des patronages (1919-1939) : la socialisation de l'enfance par les loisirs*, Vauresson, CNFE-PJJ.

relatifs à la place des jeunes. La sortie des jeunes de l'espace urbain devient une norme tandis que la présence des jeunes dans la rue devient de moins en moins tolérable. Les jeunes ne doivent pas « traîner » dans la rue, mais être accueillis dans des espaces spécifiques.

3.2 *Les sociabilités urbaines des jeunes*

Si l'on s'intéresse aux productions de la recherche des trois dernières décennies et plus spécialement comme M. Kokoreff, à la période 1977-1994, on peut faire plusieurs constats relatifs aux thématiques de recherche et à leur cadre de production¹. On peut repérer, au milieu des années soixante-dix, des ouvrages qui, tout en ayant une attention aux dimensions socio-spatiales, insistent sur les conditions de vie des jeunes, leur rapport aux normes et la question des ruptures générationnelles².

Dans la décennie suivante, le terme « galère », qui fait le titre de deux recherches, va devenir l'emblème d'une précarité et d'une exclusion juvénile que l'on saisit d'abord par leur rapport à l'espace local, que ce soient des quartiers d'une ville nouvelle ou d'habitat social en banlieue³. Tout en étant différenciées par leurs références théoriques et leurs méthodologies de recueil de données, ces deux « galères » ont en commun de relever d'approches compréhensives. Ainsi sont mis au jour le point de vue des jeunes et leurs capacités à interpréter, voire à recomposer, les normes sociales, ainsi qu'à construire des logiques d'action dans le cadre d'une expérience de la marginalisation et de l'exclusion des offres d'activité, qu'elles soient scolaires, culturelles, sportives ou en référence à l'emploi. Se décalant d'épistémologies structurales et globalisantes, ces deux livres ouvrent, sans doute, la porte à des recherches à base socio-ethnographique qui feront du terrain urbain, un espace privilégié de connaissances et de théorisations.

À la source de nombre de recherches, il faut rappeler la mobilisation institutionnelle initiée par l'arrivée de la gauche au pouvoir dans différentes politiques publiques intéressant la question juvénile comme l'insertion professionnelle et sociale, la prévention de la délinquance, le développement social des quartiers, le développement culturel, etc. C'est le mot « insertion » qui est progressivement devenu le terme générique pour désigner cet espace intermédiaire plus ou moins défini⁴ où interagissent acteurs institutionnels

1. M. Kokoreff (1996). *Op. cit.*

2. V. de Gaulejac, G. Murry (1977). *Les Jeunes de la rue*, Paris, Privat ; G. Mauger, C. Fossé-Poliak (1977) *La Vie buissonnière : marginalité petite-bourgeoise et marginalité populaire*, Paris, Maspéro ; *Jeunes en rupture : dupes ou prophètes ?*, Autrement, n° 1, 1975.

3. J.-C. Lagrée, P. Lew-Fai (1985). *La Galère : marginalisations juvéniles et collectivités locales*, Paris, CNRS ; F. Dubet (1987). *La Galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.

4. C. Guérin (1999). *Genèses de l'insertion : l'action publique indéfinie*, Paris, Dunod ; CRIV (1990) « L'insertion en question(s) », *Annales de Vaucluse*, n° 32-33.

des politiques publiques, « nouveaux » professionnels et jeunes, identifiés comme porteurs de projets.

En parallèle à cette mobilisation institutionnelle, se tient, dans le cadre de l'Année de la jeunesse de 1985, le grand colloque « Les jeunes et les autres » qui fait date pour au moins deux raisons¹. Il s'agit d'un moment de capitalisation et de problématisation des connaissances sur les jeunes dans une perspective pluridisciplinaire. Ce colloque est aussi l'occasion d'une reconnaissance de la légitimité de ces recherches qui accompagnera une dynamique de réseau entre les chercheurs travaillant sur ce thème² ; dynamique qui avait connu une première forme au milieu années soixante mais qui s'était arrêtée durablement à la veille de mai 1968³.

La mise en œuvre des politiques publiques va susciter, directement ou indirectement, des diagnostics ou des évaluations⁴ ou des opérations de valorisation des recherches fondées sur l'interaction entre institutions, acteurs professionnels et chercheurs⁵. Ces différents types de production, auxquelles s'ajoutent désormais de nombreuses initiatives locales, se sont poursuivis, avec plus ou moins de volontarisme politique, jusqu'à la période récente⁶.

Les thématiques de la ville, de l'urbanité, des espaces publics sont présentes dans les travaux de cette période mais plus souvent comme un décor relativement dégradé que comme un espace singulier où l'ordre de l'interaction peut disposer d'une relative autonomie face aux déterminations de l'ordre social. C'est à partir du moment où les recherches vont s'intéresser aux sociabilités des jeunes, spécifiées de leur point de vue, que l'urbain va passer d'un statut de « fonds d'écran » à l'authenticité d'un lieu de l'action⁷.

Cependant, que l'on soit dans la sphère du sens commun médiatique ou dans celle de l'action publique, des chercheurs constatent la prégnance d'une

1. F. Proust (coord.) (1986). *Les Jeunes et les autres*, Paris CRIV-CNRS (t. I prés. par A. Percheron ; t. II prés. par M. Perrot).
2. Cf. les numéros des *Cahiers Jeunesses et sociétés*, édités par le CNRS-IRESO de 1985 à 1994.
3. F. Tétard (2001). « Le Groupe des sciences sociales de la jeunesse (1963-1969) : une aventure théorique », in A. Vulbeau (dir.), *La Jeunesse comme ressource : expérimentations et expérience dans l'espace public*, Ramonville Saint-Agne, Érès, coll. « Questions vives sur la banlieue ».
4. F. Dubet, M. Dupe, D. Duprez et al. (1986). *Les Opérations « été jeunes » : analyse longitudinale d'une politique publique*, Paris, CTNRHI-IDEF-MIRE ; J.-P. Augustin (1991). *Les Jeunes dans la ville*, Bordeaux, PUB.
5. M. Anstett, B. Sachs (1995). *Sports, jeunesses et logiques d'insertion*, Paris, La Documentation française ; B. Bier, A. Vulbeau (dir.) (1995). *Jeunes mais citoyens : quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*, Paris, ministère de la Jeunesse et des Sports, IDEF.
6. D. Lapeyronnie (dir.) (2003). *Des opérations prévention Été à Ville Vie Vacances 1982-2002*, Saint-Denis, DIV ; Commissariat général du plan (2001). *Jeunesse, le devoir d'avenir*, Paris, La Documentation française ; *La Galaxie jeunesse : mémo guide des structures publiques de la jeunesse*, Marly, INJEP, 2004.
7. Un point de départ significatif de cette orientation de recherches se trouve dans une livraison des *Annales de la recherche urbaine* de 1985 : « Jeunes urbains ès qualités ».

imagerie des banlieues constamment stigmatisante¹. Avec les clichés sur les « banlieues », les « cités », les « quartiers difficiles », voire les « ghettos », l'ordre de l'interaction urbaine reste largement dépendant de grilles de lecture misérabiliste et sécuritaire et, trop rarement, une connaissance élaborée à partir d'une démarche compréhensive, telle que peut l'assurer une longue présence sur le terrain, comme en témoignent les recherches citées dans la suite de ce texte.

4 Civilités et citoyennetés

Quelques travaux pionniers font de la ville un espace de socialisation, compris comme un processus permettant d'endosser partiellement de nouvelles identités² et surtout d'assurer des transitions inventives dans des parcours d'insertion et de reconnaissance sociale³. Dans ces recherches apparaissent des espaces urbains qui n'ont plus rien de commun avec ceux qui étaient perçus dans le cadre d'une sociologie de la déviance. Que ce soit la grande avenue d'un centre ville, les friches urbaines périphériques ou les grands centres commerciaux, ces lieux sont des espaces perçus à partir d'usages ordinaires, comme les rencontres amicales, le jeu, les loisirs, la flânerie⁴ et tout ce que l'on peut appeler les civilités juvéniles.

Dans les sociabilités urbaines des jeunes, les sports de rues occupent une place de choix. Que ce soit le skateboard⁵ ou le foot des cités⁶, les recherches mettent en avant la plasticité de ces pratiques d'appropriation d'espaces. Le skate permet une grande mobilité et un rapport ludique avec les composantes matérielles de l'espace urbain (rampes d'escaliers, trottoirs, etc.) et ce, dans le cadre de regroupements aussi aléatoires dans leur composition, qu'éphémères dans leur durée. Le foot des cités est l'occasion d'investir des espaces délaissés, sans aménagement, et de les transfigurer grâce à une activité hautement valorisée, sur la base d'une configuration de règles toujours adaptables.

La connaissance du hip-hop en France est initiée, au milieu des années quatre-vingt, par l'article pionnier de Bachmann et Basier sur les smurfeurs

-
1. C. Bachmann, L. Basier (1989). *Mise en image d'une banlieue ordinaire : stigmatisations urbaines et stratégies de communication*, Paris, Syros ; H. Vieillard-Baron (2001). *Les Banlieues : des singularités françaises aux réalités mondiales*, Paris, Hachette.
 2. C. Forest, P. Bavoux (1989). *En passant par le centre : la rue de la République*, Paris, Plan urbain.
 3. L. Roulleau-Berger (1991). *La Ville-intervalle : jeunes entre centre et banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck.
 4. M. Kokoreff (1995). *Aller à la Défense : polarisation et pratique urbaine des jeunes*, Paris, RATP.
 5. P. Duret, M. Augustini (1993). *Sports de rue et insertion sociale*, Paris, INSEP ; M. Fize, M. Touché (1992). *Le Skate ou la fureur de faire*, Caen, Arcane-Beaunieux.
 6. P. Duret, M. Augustini (1993). *Op. cit.* ; M. Travert (2003). *L'Envers du stade : le football, la cité et l'école*, Paris, L'Harmattan, coll. « Débats Jeunesses ».

de La Courneuve¹. Par la suite, plusieurs recherches vont diversifier les regards en s'efforçant, soit de qualifier ces pratiques dans une cohérence culturelle globale², soit de spécifier ses différentes composantes que sont le breakdance³, le rap⁴ ou le tag⁵. Dans tous les cas de figure, la dimension socio-urbaine s'exprime sur trois registres.

Les pratiques du hip-hop sont d'abord (mais pas exclusivement) des pratiques qui s'exercent dans les espaces publics, articulant visibilité et invisibilité, autopromotion et utilité sociale. Les praticiens du hip-hop s'inscrivent dans la connaissance et la reconnaissance d'un langage, de techniques du corps, de valeurs communes, de savoir-faire spécifiques et de produits commerciaux. Être membre du mouvement hip-hop rend possible des trajectoires et des carrières où les sociabilités juvéniles rencontrent des institutions ; schématiquement deux scénarii sont possibles qui vont de la disqualification sans appel, à la négociation des places et des projets⁶.

Enfin, il faut signaler les dispositifs de participation qui sont censés faire des jeunes des acteurs locaux. En amont des recherches conduites dans le champ de l'accès à la citoyenneté, il faut signaler les travaux pionniers d'Annick Percheron⁷ qui montrent à quel point les jeunes disposent très tôt d'une sensibilité au politique, d'un savoir sur les choses de la cité et d'un point de vue sur les politiciens, en termes d'attrait et de rejet. Poursuivant cette veine, les recherches d'Anne Muxel ont mis en évidence les dimensions inventives de l'expérience politique juvénile⁸.

La question des grands frères illustre un des aspects⁹ de la participation des jeunes, élaborée dans l'interaction des politiques de proximité et de mobilisations comme la Marche des Beurs au début des années quatre-vingt. L'analyse de situations locales permet d'identifier des processus ambivalents marqués par l'ethnicisation des liens sociaux avec ses effets d'exclusion et l'émergence de formes de résistances juvéniles. Les recherches sur les carrières des médiateurs ou animateurs montrent aussi l'instrumentalisation

1. C. Bachmann, L. Basier (1985). « Junior s'entraîne très fort ou le smurf comme mobilisation symbolique », *Langage et société*, n° 34.
2. H. Bazin (1995). *La Culture hip-hop*, Paris, Desclée de Brouwer.
3. S. Faure, M.-C. Garcia (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute.
4. M. Boucher (1998). *Rap, expression des lascar : significations et enjeux du rap dans la société française*, Paris, L'Harmattan ; B. Sberna (2001). *Op. cit.*
5. G. Boudinet (2001) *Pratiques tag : vers la proposition d'une « transe-culture »*, Paris, L'Harmattan ; M.-L. Felonneau, S. Busquets (2001) *Tags et grafs : les jeunes à la conquête de la ville*, Paris, L'Harmattan. V. Bordes (2005). *Le rap est dans la place*, thèse de sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.
6. M. Boucher, A. Vulbeau (dir.) (2003). *Émergences culturelles et jeunesse populaire : turbulences ou médiations ?*, collection Débats Jeunesses, Paris, L'Harmattan.
7. A. Percheron (1985). « La socialisation politique », in M. Grawitz, J. Leca, *La Science politique*, Paris, PUF.
8. A. Muxel (2001). *L'Expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de Sciences Po.
9. P. Duret (1996). *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF.

institutionnelle subie par les jeunes, voire leur mise à distance de l'espace politique local¹.

Le dispositif des conseils de jeunes se propose d'introduire le regard et la parole des jeunes dans les processus d'élaboration des politiques locales de la jeunesse. Ces conseils ont pour projet une socialisation politique double, puisqu'il s'agit, d'une part, d'une pédagogie active des institutions démocratiques et, d'autre part, d'une prise en compte de l'expression ou de l'expertise des jeunes dans l'élaboration de la politique locale les concernant. Ces dispositifs, initiés dans les années soixante et soixante-dix, en développement tout au long des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, font l'objet d'une politique volontariste qui reste cependant limitée, si l'on se place sur le plan du nombre de collectivités territoriales concernées.

Dans le cas particulier des conseils de jeunes, les chercheurs mettent l'accent sur la problématique de l'engagement², l'instrumentalisation de la jeunesse³, les dimensions de l'expérience de ces nouveaux acteurs⁴, les remaniements locaux de l'espace public et les équivoques des institutions⁵.

5 Conclusion : la ville appropriée

S'il fallait retenir une idée centrale pour caractériser la socialisation urbaine de la jeunesse, ce serait le terme d'appropriation, processus qui renvoie à trois niveaux d'analyse.

Le premier niveau d'appropriation est celui que les jeunes opèrent sur les espaces publics. En étant présents dans différents espaces de la ville, que ce soit des lieux fixes ou des lignes de mobilité, les jeunes développent des usages et des pratiques que l'on peut décrire comme des sociabilités, mais aussi comme des civilités, dès lors qu'il y a coprésence.

Le deuxième niveau renvoie aux institutions présentes en ville : jusqu'à quel point jugent-elles que ces usages sont appropriés et que ces pratiques sont conformes ? On a vu que les interactions entre les générations et les institutions pouvaient s'étendre sur un large spectre qui va du répressif à l'expressif. Au travers de ces interactions sont en jeu les relations de coproduction urbaine comme la compatibilité, l'accessibilité et la citoyenneté.

-
1. M. Kokoreff (2003). *La Force des quartiers : de la délinquance à l'engagement politique*, Paris, Payot ; O. Masclet (2003). *La Gauche et les cités : enquête sur un rendez-vous manqué*, Paris, La Dispute.
 2. V. Becquet, C. de Linares (2005). *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, Paris, L'Harmattan (« Débats Jeunesse »).
 3. M. Koebel (1997). *Le Recours à la jeunesse dans l'espace politique local*, Lille, Presses du Septentrion.
 4. N. Rossini (2003). *Les Jeunes Conseillers engagés dans la démocratie locale*, Documents de l'INJEP, n° 36.
 5. V. Bordes, A. Vulbeau (2003). *L'Alternative jeunesse*, Paris, Éd. de l'Atelier.

Enfin, le troisième niveau concerne la façon dont les sciences de l'éducation, en tant que discipline spécifique, s'approprient les deux précédents niveaux d'appropriation, que ce soit aux plans des pratiques ou en termes de connaissances. Sur le versant des pratiques et de la formation, la discipline est concernée à plus d'un titre : d'abord par des métiers émergents dont l'espace d'action est la ville, éducatrice et socialisante, ensuite par des intervenants mettant en œuvre diverses modalités éducatives (médiateur urbain, correspondant de nuit, éducateur urbain, animateur de conseil de jeunes, etc.) et enfin par des lieux polyvalents (café-musique, espace-santé-jeunes, espaces de socialisation, etc.). Sur le versant des connaissances, nous renvoyons au corpus cité tout au long de ces pages, sans oublier les recherches, non traitées ici, qui mènent de la ville à l'école et réciproquement.

Lectures conseillées

- BOUCHER M. (2004). *Repolitiser l'insécurité : sociographie d'une ville ouvrière en recomposition*, Paris, L'Harmattan.
- BOUDINET G. (2001). *Pratiques tag. Vers la proposition d'une « transe-culture »*, Paris, L'Harmattan.
- FAURE S., GARCIA M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeune des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute.
- JOSEPH I. (1998). *La Ville sans qualités*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube.
- KOKOREFF M. (2003). *La Force des quartiers : de la délinquance à l'engagement politique*, Paris, Payot.
- ROULLEAU-BERGER L. (2004). *La Rue, miroir des peurs et des solidarités*, Paris, PUF.
- SAINT-PIERRE C. DE (2002). *La Fabrication plurielle de la ville : décideurs et citadins à Cergy-Pontoise 1990-2000*, Paris, Créaphis.
- VERPRAET G. (1994). *La Socialisation urbaine : transitions sociales et transactions culturelles dans la cité périphérique*, Paris, L'Harmattan.
- VULBEAU A. (2002). *Les Inscriptions de la jeunesse*, Paris, l'Harmattan, coll. « Débats Jeunesses ».

Troisième partie

LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

25 LES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES PROFESSIONNELLES¹

Les enseignants ont d'abord été étudiés en France par les historiens et les sociologues comme appartenant à deux corps indépendants, les instituteurs du primaire et les professeurs du secondaire. Depuis les années quatre-vingt, les sociologies des professions ont analysé l'évolution de la « profession enseignante² », avec le recrutement massif de l'après-guerre, la diversification du métier, sa féminisation. La question des trajectoires professionnelles, du choix du métier, des phases de la carrière, des effets de la formation, celle de la recomposition des identités professionnelles, ont fait l'objet de nombreuses études sociologiques. Aujourd'hui, les enseignants apparaissent comme un groupe hétérogène en pleine mutation³, les conditions d'exercice ont changé et les chercheurs décrivent de « nouveaux enseignants face à de nouveaux élèves⁴ ». À côté des travaux sur l'évolution de l'exercice de la profession, des conditions de travail, de l'élargissement des tâches, de la professionnalisation, de la mutation de l'enseignement par l'organisation de l'école de masse, c'est l'approche du « travail enseignant au quotidien⁵ » comme pratique sociale particulière qui nous semble être un objet spécifique de la recherche en éducation. Notre article prend le parti de présenter les recherches qui s'efforcent de décrire, de caractériser les pratiques enseignantes et d'en expliquer et comprendre le fonctionnement.

1. Par Marguerite Altet.

2. Voir R. Bourdoncle (1991). « La professionnalisation des enseignants : la fascination des professeurs », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

3. M. Duru-Bellat (1999). *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin.

4. P. Rayou, A. van Zanten (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants, changent-ils l'École ?* Paris, Bayard.

5. M. Tardif, C. Lessard (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck

1 Les pratiques enseignantes, objet spécifique de recherche des sciences de l'éducation

L'enseignement « métier impossible » est un métier qui oblige à faire face quotidiennement à des situations complexes, incertaines, contraignantes. Il s'agit de remplir une tâche professionnelle particulière visant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre entre contraintes du système éducatif, de la classe et liberté pédagogique de l'enseignant. La pratique enseignante peut être analysée comme une action intentionnelle exercée sur autrui, une action « relayée¹ ». Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement, est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent : enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, « résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter² », « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude³ ». Les enseignants ont beaucoup témoigné de leurs activités en classe et de leurs difficultés, mais longtemps celles-ci ont été peu étudiées objectivement à partir d'une analyse de leur fonctionnement. Des recherches sur l'enseignement, sur les processus interactifs enseignement-apprentissage en classe ont été menées ces vingt dernières années en sciences de l'éducation par des équipes pluridisciplinaires qui cherchent à expliquer et comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes effectives à partir de l'analyse de l'activité d'enseignement⁴. Un réseau d'équipes de chercheurs travaillant sur l'Observation des pratiques enseignantes, le réseau OPEN (pilote par Altet, Bru, Blanchard-Laville, réseau expertisé par Beillerot) s'efforce de regrouper, de confronter, les résultats des travaux existants à partir d'approches diverses pour rendre intelligibles les pratiques enseignantes telles qu'elles existent dans leur diversité et comprendre leurs relations avec les apprentissages des élèves.

2 Les premières approches prescriptives

En Amérique du Nord, les premiers travaux sur l'enseignement se sont inscrits dans un paradigme « processus-produit » à visée prescriptive forte. Ils réduisaient l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables

-
1. E. Chatel (2001). *Comment évaluer l'éducation pour une théorie sociale de l'action éducative*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
 2. M. Altet (2002). « L'analyse plurielle : recherche sur les pratiques enseignantes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138.
 3. P. Perrenoud (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
 4. M. Altet (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF. Voir également M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville (2001), document créateur OPEN, CREN, Nantes (voir le site de l'université de Nanterre).

de l'enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement¹ et les manières d'enseigner étaient analysées pour leurs effets sur les performances scolaires des élèves sans être théorisées. Une seconde approche, tout aussi prescriptive, des pratiques enseignantes a été l'entrée par les méthodes. L'enseignement a été longtemps décrit à partir des « méthodes pédagogiques », de typologies de méthodes fondées sur des oppositions utilisées par les enseignants pour rendre compte de leurs pratiques : méthodes directives/non directives, traditionnelles/innovantes, expositives/interactives ou, dans l'enseignement de la lecture, méthodes globales, analytiques, synthétiques. Ceci suppose que la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie. Bru rappelle « l'impossible approche par les méthodes ».

Aucune équipe du réseau OPEN n'utilise la notion de méthode pour désigner ce que fait l'enseignant. Les chercheurs ont des approches plus fines, car pour eux la pratique ne se résume pas à une mise en œuvre qui serait toujours méthodique ; la pratique recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels. Le fait de faire des travaux pour analyser les processus éloigne les chercheurs des modélisations de type entrée-sortie ou méthode. Ainsi, pour Bru, la pratique ne peut être considérée comme l'application d'une méthode, car chaque enseignant adapte à sa manière les caractéristiques de la méthode choisie et la comparaison des pratiques observées de plusieurs enseignants censés mettre en œuvre la même méthode fait apparaître des écarts inter-individuels importants. De plus, il n'y a pas de stabilité dans les pratiques : le même enseignant met en œuvre des procédures qui peuvent varier dans le temps en fonction des circonstances et des situations. Certains établissent même que la variabilité intra-maître à conditions de travail différentes est plus élevée que la variabilité inter-maîtres à conditions égales². De même, les chercheurs montrent la difficulté à observer une organisation méthodique de la pratique, car les observations montrent que, dans les faits, en situation d'interaction, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toutes circonstances et que l'enseignant est un bricoleur en situation³. Enfin, si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, ces finalités sont multiples et la notion de méthode d'enseignement qui renvoie à la mise en œuvre de moyens organisés dans le but de produire la meilleure réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages, « tend à ignorer le caractère multifinalisé de la pratique enseignante ». C'est donc le constat des limites de la notion de « méthode pédagogique » pour rendre compte de la pratique enseignante qui a amené les chercheurs à construire de nouveaux modes

1. G. de Landsheere (1975). *Comment les maîtres enseignent ?* Bruxelles, MEN.

2. M. Crahay, D. Lafontaine (éds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor.

3. M. Develay (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

d'intelligibilité de la pratique enseignante, de ses caractéristiques, de ses processus, de ses différentes dynamiques interne et externe.

3 Des définitions de la pratique enseignante

On note cependant qu'il n'existe pas une définition univoque de la notion de pratique enseignante dans les recherches mais plusieurs définitions, selon les champs théoriques de référence utilisés.

Les pratiques enseignantes, c'est d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves, c'est l'accomplissement des actions d'enseignement, des interactions ; mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents : « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse », comme le dit Beillerot en précisant « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués ». La pratique professionnelle recouvre donc, à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne », son style, et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle (pour l'enseignant, le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs, autour de rôles, mais aussi par des choix autonomes, par une intentionnalité et des visées axiologiques propres à l'acteur. En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. C'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actions, des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle, actes à la fois contraints et choisis. Certains auteurs distinguent la pratique, conçue comme encadrée par des contraintes (les textes officiels, la tradition) par un ensemble de rôles à jouer, de la praxis, mise en œuvre par un acteur autonome. Imbert préfère parler de praxis pédagogique et non de pratique. D'autres chercheurs du courant de l'ergonomie cognitive, distinguent la pratique, le travail attendu, requis, prescrit, de l'activité, telle qu'on peut la décrire en extériorité à partir des tâches réalisées. L'ergonomie distingue de façon générale la tâche qui est « l'objectif à atteindre, le résultat à obtenir », à l'aide de moyens identifiés, selon des procédures souvent codifiées et dans des conditions définies (en particulier de durée) et l'activité qui correspond à ce que fait l'opérateur en situation (ses déplacements, ses gestes, ses regards, ses raisonnements...) pour réaliser, à sa façon, la tâche à accomplir. La distinction tâche/activité paraît fondamentale aux chercheurs du courant de l'action située pour décrire « les pratiques enseignantes » (Durand) ; pour eux « l'objet central d'étude est l'activité des enseignants conçue comme le couplage entre un acteur et une situation ».

À l'opposé, pour B. Honoré, psychiatre, la pratique, c'est ce que l'on éprouve et ce que l'on pense à propos de ses actions, le vécu ressenti ; pour C. Blanchard-Laville¹, « c'est la posture, c'est-à-dire la façon d'investir la tâche, de se relier aux différents objets (au sens psychique du terme) que sont les élèves, le savoir, l'institution, qui détermine la pratique ». La pratique professionnelle de l'enseignant peut être aussi définie comme le fait P. Bourdieu dans *Le Sens pratique* (1997) à partir de dimensions multiples orientées par des fins. Ainsi, selon les approches théoriques, la notion de pratique enseignante est plus ou moins intégratrice, c'est un construct du chercheur et non un observable. La notion peut englober l'activité interactive, l'action : l'action enseignante s'actualise par des pratiques : les pratiques sont l'accomplissement de l'action. Les comportements observables de l'enseignant témoignent de ces processus (Altet, Bru), pour d'autres chercheurs, c'est l'activité qui englobe la pratique (Durand, Veyrunes).

4 Des traits constitutifs de la pratique enseignante

Cependant au-delà des définitions variées, un certain nombre de traits communs caractéristiques de la pratique enseignante sont dégagés par la majorité des chercheurs. La pratique enseignante est multidimensionnelle et comporte :

- une dimension finalisée, instrumentale : l'apprentissage des élèves et leur socialisation ;
- une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et les gestes professionnels de l'enseignant ;
- une dimension interactive, relationnelle : métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, la communication, les échanges ;
- une dimension contextualisée, liée à la situation, à la structure organisationnelle ;
- une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus ;
- une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs ;
- une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail et à la classe comme groupe.

Ces dimensions constitutives interagissent, ce qui permet l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle vécue.

1. C. Blanchard-Laville (éd.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie passe au tableau...*, Paris, L'Harmattan.

À cette multidimensionnalité s'ajoutent d'autres traits constitutifs de la pratique enseignante :

- une articulation intention/manières de faire observables : les recherches portent sur des observables et sur le sens que donne l'acteur à sa pratique, et essayent de prendre en compte le rapport entre intention et pratique effective ; la pratique enseignante est multifinalisée. Une articulation singularité/groupe social. La pratique renvoie à la fois à l'enracinement dans un sujet singulier et dans une tradition (pédagogique, didactique), celle d'un groupe professionnel d'appartenance ;
- un aspect paradoxal : stabilité/variabilité, répétition/innovation.

5 Des approches complémentaires pour comprendre les processus en jeu

L'analyse plurielle menée au CREN¹ est une approche pluridisciplinaire qui se veut plus heuristique qu'une simple juxtaposition d'approches disciplinaires ; elle produit de nouvelles grilles de lecture théoriques de la complexité des pratiques enseignantes observées, en analysant une activité enseignante singulière pour rendre compte de l'articulation des multiples dimensions et tensions en jeu ; la démarche est fondée sur la confrontation de cadres théoriques différents (didactique, sociologique, clinique, analyse des interactions enseignant/apprenant, interactions langagières intersubjectives) pour comprendre les processus interactifs en jeu. Elle montre qu'il n'y a pas de métalangage donné *a priori* par une des disciplines mais qu'un métalangage se construit à partir de la confrontation pluridisciplinaire avec ses propres concepts fédérateurs comme l'analyse des tensions et des régulations au cœur de la pratique.

Dans un métier de l'humain, dans une pratique relationnelle, communicationnelle comme l'enseignement, les trames d'interactions structurent l'action à travers plusieurs dimensions de la pratique ; ce sont ces processus interactifs que l'analyse plurielle s'efforce de mettre au jour. À partir de l'observation de pratiques effectives, il s'agit de dégager les tensions organisatrices et d'identifier des processus interactifs stables (guidage, configuration de la tâche). À côté des travaux des didactiques disciplinaires qui traitent de la structuration et de la gestion des contenus avec leurs spécificités par l'enseignant, il s'agit de mettre en évidence la dimension communicationnelle de l'enseignement, de restituer le fonctionnement pédagogique avec son sens, d'analyser les dynamiques interactives et leurs régulations. L'analyse recouvre bien les dimensions pédagogique, didactique, intersubjective dont il s'agit de

1. Voir le rapport de recherche de Altet, Fabre, Morin, Orange et Vinatier paru en 2000 au CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes).

comprendre l'articulation fonctionnelle, la cohérence et l'équilibre de fonctionnement. Le modèle d'analyse de la pratique est celui de processus en tensions à maîtriser par des régulations pour obtenir un équilibre.

Les concepts majeurs utilisés pour l'analyse sont :

- le processus enseignement-apprentissage comme travail interactif contextualisé en tension ;
- l'interactivité fonctionnelle entre enseignant et apprenants, les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant. Ainsi, l'accent a été mis sur ces interactions car, comme Tardif et Lessard¹, nous observons que « ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe » et le travail enseignant ;
- le concept de problème, de problématisation, de recherche d'équilibre (ce qui « tient » ou ne « tient pas ») dans ces actions en tension ;
- la situation comme contexte, la situation-problème, critique, complexe, la situation construite par l'enseignant, co-construite par les acteurs en classe ;
- les transactions, ajustements, compromis, négociations, régulations, le jeu, les enjeux de savoirs.

Dans une autre théorisation M. Bru, cherche à dégager des organisateurs de la pratique enseignante (et non des déterminants). Une pratique est organisée, s'organise et est organisatrice. Les organisateurs des pratiques ne sont pas des facteurs, c'est en termes de processus organisateurs qu'il importe de penser la notion d'organiseurs de la pratique (exemples de processus organisateurs : représentations, schèmes, couplages action-situation...).

Le but de l'équipe du CREFI de Toulouse est de proposer une intelligibilité des caractéristiques, de l'organisation, du fonctionnement, de l'évolution (variabilité) des pratiques dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive. Dans le souci de mieux connaître la façon dont sont organisées et s'organisent les pratiques enseignantes, un intérêt particulier est accordé à leur contextualisation :

- la contextualisation interne des composantes de la pratique : les différentes composantes (didactiques, de processus et d'organisation pédagogiques) de la pratique forment un système dynamique ;
- la contextualisation temporelle (séquentielle) des configurations de la pratique : la configuration de la pratique en un temps « T » (configuration = ensemble des modalités effectivement mises en œuvre pour chacune des composantes didactiques et pédagogiques de la pratique) s'inscrit dans

1. M. Tardif, C. Lessard (1999). *Op. cit.*

la temporalité plus large des différentes séances d'enseignement-apprentissage ;

- la contextualisation « externe » de la pratique d'enseignement : il s'agit des rapports avec le contexte proximal ou plus lointain dans le temps et dans l'espace. [Le cadre réglementaire national et local (les programmes, le règlement intérieur de l'établissement...), les contraintes et les ressources disponibles (locaux, personnels, moyens matériels.)]

Dans une troisième approche, clinique et codisciplinaire, plusieurs modèles théoriques contribuent à l'analyse d'une même pratique, d'un même matériel. C. Blanchard-Laville au CREF de Paris X-Nanterre utilise la notion globale d'acte d'enseignement plutôt que d'action, au sens de Mendel. Pour l'approche clinique, il n'y a pas d'acte sans un projet d'action qui se continue durant le temps de l'acte. L'acte a une dimension effective, engagé dans le concret. La pratique est une notion plus englobante qui reprend l'ensemble des actes mais ne s'y résume pas. Elle inclut la posture, c'est-à-dire le rapport au savoir, à soi-même et aux autres. On pourrait dire que l'acte est l'incarnation de la pratique qui elle-même peut être considérée comme la dialectique de l'action et de la posture. Ces travaux mettent l'accent sur la structure fractale des phénomènes observés dans la classe ; quels que soient le niveau d'analyse, le grain choisi, la complexité se retrouve entière. À côté d'une analyse d'inspiration psychanalytique d'une microsituation de classe, les chercheurs du CREF mènent une analyse didactique en s'appuyant sur le modèle de Chevallard qui considère que « la pratique enseignante se caractérise par le rapport personnel d'un individu x à un objet o et considère que toute activité humaine consiste à accomplir une tâche t d'un certain type T au moyen d'une certaine technique, justifiée par une technologie, à son tour justifiable par une théorie ». Les concepts de praxéologie mathématique et didactique permettent d'étudier les pratiques enseignantes au niveau des choix opérés dans le savoir mathématique et dans sa mise en œuvre dans les classes. Pour Chevallard « toute pratique se laisse analyser en un système de tâches, c'est-à-dire d'activités bien circonscrites qui se découpent dans le flux de la pratique ».

Avec M. Durand, les recherches du LIRDEF sont caractérisées par le choix de « l'entrée par l'activité » et se situent dans une perspective d'ergonomie cognitive qui porte, spécifiquement sur l'activité des enseignants ou sur son articulation avec celle des élèves. Les points suivants définissent l'approche :

- distinction entre travail prescrit – tâche – et activité réelle des acteurs, et analyse de cette activité *in situ* avec une mise en perspective par rapport aux contraintes de la prescription ;
- finalisation d'emblée de la recherche par une visée d'aide en direction des acteurs conjointement à la visée de production de connaissances ;

- utilisation et adaptation de méthodes d'observation, de description et d'analyse de l'activité *in situ* ;
- contractualisation explicite et négociée de la dynamique des relations entre chercheurs et acteurs.

Cette recherche s'inscrit simultanément dans une visée plus large d'anthropologie cognitive, se proposant de rendre compte de « l'activité humaine », envisagée comme une totalité dynamique, signifiante, organisée, et située physiquement, corporellement et culturellement (Barbier et Durand, 2005). L'activité est partiellement l'expression d'un contexte social, spatio-temporel, corporel, qu'elle contribue à définir et à façonner. Cette approche est au carrefour des sciences de l'action, de la cognition, du langage, et du travail. Ces travaux s'attachent au niveau de l'activité qui est significatif pour l'acteur en se référant à l'objet théorique du cours d'action et à une sémio-logique de l'action¹.

Pour les didacticiens de DIDIREM (Robert, Peltier, Perrin) ou de didactique comparée (Amade-Escot, Sensévy, Hersant), l'objet d'étude est le fonctionnement du système didactique en tant que relation ternaire entre une instance enseignante, une instance élève(s) et un objet de savoir. La modélisation de l'action du professeur constitue l'objet de travail des didacticiens comparatistes et la distinction générique/spécifique l'un de leurs outils. Il s'agit d'élaborer un système de catégories qui puisse rendre raison de l'exercice du sens pratique du professeur, de comprendre son activité. La question est abordée en termes de « milieu », le milieu de l'élève et le milieu du professeur. Le « milieu » a un rôle de médiation (*medius/mesos*) dans l'action conjointe du professeur et de l'élève.

Pour l'approche sociologique des pratiques enseignantes de F. Tupin, S. Gélou (LCF), les pratiques enseignantes sont analysées au regard des possibilités, « des marges d'autonomie », « des stratégies des enseignants » pour favoriser la démocratisation de l'accès aux savoirs ; elles sont examinées en référence à la triade conceptuelle « efficacité-efficience-équité ». Les travaux ont décrit méthodiquement et analysé les relations entre les dynamiques interactives en classe, les apprentissages et les progressions des élèves en précisant quelles formes d'interactions offrent aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage.

Dans ces différentes approches de sciences de l'éducation, on relève que :

- la notion de méthode d'enseignement n'est pas pertinente pour analyser la pratique, les approches des processus sont plus fines et plus détaillées, car la pratique ne se résume pas à une mise en œuvre toujours méthodique ;

1. J. Theureau (1991), in R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga.

- il est important de s'intéresser à la fois aux procédures, mais surtout aux processus en jeu (interactifs, relationnels, psychologiques, cognitifs) et aux produits de la pratique ;
- tout en prenant en compte l'environnement (général et local) des pratiques, une attention particulière est accordée à ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage en classe (en particulier les interactions), sans réduire à cette seule approche les équipes du réseau se consacrent au recueil de données factuelles (observées) sur ce qui se passe en classe ;
- il ne s'agit pas d'expliquer la pratique en la ramenant soit à un acte souverain et parfaitement délibéré de l'enseignant soit au seul résultat de déterminismes extérieurs ;
- il existe plusieurs façons de rendre raison des pratiques (chacune prenant particulièrement en compte une contrainte) et aucune de ces façons n'est en mesure de rendre complètement compte des pratiques. En revanche, un dialogue entre les équipes et leurs différentes façons de rendre raison des pratiques est possible et scientifiquement profitable à partir du moment où ces équipes arrivent à partager des hypothèses communes de recherche.
- les relations des chercheurs avec les praticiens sont importantes ; il s'agit d'élucider ces relations dans le respect de l'autonomie respective de chacun (négociation, entente contractuelle, partenariat avec les enseignants, restitution des résultats).

Ces travaux de sociologie, de psychologie sociale, de psychologie du travail, de didactique, les approches plurielles ou co-disciplinaires ont un réel intérêt heuristique et travaillent autour d'hypothèses communes sur l'indispensable connaissance des processus en jeu. Les différentes théories de l'action aujourd'hui en débat peuvent alors apporter des références pour approfondir la connaissance des pratiques enseignantes, mais se pose la question de savoir quelle théorie de l'action adopter pour comprendre la pratique enseignante. Les chercheurs doivent-ils construire une théorie de la spécificité radicale de l'enseignement, une théorie du « sujet enseignant » (Goigoux, Mosconi), des théories générales de la pratique, voire une théorie générale de l'activité humaine (Durand) ? C'est une question que continuent d'affronter les équipes de sciences de l'éducation du réseau OPEN.

6 Professionnalisation des enseignants et formation professionnelle

La profession enseignante s'est traditionnellement inscrite dans le modèle de « la qualification » en valorisant, les connaissances académiques et les diplômes d'accès au métier. Avec les IUFM un courant de professionnalisation se met en place autour de la construction des compétences pour enseigner. Les

IUFM se situent dans un nouveau paradigme de formation professionnelle universitaire des enseignants. L'enjeu est de former un enseignant professionnel, un enseignant qui possède une base de connaissances liées à l'agir professionnel, une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à inter-agir, une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes, une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences. C'est ce type de professionnalité enseignante que les IUFM visent à construire en développant une attitude réflexive par rapport à la pratique. Des situations de formation sont mises en place à cette fin : séances d'analyse de pratique, rédaction d'un mémoire professionnel, formations didactiques et transversales autour du « savoir-enseigner ». Cette « formation professionnalisante » a une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante) et engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier. Cette formation reconnaît la spécificité d'une « professionnalité enseignante » comme « travail interactif » en situation pédagogique, contextualisée, finalisée. L'enseignement est un métier complexe qui ne peut être défini dans sa complexité en termes de tâches, de méthodes planifiées *a priori*. La mise en œuvre des compétences enseignantes se fait dans des situations interactives, contextualisées et particulières. Dans ces situations professionnelles, le modèle de l'enseignant rationnel parfait, « décideur » qui planifie, gère à l'avance ses actes par les algorithmes de stratégies, ne fonctionne pas. Il y a toujours, comme l'a montré P. Perrenoud¹, du « flou, de l'incertain, de l'indéterminé ». C'est pourquoi, la formation professionnalisante abandonne l'utopie d'une maîtrise rationnelle au profit d'une adaptation à des situations inédites. On passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du « savoir-enseigner », expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage.

7 « L'analyse de pratiques » : une démarche réflexive

L'enseignant-professionnel étant celui qui sait « cadrer et recadrer » les problèmes complexes qu'il affronte et qui est capable de s'adapter à des situations nouvelles, une formation professionnelle exige de partir des pratiques et les analyser au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel : il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines,

1. P. Perrenoud (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.

modifier l'action. Dans les séances d'analyse de pratiques, la pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation en mettant en relation les différents facteurs en jeu pour comprendre le sens de l'action menée. Le formateur n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à la compréhension des processus analysés et à la problématisation. Ses apports sont des grilles de lecture des situations et des pratiques professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées à partir d'apports de recherches, des hypothèses interprétatives.

Une part significative de la formation en IUFM (formations didactiques, formations transversales, formations pédagogiques, formations en sciences humaines) prend appui sur les situations professionnelles rencontrées, analysées par des équipes pluricatégorielles mêlant des formateurs de statuts différents (enseignant de terrain, enseignants-chercheurs, etc.). C'est à cette condition qu'une articulation forte entre théorie et pratiques peut être construite. Indissociablement liée à l'analyse de pratique, l'alternance assume la rupture avec le modèle applicationniste si prégnant en formation. Il ne s'agit plus d'acquérir *a priori* un modèle d'enseignement en classe mais d'analyser *a posteriori* les situations vécues dans leur complexité, leurs incertitudes et leur imprévisibilité pour les comprendre, se donner des outils d'analyse et d'action, réajuster et construire de nouveaux schèmes d'action.

Les IUFM contribuent, par les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles, à formaliser une nouvelle définition de la professionnalité enseignante, à construire une nouvelle identité, en développant les compétences de gestion de l'action de l'enseignant professionnel pour faciliter les conditions d'apprentissage des élèves par une pratique réflexive.

Lectures conseillées

ALTET M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ALTET M. (1998). « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur ? », in TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER, *Formation des Maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, p. 71-85.

ALTET M. (1999). *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.

ALTET M., PERRENOUD P., PAQUAY L. (2001), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck,

BAUDOIN J.-M., FRIEDRICH J. (éd.) (2001). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck.

- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (éds) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (éd.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie passe au tableau...* Paris, L'Harmattan.
- BRU M. (1992). *Les Variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Eus.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 148.
- DURAND M. (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- MIALARET G. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques, savoirs d'action en éducation*, Paris, PUF.
- PERRENOUD P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

26 LES CONSEILLERS D'ORIENTATION¹

Environ quatre mille cinq cents conseillers d'orientation-psychologue et près de vingt-cinq mille autres professionnels remplissent des missions de conseil en orientation dans l'Éducation nationale et dans des organismes d'accueil de jeunes adultes et d'adultes et d'aide à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle. Parce que le conseil à la personne constitue le cœur du métier de conseiller d'orientation, celui-ci se trouve placé à l'interface des organismes sociaux, du monde de la formation et de l'éducation et de celui du travail, dans une position de conciliateur entre les intérêts de tous, en privilégiant toutefois ceux des personnes.

Si l'orientation concerne la totalité de la vie, les actions d'orientation conduites durant la période scolaire ont une importance majeure puisque la formation initiale détermine pour une grande part le parcours social et professionnel ultérieur, en raison de la place accordée à la qualification professionnelle et aux diplômes obtenus pendant cette période pour l'entrée et la survie dans le monde du travail.

Le chapitre sera consacré aux professionnels de l'orientation dans le monde éducatif, mais son développement ne fera pas l'impasse sur les conceptions de l'orientation qui, au cours du xx^e siècle, ont justifié l'intervention de professionnels spécialisés. Nous présenterons d'abord ces professionnels, puis nous expliciterons leurs missions à la fois dans leur histoire et leur actualité.

1. Par Jacques Aubret.

1 Les conseillers d'orientation-psychologue de l'Éducation nationale

Les conseillers d'orientation qui exercent dans l'Éducation nationale ont le statut de fonctionnaire. Ils sont recrutés sur concours ouvert aux titulaires d'une licence de psychologie. Plus de mille candidats se présentent chaque année pour une centaine de postes à pourvoir. Les candidats admis deviennent conseillers d'orientation-psychologues stagiaires et doivent suivre une formation rémunérée de deux années à temps plein. En échange, ils souscrivent à l'engagement de rester au service de l'État pendant dix ans.

La formation est dispensée dans quatre établissements universitaires, à Paris, Rennes, Lille, Aix-Marseille. Elle comporte des enseignements de psychologie, de sociologie, d'économie et de sciences de l'éducation et des périodes de pratique professionnelle, dont une partie en établissement scolaire et dans un organisme d'orientation (12 à 14 semaines) et une autre en entreprise (6 à 8 semaines). Elle est aujourd'hui sanctionnée par le diplôme d'État de conseiller d'orientation-psychologue (DECOP) créé par un décret du 20 mars 1991 et délivré aux stagiaires qui ont subi avec succès les épreuves de fin de formation. L'obtention du DECOP ouvre la voie à la titularisation. Depuis 1990, le diplôme permet de faire usage du titre de psychologue.

Les conseillers d'orientation-psychologue et les directeurs de centres d'information et d'orientation (CIO) font partie d'un même corps (catégorie A). Les conseillers sont généralement affectés dans un CIO et font partie d'une équipe de travail, composée d'un directeur, de conseillers et d'un personnel administratif assurant les tâches de secrétariat et de documentation. Au CIO, les conseillers accueillent, jeunes et adultes, et le cas échéant, leurs parents, quelle que soit leur provenance. Une attention particulière est accordée aux jeunes sans qualification (16-25 ans).

L'action des CIO est coordonnée, dans chaque département, par un *inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation*, dans chaque académie par un *chef de service académique d'information et d'orientation*, au niveau national par la *mission de l'orientation* de la direction de l'enseignement scolaire.

Outre le centre d'information et d'orientation (CIO) où ils sont affectés, les conseillers interviennent dans les établissements publics d'enseignement du second degré (collèges et lycées). Comme membres des équipes éducatives, ils participent de manière régulière et systématique aux activités d'information et d'orientation en direction des élèves, de leurs parents et des autres membres des équipes pédagogiques et éducatives. Un conseiller peut avoir en charge plusieurs établissements (environ mille quatre cents élèves en moyenne par conseiller).

Dans les établissements universitaires, les conseillers sont intégrés au service commun universitaire d'information et d'orientation (SCUIO). Un

conseiller d'orientation en université a en charge en moyenne dix-huit mille étudiants.

Certains conseillers agissent dans le cadre de secteurs plus spécifiques comme les services de guidance auprès des tribunaux (pour les jeunes relevant de la compétence de la protection judiciaire de la jeunesse), au sein d'équipes socio-éducatives des structures médicales (en psychiatrie infantile en particulier), ou auprès des services aux personnes handicapées. En leur qualité de psychologue, ils assurent la liaison avec les structures administratives de l'éducation spécialisée (commission départementale de l'éducation spéciale et commission consultative du second degré).

Ils participent, sous certaines conditions, aux activités de bilan des centres interinstitutionnels de bilans de compétences et des dispositifs académiques de validation des acquis de l'expérience. Des conseillers d'orientation sont affectés à l'Institut national du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) pour effectuer des recherches en orientation, dans les rectorats d'académie ou dans les structures de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP).

2 Le métier de conseiller : son histoire et son actualité

L'histoire du métier et du statut de conseiller d'orientation, pour la France, peut se résumer en quatre périodes.

2.1 *Les années 1900-1930*

Le métier de conseiller d'orientation prend forme peu à peu au cours des années 1900-1930. En effet, à la fin de cette période, en 1922, des offices d'orientation sont créés, et en 1928, les conseillers d'orientation professionnelle, appelés aussi orienteurs, reçoivent une formation à l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP¹) sanctionnée par le diplôme de l'institut². Les professionnels se réunissent en association (association générale des orienteurs de France) et se retrouvent pour la première fois en assemblée générale à Bruxelles, le 28 septembre 1932, puis à Paris le 27 octobre de la même année.

1. L'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) a été créé en 1928, et placé sous la direction d'Henri Piéron, professeur de psychologie au Collège de France, assisté d'Henri Laugier, universitaire, professeur de physiologie, et de Julien Fontègne, inspecteur général de l'enseignement technique. L'institut prendra le nom d'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), en 1939.
2. Le diplôme de l'INOP, deviendra diplôme d'État de conseiller d'orientation professionnelle en 1944, puis diplôme d'État de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle en 1961, certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation en 1972, pour redevenir diplôme d'État de conseiller d'orientation-psychologue en 1990.

Le métier s'est formé dans la logique du mouvement de l'orientation du début du ^{xx}e siècle, représenté par les idées de E. Toulouse (1865-1967) et de A. Binet (1857-1911), comme le souligne M. Huteau¹. Toulouse est marqué par l'inégalité scolaire, et notamment par le fait que des pauvres à fort potentiel ne peuvent pas suivre une scolarité qui leur assurerait un plein développement. Selon lui, la sélection scolaire par les examens et les concours ne permet pas de juger de la véritable valeur des candidats. Pour Binet, l'orientation professionnelle devrait contribuer à la construction d'une société où chacun travaillerait selon ses aptitudes reconnues de manière à ce qu'aucune parcelle de force physique ne fût perdue pour la société.

Les premiers pas de l'orientation sont également marqués par le développement de la psychologie scientifique naissante centrée sur le travail humain. Les principales réalisations ont concerné l'ergonomie et surtout la psychotechnique : il faut organiser rationnellement le travail afin de tirer de l'ouvrier le maximum de produit avec le minimum d'usure et donner les moyens qui permettent de mettre chaque individu à sa place. Les premiers conseillers d'orientation justifieront leurs pratiques en empruntant les présupposés de la psychotechnique : les individus peuvent être décrits par des aptitudes stables ; les professions peuvent être décrites par des exigences stables ; les individus sont capables de prendre des décisions rationnelles ; lorsqu'il y a un bon appariement le sujet réussit bien.

2.2 Les années 1930-1950

Le référentiel du métier de conseiller est progressivement explicité : objet du métier, connaissances présupposées, aptitudes diverses requises (physiques, intellectuelles, morales, sociales), formation et carrière, avenir de la profession, salaire. On affirme la place des « compétences sociales » à côté des compétences plus techniques et du rôle des connaissances². Le cœur du métier est identifié :

« S'il m'était permis de résumer en une formule lapidaire ma conception de l'orienteur, je dirais qu'il doit être avant tout :

- un éducateur : son rôle en face des enfants, des familles, des employeurs, du personnel enseignant ;
- un *conciliateur*, car, à vrai dire, l'orientation professionnelle est, purement et simplement, une résolution de conflits, entre l'enfant et l'orienteur, entre l'enfant et la famille, entre la famille et l'orienteur, entre la famille et l'instituteur, entre l'instituteur et l'orienteur³, etc. »

1. M. Huteau (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième république. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*, Paris, L'Harmattan.

2. J. Fontègne (1932). « Essai de monographie de conseiller d'orientation professionnelle », *BINOP*, n° 2, 4^e année.

3. *Ibid.*

Mais l'exercice du métier rencontre illusions et difficultés. Au congrès international de l'enseignement technique de Bruxelles en 1932, on dénonce les méfaits de l'orientation négative qui se borne à déconseiller aux jeunes gens les métiers qu'ils ne pourraient pas, à cause de déficiences physiques et psychiques, exercer avec de véritables chances de succès. De même, les relations avec les établissements scolaires ne sont pas claires. À plusieurs reprises l'association générale des orienteurs de France, émet le vœu que de nouvelles instructions ministérielles fixent et délimitent avec précision le rôle du maître au moment de l'orientation professionnelle, l'école ne pouvant à elle seule assurer complètement l'orientation des enfants, quels qu'ils soient. Ce sera chose faite, un peu plus tard, lorsqu'en 1938 le gouvernement issu du front populaire jettera les bases d'un véritable service public d'orientation professionnelle. Le certificat d'orientation professionnelle, délivré à la suite d'un examen psychologique et médical sera obligatoire pour entrer en apprentissage (il sera supprimé en 1987).

2.3 Les années 1950-1980

Il s'agit d'une période clé dans l'évolution des activités du conseiller d'orientation et de son statut : les débats sur le métier s'effacent au profit de discussions sur le rôle et le statut du conseiller dans l'école. En 1953 les personnels sont payés sur le budget de l'État. L'orientation s'organise à l'échelon académique.

Cependant, dès 1945, à l'occasion de la réforme de l'enseignement préparée par la commission Langevin, H. Piéron¹, directeur de l'INETOP, affirme le rôle central de l'orientation dans sa double dimension, professionnelle et éducative : l'orientation professionnelle est définie par l'aide apportée aux individus pour le choix de la profession, pour la préparation professionnelle, l'entrée et le progrès dans la profession, l'orientation éducative, par l'aide au développement intellectuel et à la formation de la personnalité de chaque individu, les deux tâches ne pouvant ni se séparer ni se confondre. Il souligne en même temps la nécessité, au moment où l'on vient de créer des sixièmes nouvelles qui doivent être essentiellement des classes d'orientation, d'adjoindre aux équipes de professeurs, un conseiller d'orientation professionnelle. Contrairement à ce qui se passe aux États-Unis où le conseiller se rapproche beaucoup du psychothérapeute, ne participe pas aux problèmes généraux de l'éducation, et n'a pas le souci de participer à une œuvre collective, en France, le conseiller tend à s'intégrer de plus en plus complètement dans l'œuvre nationale de l'éducation et à servir les intérêts des enfants en envisageant leur

1. H. Piéron (1945). « Orientation scolaire et orientation professionnelle », *Notes et documents, BINOP*, n° 11-12.

avenir et ceux de la collectivité qui a le souci et le devoir de faire fructifier ce qui constitue son capital essentiel, sa jeunesse¹.

Ce rôle sera réaffirmé par M. Reuchlin, au cours des années 1970, lors de la définition d'un nouveau statut de conseiller d'orientation (1972) établissant un certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation (le CAFCO remplace le diplôme d'État de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle) et à l'occasion de la publication, en 1973, d'une série de textes relatifs à de nouvelles procédures d'orientation. Le rôle du conseiller d'orientation est situé à deux niveaux :

- observation des élèves (individualisation de l'orientation et de l'information, ce qui suppose une connaissance de l'interlocuteur par des tests et une attitude clinique) ;
- observation du fonctionnement des institutions éducatives par l'amélioration de la cohérence des observations pratiques par les enseignants, par l'usage de comparaisons visant à mettre en évidence la diversité des niveaux des élèves, par des enquêtes statistiques sur la carrière scolaire. Reuchlin, précise que « le fait que le conseiller n'assume pas institutionnellement le même rôle (que l'enseignant) lui permet d'en faire d'autres. Le fait que, dans les nouvelles procédures, l'affectation des élèves constitue une étape bien dissociée de l'orientation va dans le sens d'une liberté accrue des échanges entre le conseiller et ses interlocuteurs. L'utilisation d'observations pratiquées grâce à ce statut d'éducateur neutre et indépendant peut poser au conseiller, dans certains cas particuliers, des problèmes déontologiques. L'intérêt de l'enfant doit, me semble-t-il, constituer dans ces cas le critère fondamental de sa conduite² ».

2.4 Le tournant des années 1980

Ces années sont marquées par le retour, en quelque sorte de l'orientation professionnelle, avec la montée du chômage et la sortie du système éducatif d'un nombre élevé de jeunes sans qualification professionnelle. Des dispositifs ministériels sont créés pour les accueillir (missions locales, permanence d'accueil d'information et d'orientation, mission d'insertion de l'Éducation nationale, par exemple). On se préoccupe également des problèmes de formation permanente et de gestion des transitions professionnelles chez l'adulte. Le droit au bilan de compétences professionnelles et personnelles accordé par une loi en 1991, et les textes successifs sur la validation des

1. Introduction écrite par H. Piéron à un article rédigé par A. Nepveu sur les relations interpersonnelles en orientation scolaire et professionnelle et le processus de conseil, *BINOP*, 1961, 17, n° 3, 161-176.

2. M. Reuchlin (1974). « Les nouvelles procédures d'orientation dans l'enseignement du second degré : le rôle du conseiller d'orientation dans l'observation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 3, p. 180.

acquis de l'expérience (de 1985 à 2002) ont constitué un appel très fort au développement d'actions d'orientation des adultes appuyées sur de nouvelles pratiques d'évaluation et d'accompagnement des démarches d'élaboration de projets.

Le champ de l'orientation des adultes est apparu trop vaste pour que les conseillers d'orientation-psychologue formés pour travailler dans l'éducation nationale puissent s'investir massivement dans ce nouveau champ. L'attrait du rôle de psychologue dans le système éducatif et leur statut de fonctionnaire les ont conduits à œuvrer préférentiellement dans des activités d'orientation éducative au collège et au lycée.

3 La mission éducative des conseillers d'orientation-psychologue

Les missions des conseillers de l'éducation sont définies par décret du 20 mars 1991 :

« Les conseillers d'orientation-psychologue assurent l'information des élèves et de leurs familles. Ils contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre des conditions de leur réussite scolaire. Ils participent à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants en formation initiale afin de satisfaire au droit des intéressés au conseil et à l'information sur les enseignements et les professions. Outre cette mission prioritaire, ils participent à l'action du centre d'information et d'orientation en faveur des jeunes qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'ont pas atteint le premier niveau de qualification reconnu, et en faveur d'autres publics, notamment d'adultes. »

Ces missions doivent être considérées dans leur réalisation à la lumière de ce qui fait la spécificité reconnue des professionnels de l'orientation, héritée de leur histoire, et qui constitue le cœur de leur métier, c'est-à-dire le « conseil personnalisé en orientation ».

3.1 *Le « conseil personnalisé en orientation » au cœur du métier de conseiller*

Le *counseling* ou « conseil en orientation » est le dénominateur commun à tous les professionnels qui, sur le plan national et international, font de l'orientation un métier. Appliqué aux conseillers qui assurent des missions d'orientation dans l'Éducation nationale, le conseil en orientation correspond à un mode et à des contenus d'intervention en direction des collégiens, des lycéens et des adultes préoccupés par la recherche du sens à donner à leur vie et des formes d'investissement d'eux-mêmes à engager pour concrétiser cette recherche.

Le conseiller intervient pour éduquer les capacités du jeune qu'il accompagne à se rendre autonome et responsable de ses choix et de ses décisions. Ses actions ne se limitent donc pas à la transmission d'informations sur les métiers et les filières de formation, il est accompagnement d'un processus d'*empowerment*, c'est-à-dire d'appropriation ou réappropriation de son pouvoir sur soi. Concrètement, le conseiller participe à la construction des points de repères qui permettent au sujet de comprendre le monde qui l'entoure, d'orienter ses motivations vers l'action, d'interpréter les effets de ses actions sur soi et sur autrui, et de participer de manière active aux changements personnels qui en résultent. L'entretien constitue le mode d'intervention privilégié du conseiller. Il se justifie plus spécialement aux différentes étapes de la scolarité secondaire ou supérieure où se décident les choix des sections, des options et des filières (fin du collège, fin de la seconde, classes terminales pour l'orientation vers les formations supérieures, semestre d'orientation dans le supérieur). Toutefois la pratique du conseil en orientation ne peut se limiter à des actions ponctuelles. Le conseil en orientation se prépare par des actions de suivi du parcours des élèves, notamment au cours de leur scolarité au collège. Ces observations ont un rôle préventif et doivent pouvoir bénéficier des compétences du psychologue en matière d'examen psychologique et de bilan.

3.2 *Le suivi des élèves et les bilans psychopédagogiques personnalisés*

L'évaluation des acquis des élèves suit les logiques d'évaluation, formatives et sommatives, inscrites dans le fonctionnement et les habitudes du système scolaire : évaluation par les enseignants, examens, évaluations ministérielles. On sait l'importance de ces évaluations sur les carrières scolaires. On en connaît les biais largement dénoncés par les études docimologiques. Ce sont d'ailleurs ces premières études qui ont justifié, dès le début du xx^e siècle, le recours à des évaluations scientifiquement contrôlées en vue d'apporter sur les élèves un regard plus distancié que celui qui résulte de l'observation des performances et des comportements scolaires. Les tests psychométriques et les questionnaires de personnalité, d'intérêts et de motivation peuvent contribuer à remplir cette fonction de prise de distance. Ils sont aussi, pour le psychologue, l'un des moyens de repérer, d'analyser et de comprendre les difficultés rencontrées parfois de manière précoce (dès la sixième) par les élèves¹. Ces évaluations n'ont pas pour objet de neutraliser les évaluations des enseignants, mais elles sont un moyen de les questionner et de les relativiser lorsque se formulent des projets d'orientation (en conseil de classe par exemple) ou se décident des affectations. De plus, elles font partie des données qui

1. Voir J. Aubret, S. Blanchard (1991). *L'Évaluation des compétences d'un lecteur*, Paris, Établissement d'applications psychotechniques.

entrent dans la réalisation périodique de bilans psychopédagogiques intégrés ou non à des bilans d'orientation. La notion de bilan renvoie à une approche globale de l'élève pris dans son histoire personnelle et dans l'actualité de ses performances, de ses comportements scolaires, de ses centres d'intérêts, de ses motivations. Le temps du bilan est sans doute l'un des moyens par lequel le conseiller peut aider le jeune à se construire une image positive de lui-même, comme élément essentiel d'ancrage des motivations. En outre, les bilans peuvent constituer des occasions favorables pour la réalisation de portfolios des apprentissages dont on sait, par les usages qui en sont faits dans d'autres pays, la valeur autoformatrice.

3.3 *La participation des conseillers aux actions d'orientation éducative*

L'orientation éducative est présentée comme l'œuvre de l'ensemble de l'équipe éducative dans la mesure où elle est partie intégrante de l'action éducative. Le conseiller d'orientation participe aux différentes activités de cette équipe ; il en est parfois le promoteur et l'animateur, en veillant toutefois à ce que ses initiatives n'affectent pas négativement l'exercice de la responsabilité de tous. Contrairement au « conseil en orientation » qui est individualisé, les actions d'orientation éducative ont une dimension collective (échanges et travaux en groupes) ; elles portent, en outre, sur l'ensemble des étapes constitutives des démarches d'élaboration de projets d'avenir, notamment pour tout ce qui touche à l'évaluation de soi, au travail sur les représentations des métiers et de l'environnement (et aux différences qui affectent l'orientation des filles et des garçons), à la recherche des formes d'investissement de soi, à l'apprentissage de la prise de décision. Les contenus de ces actions prennent la forme de programmes à réaliser au cours de la scolarité (méthodes d'éducation au choix) ou d'actions plus ponctuelles de sensibilisation au monde du travail (stages en milieu professionnel, journées ou salons des métiers, etc.). En matière d'information sur les métiers et les formations, les conseillers comme les enseignants peuvent s'appuyer sur la documentation élaborée par l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP).

Mais qu'il s'agisse d'information ou de formation, le pari de l'organisation de l'orientation dans l'Éducation nationale repose aujourd'hui sur l'interactivité suscitée par des actions collectives (prises en charge par l'ensemble de l'équipe éducative) et des actions individualisées (relevant de la professionnalité du conseiller d'orientation-psychologue). L'équilibre et l'efficacité du système dépendent à la fois des politiques et des moyens de l'éducation. Il serait paradoxal de chercher à individualiser l'enseignement pour l'adapter aux capacités de chacun et en même temps de réduire les moyens d'individualiser le processus d'orientation.

4 Conclusion

Les conseillers d'orientation-psychologues doivent gérer une double appartenance : celle de psychologue soumis à un code de déontologie et celle de fonctionnaire missionné par l'État, libéral dans l'exercice de leur métier et soumis aux injonctions de leur hiérarchie par le service qu'ils assurent ; ils sont à la fois extérieurs aux établissements scolaires et intégrés à leur fonctionnement.

Cette relative liberté leur impose cependant des exigences quant au développement de leur « employabilité ». Pour ce faire, ils peuvent participer aux programmes de formation continue qui leur sont proposés, consulter les publications scientifiques nationales et internationales en matière d'orientation scolaire et professionnelle¹, enrichir la maîtrise des outils et techniques d'intervention psychologique nécessaires à la pratique du « conseil en orientation ».

Toutefois, une partie de leur crédibilité tient à leur capacité à témoigner, dans leurs échanges, de leur compréhension et de leur expérience des hommes dans le monde économique et social. Durant de longues années, le conseiller d'orientation pouvait utiliser une partie de son temps de travail pour rencontrer le monde professionnel « en situation », et enrichir ainsi ses représentations des parcours professionnels. Si cette disponibilité se trouve souvent réduite dans les faits, les conseillers qui œuvrent dans le monde de l'éducation gardent la possibilité, au sein des CIO, de conduire des actions d'orientation ou de réorientation en direction des adultes engagés dans la vie professionnelle. Cette opportunité permet au conseiller de ne pas enfermer l'horizon temporel de l'orientation aux frontières de l'école, mais d'être un témoin de la totalité de la vie de l'adulte.

Lectures conseillées

AUBRET J., BLANCHARD S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*, Paris, Dunod.

BERNAUD J.-L. (1998). *Les Méthodes d'évaluation de la personnalité*, Paris, Dunod.

BOUTINET J. P. (1992). *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

GUICHARD J., HUTEAU M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod.

1. La majorité des centres d'information et d'orientation est abonnée à *L'Orientation scolaire et professionnelle*, publiée par l'INETOP. Cette revue fait le point, sous la forme de quatre numéros par an, des recherches scientifiques nationales et internationales en orientation et en psychologie du travail.

- HUTEAU M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième république. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*, Paris, L'Harmattan.
- LEMOINE C. (2002). *Se former au bilan de compétences. Comprendre et pratiquer cette démarche*, Paris, Dunod.
- LHOTELLIER A. (2001). *Tenir conseil*, Paris, Seli Arslan.
- MOUILLET M.-C., COLIN C. (1997). *Chemin faisant. ADVP. Fondements théoriques et exercices pratiques. Emplois et entreprises*, Paris, Établissement d'applications psychotechniques (t. I, II et III).

27 LES FORMATEURS D'ADULTES¹

Les formateurs ont-ils jamais existé ? Cette question est à peine une boutade tant il est difficile de décrire ce groupe professionnel. Nombre d'études et d'articles, au cours des trente dernières années, ont proposé différentes variations sur les termes « formateur d'adultes ». Nous verrons ce que ces écrits nous disent de la difficulté à identifier, à compter, à nommer, à définir, à caractériser les différents professionnels, métiers, fonctions, rôles... que recouvre cette appellation.

Pour ne s'en tenir qu'aux mots : le temps des formateurs (selon l'expression de N. Terrot) est advenu au moment où le terme « formation » a lui-même pris le pas sur l'expression jusqu'alors plus usitée d'« éducation des adultes », c'est-à-dire au milieu des années soixante. Les accords interprofessionnels de 1970 précédant la loi de 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente viendront couronner cet avènement. Les formateurs d'adultes arrivent donc, brusquement, en nombre, sur la scène sociale, non sans difficultés on le verra. Et puis très vite, on ne parlera déjà plus de formateurs d'adultes, mais d'« agents de la formation continue » exerçant des « métiers de la formation » et l'on remettra en question cette définition donnée en 1972 par J.-J. Scheffknecht : « Est formateur toute personne accomplissant un travail de formation s'adressant à des adultes », car jugée trop empirique pour être satisfaisante².

Avant le tournant des années soixante-dix, les formateurs d'adultes n'existaient-ils donc pas ? De fait non. Il existait bien, et depuis le XIX^e siècle, des personnes accomplissant un travail d'éducation s'adressant à des adultes :

1. Par Françoise F. Laot.

2. Voir G. Malglaive (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

on les nommait instructeurs ou éducateurs du peuple, intellectuels, élite ouvrière, instituteurs de cours du soir, cadres des mouvements de jeunesse... Plus tard, avec le mouvement Peuple et culture, ils seront « militants de la culture populaire », pas seulement des humanistes mais également des techniciens car, comme le manifeste de 1945 le souligne, l'enseignement et la culture des adultes ne s'improvisent pas. Plus tard encore, une vague dans les années soixante fera apparaître dans l'industrie des « instructeurs d'éducation permanente ».

Pour autant, toutes ces personnes ne font de la formation qu'en sus de leur activité principale, soit sur leur temps de loisir, soit sur leur temps de travail, mais alors de manière accessoire ou exceptionnelle. C'est le cas des « chefs » ou des « cadres-instructeurs » qui, dans les entreprises, se forment eux-mêmes à des méthodes ou des techniques qu'ils ont pour mission de répercuter ensuite au sein de leurs équipes, dans l'objectif de modernisation de l'industrie alors en marche. Avec les « ingénieurs-formateurs » formés au CUCES¹ de Nancy, pointe un début de formalisation : cette mission d'instruction devrait être prise en charge par tous les cadres d'entreprise qui, sans sortir de leur activité professionnelle devraient lui consacrer un peu de temps, à hauteur de 10 % environ.

Ceux qui exerçaient une fonction de formation à plein-temps étaient alors des exceptions. Juste après la Seconde Guerre mondiale, on en trouvait quelques-uns à l'AFPA², que l'on nommait encore dans les années soixante des « moniteurs professionnels ». Ils étaient avant tout des « hommes de métier », et ils étaient fortement incités à retourner régulièrement dans l'industrie afin de ne pas perdre la main ou d'être distancés par le renouvellement des techniques. Puis, peu à peu, les premiers organismes prestataires d'actions de formation en entreprise ont commencé à recruter leurs « cadres ». Ils étaient alors sociologues, psycho-sociologues, intervenants et peu à peu « formateurs », mais ne se présentaient pas ainsi à l'extérieur de leur institution par peur d'être incompris ou (pire) d'être confondus avec des enseignants. Je me réfère ici à une anecdote racontée par l'un de ces premiers « formateurs », P. Caspar³ : pour couper court aux questions un peu trop récurrentes sur ce que c'était qu'un formateur, et parce qu'ils avaient le plus grand mal à le mettre en mots, quelques cadres du CUCES avaient fini par le définir de manière dérisoire par « savant ».

« Nous voulons qu'il n'y ait pas de spécialisation [...] nous devons lutter pour que ne se reconstitue pas un nouveau type de ghetto avec les gens spécialisés

1. Centre universitaire de coopération économique et sociale.

2. En fait l'ANIFRMO (Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre) qui deviendra l'Association pour la formation professionnelle des adultes en 1965.

3. P. Caspar (2004). *Un modèle généraliste de la formation des formateurs*. Séminaire du groupe d'étude Histoire de la formation des adultes. Actes à paraître en 2006.

dans la formation d'adultes [...] autrement dit, les formateurs, il n'en faut plus¹. »

Ainsi s'exprimait un responsable national syndical au lendemain des accords interprofessionnels de 1970. Quel est l'enjeu ? Ne pas reproduire pour les adultes la situation qui prévaut dans l'enseignement : le maître comme « pièce centrale du système de formation » et une situation déséquilibrée « formateur/formés ». « Nous ne voulons pas que la formation soit une carrière », disent unanimement les syndicalistes. La professionnalisation des formateurs n'est donc pas à l'ordre du jour. Cela ne veut toutefois pas dire que ceux-ci ne doivent pas être formés, mais il convient d'inventer du neuf. La grande peur réside dans la menace d'une « école à perpétuité² » : face à l'urgence de la situation (l'ouverture d'un marché gigantesque de la formation), le fonctionnement du système scolaire ne va-t-il pas être généralisé aux adultes, avec les mêmes méthodes, les mêmes rigidités (notamment les programmes, les niveaux...) et les mêmes inégalités dans le rapport savoir/pouvoir ?

L'équipe de B. Schwartz, qui avait travaillé à un autre projet d'extension de l'éducation permanente que celui qui sera finalement choisi en 1971, défendait les mêmes positions³. Pour que la formation quitte véritablement le domaine scolaire, inadapté aux caractéristiques du public adulte, « l'idée est de permettre que se diffuse une prise en charge des responsabilités de la formation par des gens qui ne soient pas formateurs de métier et que celle-ci devienne une mission de citoyens à l'égard de ses concitoyens⁴ ». Néanmoins, dans ce projet les formateurs de formateurs, eux, devaient être amenés à exercer à plein-temps, des fonctions de formation et... de recherche, les deux étant considérées comme indissociables, nécessairement complémentaires.

Avec le recul des années, il est flagrant de constater que les choix effectués par la suite (parfois par défaut) n'ont pas tenu compte de ces points de vue. Il y a bel et bien eu développement de corps spécialisés, processus de professionnalisation et de spécialisation, avec en parallèle la disparition progressive du projet social et une division sociale de plus en plus accentuée du travail de formation.

Ces hésitations « originelles » (fallait-il ou ne fallait-il pas des formateurs d'adultes ?), même si elles ont été un peu oubliées, auraient-elles aujourd'hui des conséquences en termes d'identité chez les formateurs ?

-
1. Les syndicats ouvriers et la formation après l'accord du 9 juillet 1970, *Éducation permanente*, n° 11, 1971.
 2. H. Dauber, E. Verne (1977). *L'École à perpétuité*, Paris, Le Seuil.
 3. F.-F. Laot (1998). *La Formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan.
 4. Projet de développement de l'éducation des adultes, texte ronéoté de 14 pages, CUCES, 22 nov. 1968.

1 Profils de formateurs : de typologie en typologie

Avant de vouloir décrire ce que sont les formateurs aujourd'hui, encore faudrait-il pouvoir les identifier. Or E. de Lescure¹ nous montre que l'entreprise qui consiste à simplement compter les formateurs n'est pas gagnée d'avance : selon les sources, le nombre de formateurs comptabilisés dans les années quatre-vingt-dix à travers différentes études varie de soixante-dix mille à trois cent vingt-cinq mille ! Ces fluctuations seraient dues à la faiblesse de l'intérêt porté à cette question, la formation étant saisie comme un marché dont il s'agit d'évaluer globalement l'importance, le poids de la masse salariale n'étant qu'une variable parmi d'autres. La difficulté de l'entreprise réside bien entendu dans le choix des indicateurs et dans celui des sources – toujours fragmentaires – à retenir pour établir des statistiques fiables, le métier de formateur étant une profession mal repérée dans les nomenclatures disponibles. Par ailleurs, les « métiers de la formation » sont aussi divers que variés, les différentes typologies que nous allons passer en revue en sont le reflet.

Dès lors, le problème de la délimitation du corpus se pose avec acuité. Malgré les divergences importantes sur les chiffres, l'ensemble des enquêtes fait apparaître une véritable explosion des effectifs entre 1982 et 2002, même si cette progression varie selon les années et les catégories de formateurs. Par ailleurs, les formateurs sont répartis de manière dispersée dans différents secteurs d'activité et leur statut est plus souvent précaire que celui de l'ensemble de la population salariée française. Enfin, sur la période explorée par de Lescure, le taux de féminisation des catégories relevant des professions de la formation serait passé en 20 ans de 28,6 % à 49,5 % avec, on s'en doute, de fortes disparités socio-sexuées au détriment des femmes dans une hiérarchie professionnelle qui s'est elle aussi renforcée. On n'assisterait donc pas seulement à une multiplication du nombre des formateurs, mais également à une réelle transformation des contours et des contenus des emplois.

À la différence des métiers de l'enseignement, très encadrés, les métiers de la formation recouvrent quantité de statuts, de fonctions, de responsabilités, d'activités, etc., proportionnels à la quantité des institutions qui emploient ces « agents ». Peu d'écrits sur les formateurs font l'impasse d'une typologie. Il apparaît en effet nécessaire de préciser de qui l'on parle. Pour simplifier, trois grandes catégories de typologies ont été produites², qui toutes, peu ou prou, proposent une hiérarchisation, que ce soit dans l'échelle du prestige, du salaire ou de la stabilité économique et sociale.

-
1. E. de Lescure (2004), « Compter les formateurs, du réalisme au nominalisme », in P. Bouys-sières (coord.), *Les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels, Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, PUM, n° 11, p. 37-50.
 2. C. Capelani (2001). « Différenciations et division sociale dans les métiers de la formation : 1969-2000 », in D. Fablet (ed), *La formation des formateurs d'adultes*, L'Harmattan, 259-281.

La première catégorie de typologies se centre sur l'activité et le degré de responsabilité exercée. Elle reprend le degré de participation du formateur à la politique de formation¹. Ainsi, en bas de l'échelle de prestige, se trouve l'animateur de formation en « face à face » avec le public, le « formateur » proprement dit ou encore « l'enseignant », puis viennent les coordonnateurs de formation et enfin les responsables de formation.

La deuxième catégorie de typologies insiste davantage sur le statut, lui-même fortement corrélé aux institutions qui emploient les formateurs et à la catégorie des publics auxquels ils s'adressent. Ainsi apprend-on que les formateurs en situation les plus précaires (CDD, occasionnels, intermittents...), employés par des associations mais aussi par des organismes publics, sont ceux qui ont le plus souvent affaire à un public lui-même très fragilisé : jeunes en difficultés sociales, migrants, chômeurs de longue durée... À l'autre extrémité de la chaîne se trouvent les « seigneurs » : les consultants d'entreprise, les conseils en formation auprès des DRH œuvrant le plus souvent au profit de cadres ou de dirigeants.

La troisième catégorie, plus récente, se centre davantage sur les rôles dans le continuum d'un processus de formation avec un amont et un aval. On insiste ici davantage sur des phases différentes qui ne correspondent pas nécessairement à des fonctions – et donc à des acteurs – distincts : conception, gestion, évaluation... La phase de mise en œuvre pédagogique centrale pouvant elle-même être déclinée en différents rôles de formateurs : par exemple celui de conseiller, de partenaire, de personne ressources et d'organisateur².

La division sociale du travail s'accroît au fur et à mesure qu'augmente la dimension commerciale du métier. On attend du formateur qu'il ait le souci des coûts, donc de la gestion. Les tentatives de rationalisation et de structuration du champ de la formation, l'introduction des normes de qualité supposées garantir la relation client-fournisseur, les dérives du discours sur la compétence, concourent à cette perte de sens dénoncée par de nombreux auteurs.

Il faudrait encore ajouter un quatrième type de classification descriptive qui, dans une autre logique, fait intervenir différentes « figures » de formateurs. Ainsi, la « galerie de portraits » d'E. Enriquez³ est certainement celle qui a connu le plus grand succès dans les formations de formateurs à orientation

-
1. M. Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, réédité chez L'Harmattan (2^e éd. 2003) ; G. Malglaive (1981). *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig ; G. Malglaive (1983). *La Formation et la qualification des agents de la formation continue*, rapport au ministère de la Formation professionnelle.
 2. P. Carré (1994) *Les formateurs et l'individualisation : faciliter l'autoformation*, Presses universitaires du Septentrion (« Les Métiers de la formation »).
 3. E. Enriquez (1981). « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle », *Connexions*, 33, 87-109.

psychosociologique. Il nous y propose en effet une description colorée de huit « cas » de formateurs : celui qui donne une bonne forme, le thérapeute, l'accoucheur, l'interprétant, le militant, le réparateur, le transgresseur, le destructeur. Son approche clinique d'exploration des fantasmes qui habitent tout formateur a le mérite de rappeler « qu'être formateur [et pas seulement "agent de formation"] est travailler avec et pour autrui, que former est un métier, superficiellement récent, mais réellement anthropologique¹ ». C'est une dimension qui n'apparaît pas toujours de manière affirmée dans les travaux sur les formateurs.

La première enquête sociologique sur les formateurs² a porté sur leur origine sociale. Fritsch³ montrait qu'ils présentaient une certaine marginalité institutionnelle, par rapport à l'école, mais également par rapport à l'industrie. Les idéologies et les postures sociales des années soixante-dix se sont brouillées, avec la différenciation des contextes d'exercice et avec la prise en charge du problème du chômage par la formation. La professionnalisation en marche, à travers notamment la signature en 1988 d'une convention collective nationale des organismes de formation, a également contribué à « régenter » le milieu.

Nommer les formateurs ne s'avère pas plus aisé que les compter : dans une étude sur le Nord-Pas de Calais, Cardon⁴ enregistre plus de soixante-douze appellations différentes se répartissant (parfois indifféremment) selon deux « polarités fonctionnelles », l'une d'intervention pédagogique, l'autre de type organisationnelle, cette dernière laissant une part importante d'équivoque sur la réalité des pratiques en question. Cardon propose un tableau de quinze tâches typiques réalisées par les enquêtés (par ordre décroissant des tâches le plus souvent effectuées) (voir tableau 3).

Cette étude montre que la hiérarchie fonctionnelle sociale à l'œuvre dans les autres milieux professionnels se retrouve également dans celui de la formation, avec les mêmes écarts de salaires, de niveaux de diplômes et de reconnaissance sociale d'un bout à l'autre de la chaîne. Une autre étude réalisée en Basse-Normandie⁵ montre, en termes d'identité cette fois, que trois pôles professionnels dominant : 40 % sont investis d'un rôle de transmission de savoirs, 25 % d'un rôle d'insertion des demandeurs d'emploi de longue durée et 35 % de celui de perfectionnement technique et de conseil.

-
1. J. Beillerot (2002). « Être formateur aujourd'hui », in *Pédagogie : chroniques d'une décennie (1991-2001)*, Paris, L'Harmattan.
 2. P. Fritsch (1971). *L'Éducation des adultes*, Paris, Mouton.
 3. P. Fritsch (1971). Enquête sur les formateurs.
 4. C.-A. Cardon (1998). « Les formateurs d'adultes : contre toute apparence floue de milieu indéterminé », in C. Capelani, J. Hédoux (coord.). *Les formateurs d'adultes et leur formation*, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 37-38, p. 23-51.
 5. P. Grivé (2004). « Comment peut-on être formateurs d'adultes ? », in P. Bouysières (coord.), *Les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels, Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, PUM, n°11, p. 25-36.

1	Choix des intervenants/animation d'équipe
2	Politique/budget/études-recherches
3	Analyse des besoins/conseil en formation
4	Élaboration de programmes de formation
5	Intervention directe dans les stages
6	Travaux administratifs
7	Recrutement et orientation des stagiaires
8	Commercialisation des stages
9	Information sur la formation
10	Suivi des stagiaires à l'issue de la formation
11	Réalisation de bilans
12	Évaluation de stages
13	Suivi de l'alternance en entreprise
14	Évolutions tech./org. Du travail en entreprise
15	Conception d'outils pédagogiques

Tableau 3
Quinze tâches typiques

2 Formations de formateurs

Le proverbe ne sera pas remis en cause : les cordonniers sont les plus mal chaussés. Il est frappant de constater que des gens qui font métier de former les autres sont eux-mêmes aussi mal lotis. F. Gérard¹ souligne cette contradiction : « Nos collègues européens et plus lointains s'en étonnent toujours autant : "Aucune formation n'est donc obligatoire pour les formateurs en France ?" » En effet, sauf dans le cadre de quelques grandes institutions qui organisent leur propre formation de formateurs, aucune formation initiale n'est reconnue ni exigée pour exercer en entreprise ou en organisme de formation. La convention collective de 1988 elle-même et ses avenants ne précisent rien sur le sujet, sinon un niveau minimum requis pour un formateur d'adultes équivalant à un BTS, DUT, DEUG..., mais nullement de formation

1. F. Gérard (2001). « Se former aux métiers de la formation ou se professionnaliser comme acteur de la formation ? », in D. Fablet (éd.), *La Formation des formateurs d'adultes*, Paris, L'Harmattan, p. 18-42.

spécifique de formateur d'adultes. Le contrat d'études prospectives des organismes de formation privés¹ montre d'ailleurs le rôle secondaire tenu par les diplômes de formateurs dans les choix de recrutement.

Pourtant l'offre de formation est foisonnante, mais également très disparate et... opaque. C. Capelani² décrit la friche que constitue encore aujourd'hui le champ de recherche sur la formation de formateurs. De très nombreux écrits ont été produits, des recensements des formations (souvent contradictoires) ont été entrepris. Pourtant, faute de synthèse et parce que des secteurs entiers échappent aux observations³, il est presque impossible aujourd'hui de disposer d'une image complète de la situation. Les formations les plus étudiées sont les formations diplômantes universitaires : DUFA, DESS, DHEPS et autres maîtrises d'IUP ou de sciences de l'éducation... Mais même ici, les contenus, comme les durées, à diplôme équivalent, sont très variables, les DU (diplômes universitaires) présentant le plus de diversité. Notons au passage que les sciences de l'éducation ont trouvé à se développer en partie grâce à ce type de formations professionnalisantes, puisqu'il en existait soixante-dix de tous types en 2001 organisés en lien avec cette discipline⁴.

En 1971, J.-J. Scheffknecht, s'inspirant de son expérience au CUCES de Nancy, dans le cadre d'une étude pour le Conseil de l'Europe, préconisait des objectifs et une méthodologie pour une formation de formateur propre à faire face à une demande de formation qui allait connaître une croissante exponentielle. C'était pour lui avant tout une formation méthodologique qui devait préparer à une pratique réfléchie, à l'innovation pédagogique et à la recherche-active. Il constatait que seule une formation longue (un à deux ans) et en alternance permettrait d'atteindre ces objectifs, les séances ou « séminaires d'information » sur des week-ends ou des stages ponctuels ne pouvant tout au plus qu'aborder des « recettes » à appliquer. Pour déscolariser la formation de formateurs afin de déscolariser la formation elle-même, il convenait de regrouper les contenus autour de la situation de formation et de la situation de travail. On éviterait ainsi de former des éducateurs d'adultes ou formateurs-enseignants pour former des agents de changement ou formateurs-animateurs.

Deux ou trois observations peuvent être tirées de cette étude qui date un peu à présent. D'une part, pour Scheffknecht, la formation de formateurs devait s'accompagner d'un développement de la *théorie de l'éducation des*

-
1. Interface (1998). *Les organismes privés de formation, enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, étude du CEP, Paris, La Documentation française.
 2. C. Capelani (1998). « L'offre de formation des formateurs : un champ de recherche à construire ? », in C. Capelani, J. Hédoux (coord.), *Les formateurs d'adultes et leur formation*, *Cahiers d'études du CUEEP*, n°37-38.
 3. Notamment les formations internes aux entreprises ou aux organismes de formation.
 4. AECSE (2001). *Les Sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis*, AECSE/INRP.

adultes et donc d'une recherche parallèle qui permettrait de solidifier et unifier la formation. Celle-ci devait être conduite au niveau de la *formation des formateurs de formateurs*. C'était ici, pensait-il que l'investissement devait être le plus urgent et le plus déterminant. M. Lesne, en 1978¹, le rejoignait sur ce point : la formation devait amener le formateur à produire ses propres théories de l'action. Le recul des années nous montre que beaucoup reste à faire en matière de lisibilité de la recherche en formation d'adultes. Par ailleurs, les formateurs de formateurs n'ont pour ainsi dire jamais existé : la question ne se pose tout simplement pas en ces termes aujourd'hui. D'autre part, cet *animateur-formateur* ou *agent de changement* qu'il appelle de ses vœux était porteur d'un projet social. Il était très proche de l'animateur, nouveau métier qui apparaissait alors. Il est d'ailleurs frappant de noter que le nouveau diplôme d'animateur socio-éducatif, qui venait d'être institué, lui apparaissait ouvrir la voie de l'avenir au métier de formateur. Là encore des bifurcations sont survenues et un certain projet social dont parle encore P. Caspar, citant M. Lesne, semble bien avoir sombré dans l'oubli.

Pour mémoire :

« M. Lesne aimait à rappeler que la formation de formateur remplissait trois fonctions complémentaires :

- transmettre les héritages de la pensée ;
- faciliter le fonctionnement de la société en y introduisant de la mobilité et de la souplesse, pour les individus comme pour les organisations ;
- permettre les changements culturels ;
- Condorcet, comme l'abbé Grégoire, nous y invitaient déjà il y a deux siècles : que l'on offre à chaque membre de la société les possibilités ;
- de construire et valoriser ses propres potentiels ;
- tout en contribuant aux projets collectifs². »

Construire et valoriser ses propres potentiels (consolider ses compétences) semble toujours d'actualité, mais bien en vue d'une employabilité dont la responsabilité incombe à présent aux seuls individus, les projets collectifs étant passés aux oubliettes.

Les formations diplômantes universitaires de formation de formateurs ne sont pas cependant si éloignées, dans la forme, du modèle préconisé par Scheffknecht (durée, alternance...). Aujourd'hui comme hier, elles côtoient dans l'offre de formation (et sont parfois en concurrence avec) des formations bien plus courtes.

1. M. Lesne (1978). « La formation des formateurs d'adultes », in M. Debesse, G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, t. VIII, Paris, PUF.

2. P. Caspar (1994). « Préface », in *Les Métiers de la formation*, Paris, La Documentation française.

Le centre Inffo a ainsi recensé en 2001 près de mille cinq cents organismes¹ proposant une offre aux métiers de la formation. Les modules courts (d'un à cinq jours) sont largement majoritaires. Ils s'adressent à des formateurs occasionnels ou bien à des professionnels qui désirent actualiser leurs connaissances, par exemple : réglementation juridique, nouveaux supports pédagogiques, nouvelles technologies, etc. En matière de perfectionnement, il est possible de proposer tout et à peu près n'importe quoi : pour les mêmes intitulés les durées de formation peuvent varier d'un à trente². Des formations longues non diplômantes (de 300 à 1 660 heures) sont également organisées, la plupart en alternance et sont validées par une attestation de stage ou un certificat interne à l'organisme. De leur contenu, on ne peut pas dire grand-chose. F. Gérard reste perplexe devant les paradoxes qui demeurent. Elle en souligne deux. Très rares sont les formations, diplômantes ou non, accessibles aux non-initiés. La plupart exigent dès l'inscription une expérience professionnelle éprouvée. Les formateurs doivent donc avoir de la bouteille (c'est le profil idéal-typique), mais ils/elles entrent le plus souvent dans le métier sans formation du tout. Quid du public qui en subit les conséquences ? Autre paradoxe : les formateurs d'adultes sont loin d'être des adeptes de la formation continue, du moins en formation de formateur...

Sous la pression de la branche professionnelle, une formation initiale de formateurs d'adultes se mettra-t-elle en place ? L'impulsion des programmes communautaires européens pourrait-elle favoriser cette tendance ?

Ce tableau relativement sombre de la formation des formateurs pourrait être contrebalancé par l'idée que les formateurs d'adultes ont recours à l'apprentissage informel ou s'autoforment. Une recherche sur les lectures professionnelles des formateurs³ vient en partie contredire cette hypothèse. On y apprend que les formateurs, hormis ceux qui reprennent des études universitaires, sont peu lecteurs d'ouvrage professionnels et peu consommateurs de revues professionnelles ou scientifiques : ainsi parmi les périodiques consultés par les formateurs, les titres spécialisés dans la formation d'adultes sont rarement ou jamais cités par les personnes interrogées. Notons que deux auteurs sont cités par les « moyens et faibles lecteurs » : Schwartz et Piaget...

Les formateurs d'adultes se trouvent aujourd'hui face à de nouveaux défis. L'Union européenne s'étant donné pour objectifs de devenir, dans une perspective très libérale, la société cognitive la plus compétitive du monde⁴, ils devraient avoir à y jouer un rôle prépondérant. Dans le même temps cependant, de nouvelles conceptions de la formation donnent la part belle à l'informel. Les entreprises apprenantes, l'e-learning..., représentent virtuellement

1. F. Gérard (2001). *Op. cit.*

2. C. Capelani, 1998). *Op. cit.*

3. V. Venet (1998), « Que lisent les formateurs ? », in C. Capelani, J. Hédoux (coord.), *Les formateurs d'adultes et leur formation*, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 37-38, p. 89-98.

4. Conseil européen extraordinaire de Lisbonne, 23 mars 2000.

une remise en cause profonde de leur rôle et de leurs fonctions. Ces perspectives s'ajoutant à la faible reconnaissance sociale du plus grand nombre, il n'est pas étonnant que les recherches actuelles sur les formateurs portent davantage sur les dynamiques identitaires ainsi que sur la transformation du sens donné à la formation par les acteurs eux-mêmes. Enfin, la question de la pédagogie des adultes, longtemps dévalorisée au profit de l'ingénierie de formation, reviendrait-elle sur le devant de la scène ? Un des derniers numéros de la revue *Actualité de la formation permanente* titrée : « Formation des salariés : quels choix pédagogiques aujourd'hui ? » pourrait le laisser suggérer...

Pour en savoir plus sur les formateurs et sur la formation d'adultes, en sus de la bibliographie indicative, trois principales revues peuvent utilement être consultées : *Éducation permanente* qui s'adresse tant aux chercheurs qu'aux praticiens de la formation, *Recherche & formation*, qui s'intéresse plus particulièrement à la formation des enseignants et des agents publics de la formation d'adultes, et la revue *Savoirs* qui entend promouvoir la recherche en éducation et formation des adultes.

Lectures conseillées

- BOUYSSIÈRES P. (coord.) (2004). « Les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, PUM, n° 11.
- CAPELANI C., HÉDOUX J. (coord.) (1998). « Les formateurs d'adultes et leur formation », *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 37-38.
- CARDON C.-A. (1993). « Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail », *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 23.
- CENTRE INFFO, CNAM, UNIVERSITÉ DE LILLE III (1994). *Les Métiers de la formation*, Paris, La Documentation française, ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Délégation à la formation.
- FABLET D. (coord.) (2001). *La Formation des formateurs d'adultes*, Paris, L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1983). *La Formation et la qualification des agents de la formation continue*, rapport au ministère de la Formation professionnelle.
- MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- LAOT F.-F. (1999). *La Formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan.
- LESNE M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, rééd. L'Harmattan (2^e éd. 2003).
- SCHEFFKNECHT J.-J. (1975). *Typologie des formateurs d'adultes*, Conseil de l'Europe (partiellement publié in *Le Métier de formateur* (1972), *Les Cahiers du CUCES*).

28 TRAVAIL SOCIAL ET ACTION ÉDUCATIVE¹

De plus en plus utilisée à partir du milieu des années 1960, l'expression « travail social » n'est pas la traduction littérale de l'anglais « *social work* », les « *social workers* » ne correspondant qu'aux assistants sociaux en France, mais permet de désigner un ensemble hétérogène d'activités multiples mises en œuvre en direction de populations en difficulté par une grande diversité de professionnels : « les travailleurs sociaux ». Auparavant englobés dans l'ensemble des « professions sanitaires et sociales », les travailleurs sociaux, des femmes pour la plupart, voire quasi exclusivement selon la catégorie de professionnels considérée, exercent dans des secteurs extrêmement diversifiés (pauvreté, handicap, délinquance, protection de l'enfance, aide à domicile...), auprès de populations multiples mais en butte à des difficultés suffisamment sérieuses pour justifier leur intervention. Après avoir dressé un panorama de cet univers professionnel, on s'intéressera aux évolutions récentes qui ont traversé ce champ d'activités, puis plus particulièrement aux « professionnels de l'éducation spécialisée ».

1 Les travailleurs sociaux

L'ensemble intitulé « travailleurs sociaux » correspond, en France, au regroupement, opéré à partir du début des années 1970, de toute une série de « professions sociales et éducatives » jusque-là différenciées et cloisonnées, dont l'essor, lié à la tertiarisation de l'économie et à l'émergence d'une « société de service² », s'est révélé spectaculaire depuis trente-cinq ans. Alors qu'on

1. Par Dominique Fablet.

2. Laville J.-L. (2005). *Sociologie des services. Entre marché et solidarité*, Toulouse, Érès.

distinguaient traditionnellement trois grandes catégories de « métiers administrativement reconnus » : les métiers de l'aide (autrefois « de l'assistance »), les métiers éducatifs et enfin ceux de l'animation, une étude du ministère de la Santé et des Solidarités¹ dénombrait 600 000 travailleurs sociaux en 2002 – soit une augmentation de 40 % en dix ans – regroupés en quatre catégories de métiers du travail social :

- 51 500 professionnels de l'aide sociale (hors aide à domicile), dont 40 400 assistants de service social et 4 600 conseillers en économie sociale et familiale ;
- 177 100 professionnels de l'éducation spécialisée : 3 300 chefs de service, 99 100 éducateurs spécialisés, 12 800 éducateurs de jeunes enfants, 10 100 éducateurs techniques et éducateurs techniques spécialisés, 17 700 moniteurs éducateurs, 9 500 moniteurs d'ateliers, 24 700 aides médico-psychologiques ; sans intégrer les éducateurs du ministère de la Justice (Protection judiciaire de la jeunesse) ainsi que certains enseignants spécialisés qui exercent également des fonctions éducatives ;
- 49 700 professionnels de l'animation ;
- et 308 000 professionnels de l'accueil d'enfants à leur domicile (dont 250 100 assistantes maternelles).

Toutefois, l'appartenance de certaines catégories de professionnels aux métiers du travail social peut être discutée. C'est par exemple le cas des assistantes maternelles dont le statut vient d'être réformé (loi du 27 juin 2005) et permet de distinguer les 250 100 assistantes maternelles anciennement dites « à titre non permanent » qui accueillaient en 2002 740 000 enfants de moins de 6 ans à la journée, des 58 200 assistantes maternelles à titre permanent, nouvellement appelées « assistantes familiales », qui accueillaient 65 000 enfants dans le champ de la protection de l'enfance ; alors qu'on pouvait contester autrefois le statut de travailleur social aux premières en raison d'une faible qualification et pas aux secondes. On s'interrogera également sur l'homogénéité des professionnels de l'animation écartelés entre un secteur de diffusion artistique (Maisons de la culture, Centres d'action culturelle...), le développement d'activités sportives et de loisir de plus en plus spécialisées et des modes d'action relevant de l'intervention sociale. Par ailleurs, considérera-t-on prochainement les médiateurs familiaux, dont le diplôme d'État a été instauré fin 2003, comme une nouvelle catégorie de travailleurs sociaux ?

Les travailleurs sociaux ont pour principaux employeurs l'État, les collectivités territoriales et surtout de très nombreuses associations gestionnaires d'établissements et de services, mais selon une répartition spécifique en fonction de la catégorie de professionnels considérée. Si un premier repérage peut être

1. *Études et résultats* n° 441 (novembre 2005), « Les métiers du travail social hors aide à domicile », DREES.

effectué en fonction de la sphère d'activités professionnelles et du type d'organisme de rattachement, il convient de tenir compte secondairement du niveau de qualification reconnu pour l'accès à ces métiers, selon la formation initiale dispensée et le diplôme obtenu (niveaux V, IV, III).

À la segmentation en secteurs d'activités s'ajoute une forte hiérarchisation des formations et des diplômes. Il s'agit donc d'un champ professionnel peu homogène et aux frontières mouvantes, au sein duquel chaque catégorie a connu un processus de professionnalisation spécifique et différencié dans le temps¹. De plus, ces données chiffrées ne constituent qu'une photographie partielle ne prenant pas en compte les « nouveaux métiers du social » regroupés avec les travailleurs sociaux dans ce que l'on appelle « les professionnels de l'intervention sociale », ni les professionnels relevant d'autres ministères de tutelle (Éducation nationale, Justice...).

2 Du travail social à l'intervention sociale

Jusqu'au début des années 1980, c'est une logique de « ciblage » qui a animé le mode de structuration et de développement du travail social : définition d'une population à problème à laquelle on s'efforce de faire correspondre une compétence professionnelle, voire un traitement institutionnel spécifique ; chaque métier traditionnel du travail social s'articulant autour de plusieurs dimensions :

- une assise institutionnelle liée au type d'établissement, d'équipement ou de service dans lequel on exerce (institut médico-éducatif, centre social, club de prévention...) ;
- un type de public, une population spécifique en direction de laquelle le travailleur social intervient (handicapés, déficients, jeunes en danger...) ;
- une qualification conférant une certaine professionnalité par l'usage de techniques spécifiques plus ou moins efficaces.

En tant qu'acteurs de la relation d'aide, les travailleurs sociaux constituent assurément un groupe professionnel mais segmenté et aux qualifications spécifiques.

Plusieurs facteurs ont contribué à la transformation du paysage institutionnel, à tel point que certains auteurs ont pu avancer l'hypothèse de la fin du travail social : montée de l'exclusion appelant à poser en d'autres termes « la question sociale », impact de la décentralisation conférant une place déterminante aux collectivités territoriales dans la définition des politiques sociales, développement de politiques transversales (politique de la ville, prévention

1. Même si une chaire de travail social a été récemment créée au Conservatoire national des arts et métiers, avec pour première titulaire B. Bouquet.

de la délinquance, insertion par l'économique...), développement de nombreuses initiatives bénévoles en direction de publics en difficulté... Sous l'effet conjugué de ces facteurs, plusieurs mouvements sont apparus simultanément en matière d'emploi dans le secteur social :

- apparition de nouveaux postes de travail qualifiés (chargés de mission, chefs de projet, agents de développement, formateurs d'insertion...) liés à l'émergence de nouveaux dispositifs institutionnels ;
- émergence d'emplois peu qualifiés, le plus souvent occupés par des jeunes en difficulté d'insertion, pour assurer des activités de médiation au contact de publics diversifiés ;
- développement de postes d'encadrement, notamment dans les services sociaux départementaux à la suite de la décentralisation, davantage occupés par des titulaires de diplômes de management (droit, sciences économiques...) que par des professionnels issus des métiers traditionnels du travail social ; d'où l'opposition entre « un social d'intervention » et un « social de gestion ».

Aussi, quand il a été question à la fin des années 1990 de repérer les évolutions dans le secteur social, les chercheurs ont-ils choisi de recourir à l'expression « intervenants sociaux », plus globalisante que celle de « travailleurs sociaux », qui désigne les métiers traditionnels du social, en faisant l'hypothèse que les premiers étaient davantage recrutés en fonction de leur compétence alors que c'est une qualification qui procurait leur assise aux seconds (Chopart, 2000).

Ce débat qualification/compétence¹ a sans doute contribué à relancer en partie celui de la formation des intervenants/travailleurs sociaux, compte tenu de l'émergence de nouveaux besoins sociaux, d'une pyramide des âges vieillissante aussi préoccupante que celle des professionnels de l'enseignement et de la santé, et d'un appareil de formation pour le moins morcelé (313 établissements, 348 sites et 676 sections de formation). D'où la mise en place de dispositifs censés endiguer le déficit prévisible de professionnels, à défaut de promouvoir leur professionnalité, sachant que la question de l'implication de l'université dans les formations se pose de manière récurrente dans un contexte institutionnel de décentralisation accentuée (transfert du financement des centres de formation aux régions) : schémas nationaux et régionaux des formations du social, augmentation des quotas d'admission en centres de formation, développement de nouvelles formules de formation et d'accès à l'emploi (apprentissage, validation des acquis de l'expérience...), réforme de diplômes, qu'il s'agisse de ceux concernant les agents en relation avec les usagers (Diplôme d'État d'assistant de service social) ou des cadres du secteur social (DSTS, Diplôme supérieur de travail social) ; apparition du CAFERUIS (Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité

1. Chauvière M., Tronche D. (dir.) (2002). *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod.

d'intervention sociale)... Dans le domaine de la formation des intervenants/travailleurs sociaux, on peut donc aisément se convaincre que les défis à relever ne manquent pas.

3 Travail social et interventions socio-éducatives

Comment distinguer parmi les multiples activités exercées par les travailleurs sociaux celles qui relèvent vraiment d'une action éducative, étant entendu que le travail social a pour finalité essentielle de maintenir ou de restaurer le lien social, compte tenu des ratés de la socialisation ? Les notions de *suppléance familiale* puis d'*intervention socio-éducative* avancées par P. Durning ne désignent pas des secteurs administrativement constitués mais fournissent d'utiles points de repère pour penser les pratiques éducatives qui se développent en référence à la sphère du familial, hors des champs de l'enseignement et de la formation professionnelle continue.

Introduite la première au milieu des années 1980, la notion de suppléance familiale a été proposée pour qualifier un type d'action éducative principalement mise en œuvre depuis les années 1940 par des éducateurs d'internat. L'action consistant à accomplir temporairement à la place des parents la plupart des actes éducatifs usuels n'apparaît toutefois pas comme la seule forme d'aide dont bénéficient les familles pour élever leurs enfants lorsque des difficultés surviennent. Même si pendant longtemps les interventions sociales ont bien consisté à séparer l'enfant de sa famille dans un souci de protection, il a ensuite paru préférable de maintenir l'enfant dans sa famille et de développer des actions à domicile auprès des parents afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives. Par ailleurs, en l'absence de difficultés avérées, la socialisation des enfants s'opère depuis longtemps de plus en plus hors de la famille mais aussi à et hors de l'école ; d'où la proposition de P. Durning de regrouper dans un même ensemble sous l'intitulé d'intervention socio-éducative les différentes catégories d'activités constitutives d'un domaine spécifique d'actions éducatives menées par des professionnels nombreux et diversifiés.

Entendue à la fois comme un champ spécifique de pratiques éducatives et de recherches sur ces pratiques, l'éducation familiale (cf. chapitre 14) s'intéresse aux activités éducatives intrafamiliales, c'est-à-dire principalement parents/enfants, mais également aux interventions sociales mises en œuvre par une assez grande diversité de professionnels pour former, soutenir, aider, voire suppléer les parents, à savoir le domaine des interventions socio-éducatives. Il s'agit de différencier les interventions socio-éducatives de l'ensemble des interventions sociales afin de repérer celles qui s'accomplissent en rapport avec l'éducation intrafamiliale alors que d'autres domaines peuvent être davantage questionnés : le revenu, le logement, la santé... avec un impact sans doute

sur les processus éducatifs, mais sans que ces derniers figurent au centre des difficultés repérées.

Les interventions socio-éducatives ne recouvrent donc pas l'ensemble des interventions sociales poursuivies par diverses catégories de travailleurs sociaux, mais peuvent être de trois types, en fonction de la position éducative assurée par les professionnels :

- ceux qui assurent une fonction éducative spécifique clairement complémentaire de l'action éducative familiale, comme par exemple les personnels exerçant dans les différents modes d'accueil éducatif de la petite enfance, les enseignants et personnels chargés de la vie scolaire à l'école puis au collège, les animateurs qui développent des activités de loisir, etc. ;
- ceux qui aident les parents ou le groupe familial à assurer leurs tâches éducatives, notamment lorsqu'ils sont en difficulté, par exemple dans le cadre d'actions éducatives en milieu ouvert (AEMO) ;
- ceux qui, intervenant auprès des parents pour pallier leurs défaillances, assument souvent à titre temporaire l'essentiel des activités familiales d'éducation, en internat ou en service de placement familial, à savoir le domaine de la suppléance familiale.

En fonction de cette typologie, les recherches relatives aux interventions socio-éducatives s'intéressent aux politiques sociales, aux dispositifs institutionnels, aux pratiques développées par différentes catégories de professionnels en direction de populations spécifiques, sachant que ces professionnels ne relèvent pas seulement de l'une des trois catégories de travailleurs sociaux répertoriée sous l'appellation « métiers éducatifs ».

4 Principales évolutions des pratiques d'intervention socio-éducative

Les interventions socio-éducatives complémentaires de l'action éducative intrafamiliale se sont largement développées et professionnalisées au cours des trente dernières années, en même temps que leur caractère éducatif, auparavant souvent discuté, était reconnu, comme l'indiquent certains changements terminologiques significatifs. Ainsi, dans le secteur de la petite enfance, l'appellation de modes d'accueil éducatif des jeunes enfants s'est-elle substituée à partir de 1995 à celle de modes de garde ; les anciennes nourrices devenues depuis 1977 assistantes maternelles ont connu une réforme de leur statut en 1992, puis en 2005. Mais on pourrait noter des changements comparables en milieu scolaire où les fonctions de garde, de surveillance ou d'accompagnement sont dorénavant considérées comme éducatives (Conseiller principal d'éducation, aide-éducateur, assistant d'éducation, auxiliaire de vie scolaire...) et se professionnalisent. La même tendance est à l'œuvre pour bon nombre

d'activités para- ou périscolaires, qu'il s'agisse d'activités culturelles ou de loisirs ou d'aide aux devoirs et de soutien scolaire ; l'encadrement de telles activités suppose de réelles compétences éducatives.

Mais le changement le plus notable demeure celui concernant les interventions socio-éducatives mises en œuvre lorsque des difficultés éducatives intrafamiliales surviennent. En France, avec un retard d'une dizaine d'années environ par rapport aux pays d'Europe du Nord, les années 1970 marquent une inflexion. Alors que pendant longtemps les interventions socio-éducatives avaient consisté à séparer l'enfant de sa famille afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé, une véritable inversion de logique a conduit à privilégier, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives. La tendance générale qui commence alors à s'affirmer en France est celle de la recherche d'alternatives au placement, et par conséquent de solutions qui privilégient le maintien de l'enfant dans son milieu familial et social. Il s'agit d'éviter les placements et de s'efforcer d'avoir plutôt recours à des interventions en direction du milieu familial ; d'où, par exemple, le développement des AEMO, pourtant instituées dès la fin des années 1950. Toutefois si le placement apparaît comme la mesure qui s'impose, alors on cherchera à favoriser autant que possible le maintien des liens de l'enfant avec sa famille, dans la perspective d'atténuer les effets d'une séparation toujours préjudiciable pour l'enfant ; ainsi qu'à préparer son retour en famille, puisque c'est, au terme du placement, l'issue la plus fréquente. On est donc conduit à penser les deux catégories d'interventions éducatives dans une complémentarité davantage que dans une opposition (du type milieu ouvert *versus* milieu fermé), d'autant que la trajectoire des sujets destinataires de ces interventions montre le plus souvent une combinaison alternée des deux, sans parler d'autres formes d'intervention sociale.

Ainsi, la logique spécifique des innovations apparues à la fin des années 1980 dans le champ de la suppléance familiale va-t-elle se déployer à partir de deux axes complémentaires :

- prévenir et limiter les placements : il s'agit d'éviter, autant que possible, le placement de l'enfant, et quand on n'entrevoit pas d'autre possibilité, on cherchera alors à aménager la séparation, à éviter une rupture de l'enfant avec son milieu familial et social, tout en cherchant à limiter dans la durée la prise en charge éducative extra-familiale. De ce fait, il ne peut s'agir que de dispositifs territorialisés permettant un accueil de proximité ;
- proposer un travail d'accompagnement aux familles en articulation avec cette prise en charge éducative extra-familiale, ce qui suppose la prise en compte de l'environnement social de la famille et des ressources auxquelles elle peut avoir recours.

Loin de se centrer uniquement comme auparavant sur la prise en charge éducative de l'enfant ou du jeune, l'intervention socio-éducative prend de

plus en plus en compte le milieu familial et social, et notamment les parents afin de les aider et de les soutenir dans leur fonction éducative. En termes de pratiques professionnelles, le déplacement à opérer n'est pas simple, comme en témoignent les résistances des milieux professionnels face à une telle réorientation de l'action éducative. Difficile en effet de considérer les parents comme des partenaires quand on les a longtemps maintenus à l'écart de la sphère de l'action éducative ou, au mieux, admis comme des auxiliaires au nom de « l'alliance thérapeutique ».

La centration sur les parents s'est encore accentuée à la fin des années 1990 avec la promotion du terme *parentalité* et les actions de soutien à la parentalité, notamment les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) initiés après la Conférence de la famille de 1998 et, tout récemment, la mise en place des « points info famille », l'une des propositions retenues par le gouvernement lors de la Conférence de la famille de 2003. Jusqu'à présent le mode d'intervention le plus développé semble consister en l'animation de groupes de parole de parents. Aussi les recherches sur les pratiques d'intervention socio-éducative ont-elles intégré un tel déplacement ; à l'étude d'actions menées en direction de l'enfant s'ajoutent celles qui examinent les relations entre professionnels, mais surtout celles qui s'intéressent aux relations entre professionnels et parents, notamment lorsqu'elles débouchent sur une possible coéducation des enfants.

5 Les « professionnels de l'éducation spécialisée »

Au cours de la Seconde Guerre mondiale, le lieu d'exercice des premiers éducateurs est l'internat spécialisé, où ils remplacent « gardiens » et « surveillants » (des asiles, des maisons de corrections, des internats scolaires...). La prise en charge éducative d'un groupe d'enfants ou d'adolescents « inadaptés » s'effectue hors des temps scolaires et des interventions de rééducateurs divers, d'où au départ, une définition « négative » du métier ; « négative » car on commence par définir le métier en le différenciant d'autres, c'est-à-dire en disant d'abord ce que l'éducateur n'est pas ou ne fait pas, avant d'indiquer les activités qui sont les siennes.

Les premiers éducateurs, censés « remplacer implicitement père et mère de famille momentanément ou définitivement absents » selon une définition du début des années 1950, travailleront selon des principes et des méthodes empruntant au scoutisme, sous la houlette de psychiatres à l'origine de l'émergence du secteur « enfance inadaptée » sur divers plans : nosographie, modes d'organisation du secteur, direction d'établissement et de services... L'avènement de ce nouveau métier correspond en fait à celui d'un secteur : « enfance inadaptée », « éducation spécialisée », ou encore « secteur rééducatif », dont l'organisation se met en place au cours de la guerre. Dans ses grandes lignes, hormis la création en 1945 d'une direction de l'Éducation

surveillée (rebaptisée Protection judiciaire de la jeunesse en 1990) au ministère de la Justice, cette organisation sera reconduite après la guerre et connaîtra une phase d'expansion et de consolidation sur la base de fondements à peu près inchangés jusqu'à la fin des années 1970.

Les caractéristiques de l'identité professionnelle se laissent difficilement appréhender compte tenu de plusieurs phénomènes. Tout d'abord le flou lié aux deux notions, « éducateur » et « spécialisé », rassemblées dans l'expression. La notion « d'éducateur » apparaît globalisante, car recouvrant un ensemble d'activités et de fonctions différentes, et de ce fait on parle davantage de « métiers de l'éducation » ou de « professions éducatives » ; quant à celle de « spécialisé », elle ne précise pas davantage si l'on se réfère à une catégorie de population ou à un type de technique ou de savoir particulier.

Aux 177 100 salariés précédemment répertoriés dans les professions éducatives¹, il convient d'ajouter qu'un peu moins de 10 % des professionnels ne sont pas qualifiés et que d'autres professionnalités peuvent exercer dans le domaine des interventions socio-éducatives. Ainsi trouvera-t-on des auxiliaires de puériculture en pouponnières, des puéricultrices de PMI qui soutiennent et conseillent les parents lors de visites à domicile ; des assistantes sociales qui peuvent intervenir dans le cadre d'AEMO ou des animateurs socioculturels en prévention spécialisée...

Le processus de professionnalisation n'apparaît donc pas complètement stabilisé, même si on peut repérer, depuis les lois de 1975, les deux principaux champs dans lesquels les éducateurs interviennent :

- le secteur de l'enfance et des adultes en difficulté,
- le secteur de l'enfance et des adultes handicapés, et plusieurs types de métiers étant donné les fonctions exercées et les espaces de travail singuliers où se développent des pratiques professionnelles assez contrastées :
 - l'éducateur d'internat accompagnant un groupe ou une unité de vie (d'enfants ou d'adultes, handicapés ou en difficulté),
 - l'éducateur chargé de mesures d'action éducative en milieu ouvert (administratives ou judiciaires) dont le rôle consiste principalement à prodiguer aides et conseils aux parents des enfants et adolescents suivis,
 - l'éducateur de prévention spécialisée qui intervient (en l'absence de mesures nominatives) auprès d'une population de jeunes d'un quartier,
 - l'éducateur chargé du projet éducatif d'un enfant ou d'un adolescent handicapé pris en charge dans un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD),

1. Les éducateurs de jeunes enfants sont venus s'inscrire dans cette filière socio-éducative, alors qu'à l'origine il s'agissait de jardinières d'enfants : cf. Verba D. (1993). *Le métier d'éducateurs de jeunes enfants*, Paris, Syros.

- l'éducateur des services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), chargé du suivi des enfants et jeunes confiés à ce service...

Il s'agit là des contextes d'exercice les mieux balisés de l'éducateur spécialisé, sachant qu'on pourra retrouver des éducateurs dans des domaines d'activités très différents comme, par exemple, ceux définis par les politiques de la ville ou les politiques d'insertion.

Incontestablement, la diversification des modalités d'intervention de l'éducateur, compte tenu de la pluralité des fonctions exercées, apparaît comme l'une des évolutions majeures de cette professionnalité, diversification liée à celle des populations (par exemple les handicapés adultes, après les lois de 1975) auprès desquelles les éducateurs interviennent dans le cadre de dispositifs institutionnels toujours plus nombreux. Autre caractéristique, l'accroissement quantitatif des professionnels en exercice : après la période d'expansion sans précédent de la décennie 1970 qui a vu le nombre d'éducateurs spécialisés doubler, les années 1980 ont connu un fléchissement des recrutements. Mais, même si l'augmentation est moins forte, elle demeure toujours importante : augmentation de 31 % du nombre d'éducateurs spécialisés et de 24 % de celui des éducateurs de jeunes enfants pour la période 1986-1994, sachant qu'au cours de la décennie 1990, ce sont les aides médico-psychologiques qui se sont multipliées, principalement du fait de la création d'établissements d'hébergement pour personnes adultes handicapées. Ainsi peut-on considérer que le secteur social, et plus particulièrement les métiers de l'éducation spécialisée, reste attractif. En effet, l'accès à l'emploi est rapide, une fois le diplôme obtenu, et les conditions d'emploi se révèlent des plus intéressantes puisqu'il s'agit dans la quasi-totalité des cas de contrats de travail à durée indéterminée (CDI). Dès lors l'afflux des candidatures dans les centres de formation n'apparaîtra guère étonnant dans une conjoncture marquée par « l'effritement de la société salariale » (Castel, 1995), lequel se traduit par les difficultés rencontrées pour accéder à l'emploi : chômage des jeunes, emplois précaires dans les divers dispositifs « d'insertion », emplois à durée déterminée (CDD).

Comment expliquer que les métiers de l'éducation spécialisée apparaissent comme un secteur d'emploi aussi dynamique ? Si l'on entend par métier la réunion de trois caractéristiques : une formation, un statut, une carrière, alors, dans le champ des professions sociales et éducatives, on peut parler d'une véritable filière éducative, avec :

- un accès aisé à des emplois stables grâce aux certifications obtenues à l'issue de formations qualifiantes (de niveau V à niveau III) reliées entre elles par un système de passerelles, sachant que la pédagogie d'alternance reste profondément ancrée au sein du système de formation professionnelle initiale ;
- la possibilité de promotions, le plus souvent liées à l'ancienneté et sans obligation de qualification ; la possession du diplôme d'éducateur spécialisé et plusieurs années d'expérience se révèlent suffisantes, même si des

formations complémentaires sont appréciées (DSTS ou diplômes universitaires) pour devenir responsable d'équipe ;

- un accès possible à des responsabilités de direction d'établissement et de service, mais cette fois après une formation qualifiante. Le plus souvent c'est la possession du CAFDES (Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social) qui est valorisée.

Aussi, bien qu'au cours de la dernière décennie on ait le plus souvent entendu des discours critiques à propos des travailleurs sociaux, compte tenu de leurs difficultés supposées à ajuster leurs interventions face à la montée de l'exclusion, il semble que ceux-ci se soient limités au domaine du « travail social généraliste en milieu ouvert », et n'aient de ce fait que peu touché la filière éducative. Davantage préoccupé par la crise ou la mutation du travail social, thème récurrent dans le milieu professionnel depuis le début des années 1970, on s'est en revanche abstenu de repérer les évolutions survenues et toujours en cours dans d'autres secteurs voisins, notamment ceux où les éducateurs étaient traditionnellement le mieux implantés. À considérer par exemple le champ de la suppléance familiale, l'impression qui prévaut est tout autre : on peut ainsi relever au cours de ces vingt dernières années de nombreux indices d'une véritable modernisation des structures existantes au regard de l'apparition de formules de prise en charge éducative inédites. Ces différents aspects sont à mettre en rapport avec un changement de conception de l'action éducative, affirmant la nécessité de la prévention et de la prise en considération des familles, trop souvent tenues à l'écart auparavant... Sans doute des difficultés subsistent, ce dont témoignent, par exemple, les interrogations et hésitations actuelles quant à l'action à mener en direction des adolescents et des jeunes adultes, face au phénomène de la « délinquance d'exclusion » ; mais ne s'agit-il pas précisément d'inventer des réponses appropriées face à des problèmes nouveaux qui déconcertent ?

Dernier aspect permettant d'insister sur l'autonomisation progressive de la filière éducative : une moindre dépendance à l'égard des psychiatres, qui ont perdu leur position hégémonique, notamment à la suite des lois de 1975. C'est particulièrement net dans le secteur de l'enfance et des adultes handicapés, puisque les psychiatres, à présent cantonnés à des fonctions d'expertise et de surveillance médicale, devenues en quelque sorte annexes à la prise en charge éducative, n'occupent que de manière résiduelle des postes de direction d'établissement. Quant aux savoirs dispensés, on est bien loin de cet assemblage syncrétique qui a longtemps prévalu, la « psychopédagogie médico-sociale » du professeur Lafon, puisqu'on dispose maintenant de nombreuses publications de qualité traitant de dispositifs, et de procédures, dans les différents domaines d'exercice de pratiques précédemment distingués. De nombreux éditeurs ne s'y sont pas trompés en ouvrant des collections spécifiques. Bon nombre d'ouvrages sont rédigés par des éducateurs, et même si les « savoirs psy » semblent toujours les plus prisés, la référence privilégiée n'étant plus la

psychiatrie mais la psychanalyse (référence au demeurant plurielle également et estimée sans doute plus apte que d'autres à « théoriser » la relation éducative), c'est davantage une multi- ou une pluri-référencialité, propre à mieux éclairer les pratiques développées et parfois à les orienter, qui prévaut aujourd'hui.

Ainsi, à défaut d'être devenue une profession, au sens anglo-saxon du terme, il semble que le ou plutôt les métiers d'éducateur se soient progressivement constitués en une filière suffisamment solide et reconnue pour échapper aujourd'hui aux remises en cause périodiques qui agitent les milieux professionnels du travail social.

Lectures conseillées

- BOUTIN G., DURNING P. (éd.) (1994). *Les Interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Paris, Privat (rééd. Dunod, 1999).
- CASTEL R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.
- CHAUVIÈRE M., TRONCHE D. (dir.) (2002). *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod.
- CHOPART J.-N. (dir.) (2000). *Les Mutations du travail social*, Paris, Dunod.
- DURNING P. (1995). *Éducation familiale, acteurs processus et enjeux*, Paris, PUF (2^e éd. 1999).
- FABLET D. (éd.) (2002). *Les Interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, Paris, L'Harmattan.

29 PROFESSIONNELS DE SANTÉ¹

1 Professionnels de santé et professions sociales

Dans un traité des sciences de l'éducation, et plus particulièrement dans une partie sur les professions, pourquoi proposer un chapitre sur les professionnels de santé ? Certes, après le chapitre sur les professions sociales, on pense à cet autre champ de la vie publique qu'est la santé. Les deux termes sont d'ailleurs assez souvent rapprochés. Ne parle-t-on pas du champ médico-social ? Ce terme désigne alors souvent la prise en charge du handicap. De plus, de nombreux services publics sont assurés par des équipes pluridisciplinaires associant professions médicales et professions sociales, par exemple assistant(e) de service social, médecin et infirmier(e). Ainsi dans les structures hospitalières, à côté des nombreux professionnels de santé, travaillent quelques assistant(e) s de services sociaux. Le retour à domicile des blessés, des personnes âgées ou l'établissement des droits en matière de couverture sociale des personnes hospitalisées nécessitent parfois leur intervention. Le plus souvent c'est au travers de missions spécifiques que ces professionnels sont amenés à travailler ensemble. Tel est le cas du service de Protection maternelle et infantile, service essentiellement médical qui collabore avec les polyvalences de secteur social, des services de promotion de la santé en faveur des élèves, des services social et médical dans les entreprises.

Dans ces partenariats se pose alors la question de la responsabilité des équipes : à quelle personne est-elle attribuée ? Reconnait-on à un travailleur social ou une infirmière qualifiée la possibilité d'être le supérieur hiérarchique d'un médecin ? Cette question se résout le plus souvent de manière implicite, soit les services fonctionnent de manière parallèle (service de

1. Par Bernadette Tillard-Cassar.

promotion de la santé en faveur des élèves : service social, service infirmier et service médical), soit la responsabilité d'équipe est le plus souvent confiée à un médecin (médecine du travail, protection maternelle et infantile).

Après avoir abordé la définition des professions de santé et leur observation, nous nous proposons de nous interroger dans ce chapitre sur la question suivante : les professionnels de santé se reconnaissent-ils comme professionnels de l'éducation ?

2 Qu'est-ce qu'un professionnel de santé ?

Commençons par une première énumération... : médecin, pharmacien(ne), chirurgien-dentiste, prothésiste, infirmier(e), sage-femme, pédicure-podologue, diététicien(ne), orthophoniste, orthoptiste, opticien, psychologue, masseur-kinésithérapeute, aide-soignant, brancardier... Comment procéder pour n'oublier personne ? Faut-il retenir les professions dont les soins sont remboursés par le système de protection sociale ? Faut-il faire le tour de l'hôpital et repérer les différents métiers ? Faut-il inclure ceux qui se nomment « thérapeutes » ? Ou encore les nouveaux métiers de la politique de la ville qui prévoit fréquemment un volet prévention et santé et permet ainsi l'émergence d'intitulés de poste en rapport avec la santé et l'organisation d'activités programmées portant sur les questions sanitaires ? Le rapport d'Yvon Berland et de Thierry Gausseron sur la démographie des professions de santé a fait le choix de définir les professions de santé comme celles soumises à une autorisation d'exercice avec des actes codés, c'est-à-dire « les médecins, chirurgiens-dentistes, sages-femmes, pharmaciens, infirmières, masseurs kinésithérapeutes, pédicures podologues, ergothérapeutes, psychomotriciens, orthophonistes, orthoptistes, manipulateurs en électroradiologie médicale, audioprothésistes, opticiens lunetiers¹ ».

Sont donc exclues de leurs préoccupations les personnes concourant aux soins comme les aides-soignants, les agents hospitaliers, les brancardiers, petits métiers sanitaires comprenant bon nombre de chevilles ouvrières des soins hospitaliers. Sont également exclus de cette énumération les psychologues, collaborateurs des soignants, ainsi renvoyés à la marge des soins somatiques. Cette exclusion est d'ailleurs surprenante dans la mesure où des problèmes de démographie dans le domaine de la psychiatrie devraient ouvrir de nouvelles perspectives aux collaborations entre médecins et psychologues cliniciens. Les nouveaux métiers de prévention en politique de la ville sont également ignorés.

1. Y. Berland, T. Gausseron (2002). *Mission « démographie des professions de santé »*, Paris, La Documentation française.

3 Question de genre

L'écriture de la liste des métiers est en soi un exercice qui informe sur une problématique sous-jacente dans les professions de santé : leur répartition inégale entre les hommes et les femmes. On dit « médecin » et pour lui trouver un féminin, nous devons changer de vocable « docteur/doctoresse », on parle de « puéricultrice¹ » ou de « sage-femme » et la réforme du recrutement en fin de première année de médecine a vu les promotions s'enrichir de plusieurs jeunes hommes à qui cette désignation, ne convient pas totalement. La proportion de femmes parmi les infirmier(e)s conduit à l'employer plus souvent au féminin. Le domaine de la santé est un lieu particulièrement riche d'observation des rapports sociaux de sexe.

Enfin, qui s'intéresse à la sociologie des professions s'apercevra que la profession médicale a fait l'objet de nombreuses études, qu'elle est présentée comme le modèle de construction de la notion de profession. Parsons, Hugues, Weber, Freidson, Larson : chacun d'eux a illustré sa contribution à la sociologie des professions en prenant comme exemple la construction de la profession de médecin². Si la question de la hiérarchie est présente dans leurs travaux, l'intérêt pour les professions de santé moins prestigieuses n'est pas leur principale préoccupation.

4 Professions hiérarchisées

Dans l'univers des professions peu qualifiées et majoritairement exercées par des femmes, l'ensemble de professions sanitaires déclinées au féminin est à la fois considéré comme la plus noble des tâches et simultanément associé à des qualités naturelles, effectuant des tâches ne réclamant pas de compétence particulière si ce n'est celles du cœur, et devant être remplies au moindre coût.

« Chacun de ces métiers trouve son origine dans le travail domestique gratuit et dans le bénévolat social des femmes. À partir de cette origine sexuée, les évolutions sont divergentes. Certains métiers ne sont accessibles que par l'obtention d'un diplôme reconnu, et parviennent à une construction neutralisée de la qualification. D'autres activités [...], accessibles sans diplôme, restent identifiées au travail domestique féminin, et ne parviennent pas à construire leur positionnement dans le secteur sanitaire et social³. »

1. C. Sellenet (2002). *Les Puéricultrices au cœur de l'enfance*, Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives.
2. Voir E.-C. Hugues (2003). « La fabrication d'un médecin », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2 ; C. Dubar, P. Tripier (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
3. N. Gadrey (2001). *Travail et genre, approches croisées*, Paris, L'Harmattan, p. 139.

Cependant, au sein de ces professions où les femmes sont majoritaires, les rapports hiérarchiques ne sont pas absents. Ainsi, les revendications de la profession infirmière s'exercent tant en amont qu'en aval, à l'égard de la profession de médecin¹, comme en direction des professions moins techniques. Ainsi, une partie de l'établissement de la profession infirmière repose sur le fait que ses tâches comprennent, d'une part, celles que peut exercer l'aide-soignante (tâches de nursing) et, d'autre part, un ensemble de tâches plus techniques qui lui sont spécifiques et codifiées comme le branchement d'une perfusion sur un cathéter central. La détermination d'un sous-ensemble de tâches déléguables à une autre profession constitue un point important pour la reconnaissance de la position professionnelle plus prestigieuse de l'infirmier(e).

De même, la profession d'aide-soignante se distingue de celle de l'agent de service hospitalier, cantonné aux tâches domestiques et techniques (apporter les repas, laver le sol, etc.) par sa participation aux soins infirmiers : « soins d'hygiène générale aux malades et aux hébergés, à l'exclusion de tout soin médical sous la responsabilité du personnel infirmier² ».

Les actes effectués par l'aide-soignante sont tous des actes infirmiers délégués par l'infirmière à l'aide-soignante. Il n'y a pas à proprement parler de tâches spécifiques reconnues à l'aide-soignante, tâches qui ne seraient ni remplies par l'agent de service hospitalier, ni par l'infirmier(e). Cette tentative de définition de la profession d'aide-soignante sous-entend la dépendance de son exercice vis-à-vis du personnel infirmier, mais la distingue de la profession d'agent de service, la situant en position intermédiaire dans l'échelle des valorisations sociales.

5 Ethnographie hospitalière

Les relations entre professionnelles au sein des structures hospitalières ont donné lieu à plusieurs observations directes de type ethnographique. Historienne et anthropologue, Marie-Christine Pouchelle, après avoir travaillé sur la chirurgie au Moyen Âge, a opté pour la posture ethnographique dans un service de chirurgie cardiaque. Ses publications ont été rassemblées dans un ouvrage *L'Hôpital, corps et âme. Essais d'anthropologie hospitalière* dont il faut souligner la très belle écriture. Elle aborde en particulier la notion de hiérarchie des professions au travers de la question de la gestion du temps de

-
1. Voir I. Feroni, A. Kober (1995). « L'autonomie des infirmières. Une comparaison France/Grande-Bretagne », *Sciences sociales et santé*, vol. 13, n° 3, p. 35-68 ; F. Acker (1995). « Informatisation des unités de soins et travail de formalisation de l'activité infirmière », *Sciences sociales et santé*, vol. 13, n° 3, p. 69-91.
 2. A.-M. Arborio (2001). *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Anthropos, p. 73.

travail du chirurgien qui impose en cascade le rythme de tout le service. Le patient, dernier maillon du soin, tantôt subit le tempo du cœur de l'activité situé au bloc chirurgical, tantôt est le bénéficiaire d'un temps cette fois non compté. Entre professionnels, le temps s'échange également au travers de moments conviviaux, où « habituels bénéficiaires du temps infirmier, ils (les médecins) payent ainsi (même s'ils n'en sont pas forcément conscients), lors de ce "vrai temps", leur dette symbolique à leurs subordonnées¹ ».

Si Marie-Christine Pouchelle mène son observation dans les services de chirurgie cardiaque et de réanimation, services à la pointe des progrès de la médecine. Anne Véga fait le choix de la neurologie, comme celui d'un service de médecine hospitalière recevant des patients souvent atteints de maladies chroniques pour lesquels les évolutions thérapeutiques ne sont pas spectaculaires. En relatant le quotidien de cet espace délimité, elle propose une analyse des « relations entre soignants, et entre soignants et soignés² ».

Si la hiérarchisation en chirurgie est mise en évidence par la répartition du temps, elle est abordée par Anna Véga au travers de la question des « basses besognes ». Si la répartition des tâches est décrétée par les textes professionnels, elle se négocie néanmoins dans le quotidien hospitalier, mettant en évidence une hiérarchie extrêmement présente des professions et des emplois. Cependant, parmi les infirmières (comme parmi les aides-soignantes ou parmi les cadres), les positions individuelles des soignantes ne sont pas établies uniquement en fonction de leur statut mais également en fonction de leur histoire professionnelle (infirmière ancienne aide-soignante, surveillante ancienne infirmière), de leur ancienneté, de leur éthique personnelle et des affinités au sein de l'équipe. Plusieurs points émergent des observations. Les écritures, qui pourraient être des moments de repos coupant une période de travail physique éprouvant, font partie des tâches à connotation péjorative. L'auteur propose plusieurs éléments pour comprendre cette tendance. Si les médecins des équipes s'appuient sur une culture écrite, les infirmières mettent en avant des savoirs transmis oralement, parfois confus, imprécis³. De plus, parmi les aides-soignantes, les infirmières et les brancardiers, la question de la proximité physique avec les malades et de leur écoute est pleine de paradoxe. Les infirmières reprochent aux surveillantes de soins, anciennes infirmières ayant franchi un échelon dans la hiérarchie hospitalière, d'être toujours dans les bureaux et de ne plus comprendre les problèmes du personnel au contact des malades. Cependant, entre infirmières et aides-soignantes, la distribution des tâches tend à confier à ces dernières les soins regroupés sous l'intitulé « soins de nursing », considérés comme permettant la plus

-
1. M.-C. Pouchelle (2003). *L'Hôpital corps et âme. Essais d'anthropologie hospitalière*, Paris, Seli Arslan, p. 138.
 2. A. Véga (2000). *Une ethnologue à l'hôpital. L'ambiguïté du quotidien infirmier*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 18.
 3. *Ibid.*, p. 77-78.

grande proximité avec les patients (toilette, repas, soins d'escarres, soins de la bouche, bassin, etc.). L'image de la « femme soignante » reste un modèle très présent, tout en étant relégué le plus bas possible dans l'échelle des professions.

L'observation directe en milieu hospitalier n'a pas seulement permis d'aborder la question des articulations entre professions, elle a également contribué à mieux comprendre les stratégies des patients dans l'utilisation des services¹ et à interroger la place du patient dans l'activité de soin.

6 Professionnels de santé et rôle éducatif

Deux aspects des professions médicales conduisent ceux qui les exercent à considérer qu'ils ont un rôle éducatif : d'une part, leur implication dans les questions de prévention et de santé publique, d'autre part, au sein même de leur activité curative, lorsqu'ils abordent la question de « l'éducation thérapeutique ».

Comme le souligne Jean-Pierre Goubert, avec l'avènement de l'hygiénisme, les professions sanitaires ont participé à l'édification d'un nouveau catéchisme républicain. L'hygiène corporelle est venue tenir lieu de code de bonne conduite imposé aux enfants, vus comme les courroies de transmission des pratiques hygiénistes attendues également de leurs parents. Ce modèle pasteurien est maintenant partiellement remplacé par ce que Jean-Pierre Dozon nomme le modèle contractuel, « associé au développement des sciences biomédicales et à l'organisation du monde, tout à la fois naturel et social, rationalisé, c'est-à-dire réputé n'être plus dépendant de puissances invisibles ou transcendantes ». Il implique une « attention quasi continue à son corps et à sa santé, soit la constitution de chacun en "patient-sentinel" »². Veiller à ce que les personnes soient en mesure de choisir ce qui est le meilleur pour elles-mêmes, en espérant que leurs choix ne s'écartent pas trop des consignes de modération et de protection, mais encore, encourager chacun à être à l'écoute de soi-même, voilà les nouveaux enjeux de « l'éducation à la santé » qui évoluent avec les constructions sociales de la santé et de la maladie.

Par ailleurs, au sein des sciences médicales est née l'idée d'une « éducation du patient », concept bientôt précisé et remplacé par la notion « d'éducation thérapeutique ». Dans ces questions, deux courants existent, l'un

-
1. J. Peneff (2000). *Les Malades des urgences : une forme de consommation médicale*, Paris, Métailié.
 2. D. Fassin (2001). « Quatre modèles de prévention », in J.-P. Dozon, D. Fassin, *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*, Paris, Balland, p. 41.

centré sur l'appropriation des connaissances par le patient¹, l'autre porteur d'une éthique des relations entre soignants-soignés².

La définition OMS de l'éducation thérapeutique est très inspirée des pratiques médicales, des difficultés de collaboration entre soignants et soignés rencontrées par les soignants et de leur objectif de « compliance » au traitement.

« L'éducation thérapeutique du patient est un processus continu, intégré aux soins et centré sur le patient. Il comprend des activités organisées de sensibilisation, information, apprentissage et d'accompagnement psychosocial concernant la maladie, le traitement prescrit, les soins, l'hospitalisation et les autres institutions de soins concernées, et les comportements de santé et de maladie du patient. Il vise à aider le patient et ses proches à comprendre la maladie et le traitement, coopérer avec les soignants, vivre le plus sainement possible, et maintenir ou aménager la qualité de la vie. L'éducation devrait rendre capable d'acquérir et maintenir les ressources nécessaires pour gérer optimalement sa vie avec la maladie³. »

Les associations de patients exercent cependant une vigilance quant aux droits des patients en matière d'information et de choix thérapeutiques. Les études menées⁴ en se centrant sur les processus pédagogiques mis en œuvre dans ces associations semblent sous-estimer le rôle de lien social et de soutien psychologique que ces associations apportent aux patients et à leur entourage.

Une tout autre vision de la relation éducative dans le contexte particulier de l'éducation thérapeutique est présentée par Stéphane Jacquemet qui la considère comme une « pratique centrée sur l'accompagnement de l'autre dans une interaction avec sa propre expérience » lors de la maladie, de la crise, de la rupture. Pour cela, Stéphane Jacquemet indique des points importants pour la relation soignant-soigné. Le soignant est un médiateur entre la maladie et l'usager, il cherche à « accompagner le patient dans la reconstruction d'une intégrité » vers une nouvelle identité en négociation avec la maladie, sans rêve de libération, à « aider le patient à se positionner dans ses connaissances, ses comportements ». Il est conduit à accepter les dissonances entre sa manière de concevoir la maladie et celle de son patient comme des preuves

1. Voir R. Gagnayre (2000) « La rencontre pédagogique et le rôle des connaissances dans l'éducation thérapeutique du patient », in Sandrin-Berthon B., *L'Éducation du patient au secours de la médecine*, Paris, PUF, p. 137-145 ; J.-F. D'Ivernois, R. Gagnayre (2004). *Apprendre à éduquer le patient. Approche pédagogique*, 2^e éd., Paris, Maloine.
2. S. Jacquemet (2000). « Où l'éducation des patients prend une dimension thérapeutique... au sens humaniste du terme », in Sandrin-Berthon B., *L'Éducation du patient au secours de la médecine*. Paris, PUF, p. 169-181.
3. A. Deccache (1999). « Quelles pratiques et compétences en éducation du patient ? Recommandations de l'OMS », *La Santé de l'homme*, n° 341, p. 12-14.
4. E. Lecimbre, R. Gagnayre, A. Deccache, J.-F. D'Ivernois (2002). « Le rôle des associations de patients dans le développement de l'éducation thérapeutique en France », *Santé publique*, n° 4, p. 389-402.

d'un climat de confiance et non comme des erreurs à corriger. Dans les maladies chroniques, aux renoncements du patient quant à certains aspects de son mode de vie correspond le renoncement des soignants à guérir le patient. En s'intéressant à la manière dont le patient apprend et aux expériences en lien avec sa maladie, aux aménagements envisagés ou non, patient et soignant sont amenés à « accepter les prises de risque partagées ». Ces propositions ne mettent pas en avant les objectifs médicaux mais l'interaction entre soignant et soigné.

Ces questions touchent toutes les professions de santé. Développées ainsi elles peuvent être assez déroutantes pour le médecin habitué aux « conduites à tenir », schémas d'action correspondant au diagnostic clinique, qui ne prévoit en général qu'une faible marge d'adaptation à la personne du patient. Les infirmières s'approprient parfois ces réflexions au travers de la question du rôle propre.

7 Sciences infirmières : entre médecine et humanités

La montée des revendications infirmières conduit à s'interroger sur le rôle que pourraient tenir les sciences de l'éducation à l'égard des professions de santé. En effet, les perspectives d'équivalence entre diplôme d'État d'infirmier(e) et licence professionnelle vont, d'une part, conduire les infirmières vers des poursuites d'études, d'autre part, amener les cadres infirmiers (dont certains ont pour rôle la formation des infirmier(e)s) à rechercher un niveau de qualification supérieur à celui auquel les étudiants en soins infirmiers pourront prétendre à la fin de leur formation. Ces intégrations dans l'université vont certainement renforcer leur souhait de poursuite d'études et raviver la question des « sciences infirmières » qui existent dans d'autres pays, d'Amérique du Nord en particulier (voir le numéro 2 de la revue *Santé publique* de juin 2004). La question se posera alors de savoir si ces futurs doctorants vont se situer comme une discipline se démarquant de la science médicale, mais réclamant une reconnaissance de cet ordre (infirmier(e) clinicien(ne) spécialisé(e)), ou si, approfondissant les questions d'éducation, les questions de sociologie, d'anthropologie, de philosophie, de psychologie ou de formation des adultes, ils s'orienteront vers les sciences humaines et sociales, c'est-à-dire dans les domaines universitaires pluridisciplinaires capables de les accueillir et de leur permettre un épanouissement à inventer, mais qui serait autre chose qu'une démarcation par rapport à la profession médicale. S'adosser aux sciences médicales, tout en réclamant la reconnaissance d'un champ proche mais spécifique, ou développer la spécificité de la relation préventive ou pédagogique au sein des sciences de l'homme et de la société, tel est le choix qui s'ouvre à un certain nombre de professions de santé. Les sciences de l'éducation se préparent-elles à les accueillir dans cette perspective ?

Lectures conseillées

- ACKER F. (1995). « Informatisation des unités de soins et travail de formalisation de l'activité infirmière », *Sciences sociales et santé*, vol. 13, n° 3, p. 69-91.
- AIACH P., FASSIN D. (1994). *Les Métiers de la santé : enjeux de pouvoir et quête de légitimité*, Paris, Anthropos.
- ARBORIO A.-M. (2001). *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Anthropos.
- BERLAND Y., GAUSSERON T. (2002). *Mission « démographie des professions de santé »*, Paris, La Documentation française.
- BESSIN M., LECHIEN M.-H. (2002). « Hommes détenus et femmes soignantes : l'intimité des soins en prison », *Ethnologie française*, XXXII, 1, p. 69-80
- COLLIÈRE M.-F. (2001). *Soigner... Le premier art de la vie*, Paris, Masson.
- CORBIN A., COURTINE J.-J., VIGARELLO G. (dir.) (2005). *Histoire du corps*, Paris, Seuil.
- CRESSON G., SCHWEYER F.-X. (2000). *Professions et institutions de santé face à l'organisation du travail. Aspects sociologiques*, Rennes, ENSP.
- DECCACHE A. (1999). « Quelles pratiques et compétences en éducation du patient ? Recommandations de l'OMS », *La Santé de l'homme*, n° 341, p. 12-14.
- DELBROUCK M. (2003). *Le Burn-out du soignant. Le syndrome d'épuisement professionnel*, Bruxelles, De Boeck.
- DETREZ C. (2002). *La Construction sociale du corps*, Paris, Le Seuil.
- DOZON J.-P. (2001). « Quatre modèles de prévention », in DOZON J.-P., FASSIN D. (dir.), *Critique de la santé publique, une approche anthropologique*, Paris, Balland, p. 23-46.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- FERONI I., KOBER A. (1995). « L'autonomie des infirmières. Une comparaison France/Grande-Bretagne », *Sciences sociales et santé*, vol. 13, n° 3, p. 35-68.
- GADREY N. (2001). *Travail et genre, approches croisées*, Paris, L'Harmattan.
- GAGNEYRE R. (2000) « La rencontre pédagogique et le rôle des connaissances dans l'éducation thérapeutique du patient », in SANDRIN-BERTHON B., *L'Éducation du patient au secours de la médecine*, Paris, PUF, p. 137-145.
- GAGNEYRE R., MAGAR Y., D'IVERNOIS J.-F. (1998). *Éduquer le patient asthmatique*, Paris, Vigot.
- GODBOUT J. T. (2000). *Le Don, la Dette et l'Identité. Homo donator vs homo æconomicus*, Paris, La Découverte.
- GOUBERT J.-P. (1984). « L'hygiène moderne, une invention révolutionnaire », *Textes et documents pour la classe*. 680, p. 6-35.
- GOUBERT J.P. (1987). *La conquête de l'eau*, Paris, Hachette.
- D'IVERNOIS J.-F., GAGNAYRE R. (2004). *Apprendre à éduquer le patient. Approche pédagogique*, 2^e éd., Paris, Maloine.
- JACQUEMET S. (2000). « Où l'éducation des patients prend une dimension thérapeutique... au sens humaniste du terme », in Sandrin-Berthon B., *L'Éducation du patient au secours de la médecine*, Paris, PUF, p. 169-181.

- KERVASDOUÉ J. DE (dir.) (2003). *La Crise des professions de santé*, Paris, Dunod.
- LECIMBRE E., GAGNAYRE R., DECCACHE A., D'IVERNOIS J.-F. (2002). « Le rôle des associations de patients dans le développement de l'éducation thérapeutique en France », *Santé publique*, n° 4, p. 389-402.
- MAGNON R. (2001) *Les Infirmières : identité, spécificité et soins infirmiers*, Paris, Masson.
- PERRAULT SOLIVÈRES A. (2002). *Les Infirmières de la nuit*, Paris, PUF.
- POUCHELLE M.-C. (2003). *L'Hôpital corps et âme. Essais d'anthropologie hospitalière*, Paris, Seli Arslan.
- HUGUES E.-C. (2003). « La fabrication d'un médecin », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 2.
- HUGUES E.-C. (1996). *Le Regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, EHESS.
- PARSONS T. (1951). « Social Structure and Dynamic Structure : The Case of Modern Medical Practice », in *The Social System*, Free Press of Glencoe, p. 428-479.
- PENEFF J. (2000). *Les Malades des urgences : une forme de consommation médicale*, Paris, Métaillé.
- POMMIER J., DESCHAMPS J.-P. (2004). « Les infirmières et la santé publique : évolution des missions et des formations », *Santé publique*, n° 2, p. 197-206.
- ROTHIER BAUTZER E. (2003). « En guise d'introduction », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 2.
- ROTHIER BAUTZER E. (2002). « Pratiques soignantes en mutation : de la lutte contre la maladie à la collaboration avec le patient », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 39-50.
- SANDRIN-BERTHON B. (2000). *L'Éducation du patient au secours de la médecine*, Paris, PUF.
- SAINSAULIEU I. (2003). *Le Malaise des soignants. Le travail sous pression à l'hôpital*, Paris, L'Harmattan.
- SELLENET C. (2002). *Les Puéricultrices au cœur de l'enfance*, Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives.
- SAILLANT F. (2001) « Transformation des systèmes de santé et responsabilité des femmes », in Hours B., *Systèmes et politiques de santé. De la santé publique à l'anthropologie*, Paris, Karthala, p. 221-247.
- TILLARD B. (2002). *Des Familles face à la naissance*, Paris, L'Harmattan.
- TRICOIRE M., POMMIER J., DESCHAMPS J.-P. (1998). « La santé scolaire en France : évolutions et perspectives », *Santé publique*, vol. 10, n° 3, p. 257-268.
- VAN BALEN H., VAN DORMAEL (1999). « Professionnels et usagers des services de santé », *Revue internationale de sciences sociales*, n° 16, p. 393-407.
- VÉGA A. (2000). *Une ethnologue à l'hôpital. L'ambiguïté du quotidien infirmier*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- VIGARELLO G. (1993). *Le Sain et le Malsain. Santé et mieux-être depuis le Moyen Âge*, Paris, Le Seuil.

Quatrième partie

THÈMES ET CONCEPTS CENTRAUX EN ÉDUCATION

30 DIDACTIQUE ET DIDACTIQUES. ESQUISSE PROBLÉMATIQUE¹

Quel sens donner à un chapitre traitant de didactique(s) dans un *Traité des sciences et pratiques de l'éducation* qui en comporte une quarantaine ?

Les relations réciproques entre didactique(s) et sciences de l'éducation sont anciennes, mais demeurent ambivalentes : à la fois externes et internes, attractives et répulsives. Les didactiques sont à l'occasion occultées – ainsi ont paru ces dernières années des livres ou des rapports sur l'état de l'école ou la formation des maîtres, où les didactiques sont absentes, au point qu'on peut parfois se demander s'il s'enseigne encore quelque chose à l'école et si cela pose problème du point de vue du contenu –, et en d'autres cas surestimées. L'examen de ces relations réciproques est donc important : didactiques au regard des sciences de l'éducation, mais aussi sciences de l'éducation au regard des didactiques.

Mais cet examen supposerait une démultiplication correspondant à chaque matière d'enseignement, dans les diverses disciplines de formation générale, technologique et professionnelle, avec la préoccupation comparatiste de l'inscription historique, géographique et sociale de ces enseignements. Il n'en est évidemment pas question dans le cadre de ce traité.

Il reste donc une ambition beaucoup plus restreinte : esquisser de manière problématique quelques-uns des aspects que les sciences de l'éducation se doivent de prendre en compte, sous peine de passer à côté des processus et des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage scolaires. Le texte qui suit ne présente donc en rien les caractéristiques d'une synthèse sur le sujet, mais celles de remarques dont la tonalité personnelle ne peut être dissimulée.

1. Par Jean-Louis Martinand.

1 Les mots

Didactique (adjectif), la didactique, les didactiques, le didactique : les mots révèlent un débat sur les choses, débat dont les termes ne sont pas évidents, chez les didacticiens où il a des conséquences scientifiques importantes, ni au sein des sciences de l'éducation où les implications ne sont pas moins essentielles.

Ce n'est pas tant l'existence que le statut et la vocation de la (ou des) didactique(s) qui sont en cause. En effet, l'adjectif (par exemple : poésie didactique) ou le nom ont maintenant des siècles d'emploi (La *Grande Didactique* de J.-A. Comenius date de 1649 en langue tchèque).

En même temps, l'adverbe (« didactiquement »), et surtout le nom « didactisme » (xix^e siècle) montrent des usages ambigus ou stigmatisants. La (les) didactique(s) oscille(nt) toujours entre faveur et indignité, par référence aux disciplines sur lesquelles elle(s) porte(nt) lorsqu'elles s'occupent d'enseignement secondaire, ou par référence à la pédagogie, la psychopédagogie, la socio-pédagogie, voire aux sciences de l'éducation, lorsqu'il s'agit d'enseignement primaire.

Dans la période récente, et pour l'espace francophone, on peut sans doute dater de la publication de la thèse de Hans Aebli (*Didactique psychologique*, Delachaux et Niestlé, 1951) l'affirmation d'un domaine de recherche spécifique. La relation originelle à l'épistémologie et à la psychologie génétiques piagétienne implique dès ce moment une caractéristique propre de la didactique : l'importance accordée aux analyses ou élaborations de nature épistémologique et aux observations et expérimentations de nature psychologique.

Cette apparition ne s'est cependant pas faite en terrain vierge. Dans le champ des sciences et des techniques, et pour ne parler que de la France, il a existé des formations d'enseignants, et même des recherches au moins réflexives sinon scientifiques en pédagogie spéciale ou psychopédagogie des sciences à l'école élémentaire (écoles normales d'instituteurs), et en méthodologie des différentes disciplines techniques. L'idée même de disciplines scolaires, assez récente (xx^e siècle), est fortement corrélée à celle de méthodologie, comme l'exprime très bien un livre justement paru en 1921, au moment où le mot « discipline » a remplacé celui de matière : *Les Disciplines d'une science : la chimie*, de G. Urbain¹.

Aujourd'hui, des chercheurs, des formateurs, des enseignements, des travaux, affichent le qualificatif « didactique ». Les « lectures conseillées » de fin de chapitre en donnent une liste qui s'efforce de couvrir la plupart des disciplines d'enseignement. Pour commencer à s'informer sur ce que ces publications révèlent du travail didactique déjà effectué, l'accès est donc aisé.

1. G. Urbain (1921). *Les disciplines d'une science : la chimie*, Paris, Doin.

Rien n'empêche alors de réfléchir à la signification du point de vue didactique, en adoptant la même attitude que celle qui consiste, pour savoir ce qu'est la physique aujourd'hui, à enquêter sur ce que font les physiciens et sur les différences que cela révèle avec ce qu'ils faisaient naguère ou avec ce que font des biologistes, des mathématiciens, des technologues ou des artistes.

Force est pourtant de constater que certains réfléchissent et écrivent à propos de ce que la (ou les) didactique(s) devrai(en) t être en droit, sans se référer à ce qu'elles font en fait. Il y a manifestement des enjeux forts de territoires à marquer ou à occuper.

Des distinctions, des mises en relations contestables, et d'ailleurs contestées et fragiles, sont ainsi affirmées : pour ne prendre que deux exemples, G. Mialaret propose en 1976 l'inclusion de la didactique dans la pédagogie et en 1982 l'inclusion de la pédagogie dans la didactique ; comme beaucoup d'autres, P. Meirieu distingue la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur le savoir ; et J. Houssaye ne voit pas de différence entre didactique et pédagogie, accusant les didacticiens de vouloir simplement écarter les problématiques pédagogiques, ce qui n'est d'ailleurs pas complètement faux. Cependant, il n'est pas sûr que ces prises de positions classificatoires ou normatives soient très fructueuses ; des discussions critiques, voire polémiques, sur les résultats et problématiques de recherches ou les contenus de formations d'enseignants en didactique le sont certainement beaucoup plus. Et de toute manière, il n'est pas possible de faire l'impasse sur la pluralité de fait et sans doute de droit des problématiques des didactiques existantes.

2 Les hommes

S'il n'est pas sérieux de parler des didactiques sans s'intéresser aux positions et aux actions de ceux qui s'en revendiquent, les « didacticiens », constatons alors que ceux-ci se trouvent dans et hors les sciences de l'éducation. Actuellement en France, des disciplines « académiques » comme la linguistique, les mathématiques et la physique leur sont accueillantes, et les qualifications pour y devenir enseignant-chercheur peuvent y apparaître aujourd'hui plus faciles qu'en sciences de l'éducation. À l'opposé, l'histoire, la philosophie, les sciences et techniques des activités physiques et sportives sont très fermées. Il y a aussi les « oubliés » du Conseil national des universités, ces domaines comme le français-langue étrangère, qui existe dans de nombreuses universités, et où la plupart des recherches peuvent être qualifiées de didactiques.

Dans cette conjoncture, la plupart des enseignants-chercheurs didacticiens se retrouvent en sciences de l'éducation, qui examinent à chaque session des candidatures au CNU, en nombre variable selon les années (de l'ordre de vingt à trente). Ces candidatures sont assez souvent fondées sur des confusions

(des auteurs d'outils pédagogiques qui n'ont jamais fait de recherche en éducation ou formation croient que leur production sera en elle-même prise en considération), mais au total, l'accueil des didacticiens est bon, si ces derniers montrent qu'ils veulent réellement s'inscrire dans cette discipline pluraliste. Dans les congrès « Actualités de la recherche en éducation et formation », qui sont maintenant connus des diverses communautés didacticiennes, il y a entre un quart et un tiers de communications relevant des didactiques. Par ailleurs, les didacticiens d'un domaine d'enseignement particulier se rencontrent dans des colloques propres et ont constitué des associations spécifiques, comme pour les divers domaines de la recherche en éducation et en formation. Enfin, parmi les vingt-six formations doctorales répertoriées en 2000 par la Direction de la recherche comme s'occupant d'éducation et de formation, et dont dix-sept pouvaient être vraiment rattachées aux sciences de l'éducation par l'appartenance d'une partie significative de leurs membres, on en trouve quatorze de caractère didactique, dont neuf liées aux sciences de l'éducation, cinq utilisant le mot didactique.

3 Les circonstances

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, et surtout à partir de la fin des années soixante, les institutions d'éducation françaises ont subi ou conduit des évolutions profondes. Comme dans les autres pays développés, il a fallu faire face à des demandes quantitatives et qualitatives pressantes : former des spécialistes, élever le niveau de culture générale, préparer l'insertion professionnelle. Les ordres d'enseignement (général, technique et professionnel) ont été réunis en un système éducatif auquel, par la généralisation des études secondaires au-delà même de l'obligation scolaire, il n'est plus possible qu'un jeune échappe avant 16 ans, voire 19 ans. Ce bouleversement a affecté tous les niveaux, y compris l'école primaire, et a pesé sur toutes les disciplines d'enseignement et matières éducatives.

Dans ce système où toute la classe d'âge est engagée, l'échec aux examens entraîne à la fois une fermeture des perspectives personnelles et un problème social grave : la notion nouvelle d'« échec scolaire » affecte chacune des composantes du système scolaire et, de fait, la plupart des disciplines.

Les changements de l'environnement technique et donc des contenus et de l'organisation du travail, les transformations de la structure sociale (par exemple du rapport salariés urbains ou périurbains/salariés ruraux et ruraux indépendants), le développement du savoir et des moyens scientifiques et technologiques, ont ajouté à l'obsolescence interne de certains enseignements des décalages externes insupportables par rapport à l'environnement social. Ici aussi les disciplines ont dû réagir. Pendant les années soixante-dix, de nouveaux programmes d'enseignement sont discutés, essayés, décidés. Les modalités d'élaboration de ces enseignements ont associé à nouveau un

peu comme autour de 1900 et après 1918 des universitaires (pas seulement des individus, mais des équipes), des administrateurs et des enseignants, dans une démarche de conception, d'essai et d'évaluation.

La généralisation de l'enseignement secondaire a multiplié les besoins quantitatifs d'enseignants ; l'évolution des savoirs et des techniques, l'élévation du niveau d'études de la population ont rendu inévitables du point de vue social l'élévation du niveau de recrutement des enseignants d'école primaire et une formation continue et initiale de tous les enseignants qui en fasse de véritables professionnels pour les enseignements primaire et secondaire d'aujourd'hui. Alors qu'elle n'existait que pour les enseignements primaire et professionnel, cette professionnalisation du métier d'enseignant a pénétré l'enseignement secondaire général. Au nouveau niveau de recrutement et de formation, l'implication des universités, la création d'instituts universitaires de formation (IUFM), ont conduit à faire émerger progressivement la question des relations entre ces formations de type professionnel et la recherche de type académique.

Dans la mesure où ce que les enseignants enseignent, ce sont des disciplines du second degré ou des matières éducatives du primaire, la didactique de ces disciplines ou matières, comme domaine de recherche, devient alors un champ plus normal et légitime d'investissement pour une partie des formateurs. Bien sûr, ces évolutions sur deux générations restent marquées par des débats récurrents entre conceptions plus « praticistes » ou plus « scientifiques » des besoins de formation ou d'entraînement professionnels.

4 Les émergences

Presque toutes les didactiques, en tant que domaine de recherche, se sont intéressées à l'évaluation du savoir des élèves, avant ou après enseignement, à la caractérisation de leurs erreurs ou de leurs incompétences, à l'explication de leurs échecs. La « recherche des erreurs » et leur interprétation ont été une des lignes directrices de la recherche didactique, les résultats des enquêtes étant étudiés dans les formations d'enseignants.

De ce point de vue, il est faux de dire que les didacticiens ne s'intéressent pas aux élèves (aux « apprenants ») ou même aux « enfants » (ou aux adultes en formation). L'étude systématique des comportements d'apprentissage, dans des contextes scolaires et pour des objets d'étude complexes, que les psychologues hésitent pour cette raison à prendre pour objet de recherche, occupe une place importante : comment l'élève apprend-il, quels sont les processus de la réussite et de l'échec ? Ce type de recherche, qui prend en compte les situations scolaires et les contenus des disciplines, occupe une place importante.

Parallèlement, à partir de la fin des années soixante, et avec vigueur dans les années qui ont suivi l'effervescence de 1968, la rénovation des enseignements a touché presque toutes les matières de l'école primaire (français, mathématiques, activités physiques et sportives, « activités d'éveil »), ainsi que le français, les mathématiques et les sciences physiques pour le collège et même le lycée. Des débats, des comparaisons avec l'étranger, des évaluations, des essais ont engagé certains des protagonistes à devenir des innovateurs institutionnels ou des chercheurs dans le cadre de commissions officielles ou de l'Institut pédagogique national (actuel INRP).

Les exigences de la conception et de l'essai de projets d'enseignement à grande échelle obligent à un minimum d'analyse critique et d'invention conceptuelle, donc à une prise de distance épistémologique et une implication constructive par rapport aux contenus. Elles obligent aussi à une rigueur méthodique pour conduire et exploiter les essais, et effectuer les évaluations qui permettent de prendre des décisions de généralisation éventuelles.

De manière analogue, des équipes de didactique ont pu se constituer pour étudier les problèmes, autres que techniques ou gestionnaires, que pose pour chaque discipline l'introduction volontaire d'outils matériels (audiovisuel, ordinateurs) ou pédagogiques nouveaux (les objectifs) : question de signification, de conséquences, de conditions, de motivations et d'implication des enseignants et des apprenants. C'est ainsi qu'en France la didactique de la biologie est en partie née de la réflexion sur les rapports entre activité expérimentale et utilisation de moyens audiovisuels dans un collège expérimental « audiovisuel ».

Dans la constitution d'équipes de recherche, la question de l'évaluation a sans doute joué un rôle décisif : à la fois but, moyen et motif d'une posture plus rationnelle et plus instrumentée, plus scientifique. Pour le développement d'une recherche didactique autonome, c'est-à-dire maître de ses problématiques, les questions d'évaluation sont certainement décisives, car elles imposent une objectivation précise et pertinente. Pour aller plus loin, des concepts nouveaux doivent renforcer les capacités de soulever des questions inédites, d'inventer des chemins ou des contenus neufs, de proposer des idées paradoxales.

Enfin la formation à la recherche didactique, par le biais des diplômes d'études approfondies (DEA) et des formations doctorales, existe en France depuis le milieu des années soixante-dix. Ces DEA et formations doctorales ont joué un rôle majeur pour l'apparition des didactiques dans les pays francophones, y compris la Belgique, le Québec et la Suisse. Même si les formations doctorales et les équipes de recherche françaises ont traversé des moments de précarité, on peut considérer que les didactiques des disciplines ont depuis cette période une existence reconnue dans certaines universités et à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP). Sur le plan national, et avec des inégalités et des reculs, on peut considérer que presque toutes les

disciplines ou matières et tous les niveaux ou types d'enseignement, sont aujourd'hui pris en compte. Les didacticiens font parler d'eux, avec certes des avis contrastés ; un nombre appréciable occupe des positions d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs en université et surtout dans les instituts de formation des maîtres, et il n'est pas si facile de se passer d'eux.

5 Les caractéristiques

Il convient de marquer plus nettement certaines des caractéristiques de ces didactiques¹. La première est qu'il s'agit bien de didactiques, au pluriel. Du côté des didacticiens-chercheurs, qu'ils se rattachent aux disciplines académiques ou aux sciences de l'éducation, presque tous s'accordent pour parler de didactiques de discipline, non de didactique au singulier ou même de didactique des disciplines (nom qu'a porté une unité de formation de l'université Paris-VII créée après 1970 et maintenant dispersée). On constate cependant des situations plus « mélangées », lorsque ces didacticiens s'occupent d'école primaire ou de formation professionnelle, avec des itinéraires personnels qui ne sont pas alors passés par la « discipline académique » correspondante. En même temps, les points de vue et les conceptions sur la nature de la « discipline didactique » pratiquée peuvent être très contrastés : science expérimentale ou technologie culturelle, empirisme ou théoricisme, ingénierie didactique ou action-recherche, etc.

Ce pluralisme de fait des didactiques est renforcé et conceptualisé dans la réponse que les didacticiens ont toujours apportée à la question ancienne et récurrente de la part de non-didacticiens, en particulier en sciences de l'éducation : y a-t-il une didactique « générale » ? Cette question est sans doute liée à la question : quelle place pour la « pédagogie » ? La réponse a toujours été qu'il y a des didactiques, en correspondance avec les spécificités des contenus des diverses disciplines et matières éducatives.

1. C. Amade-Escot, J. Marsenach (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*, Grenoble, La Pensée sauvage ; J. Brun (dir.) (1996). *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé ; J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.) (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan ; G. Demounem, J.-P. Astolfi (1996). *Didactique des sciences de la vie et de la terre*, Paris, Nathan ; C. Desvé (dir.) (1993). *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs*, Paris, INRP ; M. Develay (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF ; J. Lebeaume (2000). *L'Éducation technologique. Histoire et méthodes*, Paris, ESF ; B. Mabilon-Bonfils, L. Saadoun (1997). *Didactique des sciences économiques et sociales*. Paris, Nathan ; H. Moniot (1993). *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan ; J. Toussaint (coord.) (1996). *Didactique appliquée de la physique-chimie*, Paris, Nathan ; G. Vergnaud (coord.) (1994). *Apprentissage et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette.

Il faut noter cependant que certains didacticiens posent parfois la question de l'existence « du didactique », « générique » par rapport aux didactiques¹. De ce point de vue pourrait surgir à partir des didactiques une didactique générale ; mais cette position est controversée.

La deuxième caractéristique est la polyvalence des didactiques par rapport à leurs propres champs d'intervention. « Didactique » peut qualifier aussi bien des activités de formation (avec des modules « didactiques » en IUFM), que de recherche (c'est là qu'est né le sens actuel, en opposition à pédagogique et au sens ancien de didactique mettant l'accent sur les procédés indépendants des contenus), que d'inspection (les inspecteurs pédagogiques régionaux des diverses disciplines du second degré ont pu revendiquer une spécificité didactique beaucoup plus que pédagogique), que d'enseignement scolaire, voire de formation ou d'éducation hors écoles.

En commun, les acteurs de ces différentes activités peuvent revendiquer une même posture de « responsabilité » par rapport aux contenus enseignés : une telle posture requiert une maîtrise d'une discipline qui permet la compétence éducative (sans d'ailleurs l'assurer), une vigilance pour la pertinence ou l'authenticité de ses contenus, une capacité de leur conférer un sens et de les retravailler au besoin, dans une construction continuée. Au-delà, des orientations opposées différencient ces acteurs : orientation normative (en particulier pour les inspecteurs), orientation « pragmatique » (pour les enseignants), orientation « critique et prospective » des innovateurs. Les formateurs didacticiens doivent combiner tour à tour ces trois orientations ; les chercheurs se positionnent avant tout selon la troisième (production de données objectives et interprétées, exploration de possibles évalués).

La troisième caractéristique des didactiques est leur double régime d'existence, la production de connaissance d'une part et l'expertise de l'autre. Le développement des recherches didactiques, la publication d'emplois de didacticiens, ne sont jamais d'origine entièrement endogène. Les enjeux sociaux et conjoncturels de l'enseignement préfigurent largement les thèmes et les places (échecs dans différents apprentissages, besoins de compétences et d'attitudes nouvelles, offre de nouveaux moyens éducatifs, crise de l'éducation et promotion de certaines valeurs).

Il est alors difficile de penser les didactiques comme des champs de pures recherches de connaissance « pour l'honneur de l'esprit » : la demande d'expertise est toujours présente, souvent sous la forme d'une requête immédiate de « meilleure pratique » ou de « bon dispositif », comme si bonnes pratiques et bons dispositifs détenaient en eux-mêmes la garantie de leur succès, alors que c'est leur mise en œuvre qui conduit selon les conditions au succès ou à l'échec ; la demande d'expertise comporte par ailleurs des aspects de

1. C. Raisky, M. Caillot (éd.) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, DeBoeck.

concurrence pour le pouvoir, en particulier pour la France avec les personnels d'inspection ou d'administration. La question de l'expertise est à la fois vitale et difficile pour les didacticiens : les sollicitations ne peuvent être ni éludées ni satisfaites « à la lettre ». Plus profondément l'expertise doit être pensée sur le long terme, moins comme accumulation d'expérience réfléchie ou capacité de proposition de solutions pratiques, même si elle est aussi cela, que comme capacité de problématiser ou de reproblématiser en situation (enseignement, innovation, formation, administration) et en partenariat les difficultés et les aspirations des partenaires. Or la recherche est la seule activité où la problématisation doit être explicite : en ce sens la recherche produit autant de l'expertise que de la connaissance et le chercheur est le professionnel de l'expertise. Bien sûr cette question interroge les orientations de recherche à propos de leur apport réel et original à la constitution d'expertise.

6 Les concurrences

Aujourd'hui, l'existence de didactiques, et plus précisément de didactiques de disciplines, est donc avérée : mais ce qui frappe à la lecture des tables des matières des divers guides de didactique figurant dans les « lectures conseillées » de ce chapitre, c'est les contrastes de positions et d'orientations de ceux qui se revendiquent « didacticiens ». On y reconnaît les problématiques de chercheurs que nous avons surtout évoquées précédemment, car l'émergence des didactiques, c'est d'abord l'émergence d'individualités et surtout de communautés de chercheurs en didactique ; mais on y reconnaît aussi bien celles de formateurs d'enseignants, qu'ils se confondent ou non avec les chercheurs, d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'innovateurs.

Il y a donc bien, comme cela a été noté précédemment, une polyvalence des manières d'être didacticien. Revenons maintenant sur le « principe de communauté » qui peut justifier malgré les concurrences cette polyvalence.

Dans toutes les circonstances, quels que soient les disciplines ou les matières, les niveaux, les lieux d'exercice, les statuts et les rôles, on peut dire, parce qu'ils le revendiquent eux-mêmes et acceptent ce critère, que les didacticiens exercent une responsabilité vis-à-vis de leur discipline, c'est-à-dire vis-à-vis des contenus de leur discipline. Mais il ne s'agit pas du tout de dire que les contenus sont l'objet propre des didactiques ; tout montre qu'*a priori* aucune composante des processus d'enseignement et d'apprentissage ou de diffusion et d'appropriation n'est hors du champ d'une didactique concernée. Seul le point de vue privilégié, et non l'objet d'étude en lui-même, peut distinguer la didactique. Elle étudie ou intervient du « point de vue privilégié des contenus » : c'est sa spécificité. Il y a place pour d'autres points de vue, en particulier, pour les points de vue des sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation, de la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement et l'apprentissage, de la gestion des ressources pédagogiques, ou de la philosophie de l'éducation.

En même temps, cette communauté résultant du « point de vue des contenus » laisse place à des orientations divergentes, comme cela a été dit précédemment : on peut reconnaître au moins une orientation « normative », « incarnée » par les inspecteurs, une orientation « praticienne » des enseignants, et une orientation critique et prospective des chercheurs et des innovateurs. Ces orientations sont contradictoires si on cherche à les assumer en même temps, mais aucune n'a de privilège décisif, et dans les activités d'un didacticien, par exemple dans ses actions de formation il ne peut échapper à l'obligation d'intervenir selon ces trois orientations et donc de se situer par rapport à elles. Les tensions qui en résultent sont perceptibles à tous, de l'intérieur comme de l'extérieur.

L'orientation critique et prospective elle-même recouvre une tension interne qui donne lieu à des débats et même des conflits entre chercheurs, mais que chaque chercheur peut vivre de l'intérieur. Visée de scientificité, par accumulation de connaissances objectives et fiables sur les processus (on voit par exemple des didacticiens accumuler les études sur les erreurs, les savoirs naïfs), ou visée « technologique » de renouvellement et d'efficacité des pratiques par mise en évidence des conditions de mise en œuvre de décisions précises sur des contenus : ces deux orientations correspondent à des types de recherche qui se programment et s'évaluent différemment, qui utilisent pour élaborer leurs problématiques des concepts en partie différents. Ces deux visées divisent les chercheurs et les équipes.

Les rapports avec d'autres disciplines de la recherche peuvent aussi être conflictuels. La concurrence entre linguistique appliquée et didactiques de langues, lors des débuts de ces didactiques, est sans doute exemplaire. Les frictions sur la place des psychologues, des sociologues, des épistémologues, ou des scientifiques eux-mêmes, dans les communautés des didactiques de sciences sont révélatrices d'enjeux de recherche, mais aussi de légitimité.

Or ces enjeux ont peu de chance de s'estomper, à cause d'une caractéristique propre mais fondamentale des didactiques ; elles sont le fait à un moment donné de personnes qui ont suivi des parcours divers : enseignants, conseillers ou formateurs qui se sont « mis en recherche » puis ont fait de la recherche ; universitaires, qui se sont intéressés aux contenus ou aux outils d'enseignement ; chercheurs de sciences humaines et sociales qui voulaient élargir leurs objets d'étude, etc. En bref, les didactiques ne sont pas des disciplines auto-reproductrices.

Les didactiques résultent de métissages, comme toutes les nouvelles disciplines de recherche. Mais il ne semble pas qu'elles puissent devenir entièrement indépendantes d'autres disciplines, sous peine de dissolution : il s'agit non seulement de leur relation avec les disciplines ou matières scolaires dans leurs pratiques réelles, et avec la (ou les) discipline(s) académique(s) qui leur sont proches (que deviendrait sans ces proximités la capacité d'assumer une responsabilité par rapport aux contenus ?), mais de leurs relations avec toutes les disciplines de recherche (et, parmi elles, les sciences de l'éducation, qui

se caractérisent aussi par l'exercice d'une responsabilité concernant l'éducation ou la formation) dont elles ont besoin pour outiller leurs propres problématiques du point de vue théorique et instrumental. Il en résulte pour les didactiques un statut paradoxal et difficile, mais sans doute incontournable : une didactique indépendante ne serait plus une didactique de discipline ; et une didactique où l'amalgame entre didacticiens de diverses origines ne se produirait pas serait vraisemblablement stérile.

7 Les problématisations

Dans l'esprit de ce qui a été abordé précédemment, on constate que le « champ de responsabilité » assumé par un didacticien correspond en général à une « discipline » (discipline de lycée ou d'université), parfois à un « champ disciplinaire » (matière d'école primaire) ou un « domaine d'éducation » (environnement, santé...) abordé à partir de la ou des disciplines « académiques » (disciplines universitaires de formation ou de recherche) qu'il a pratiquée(s) au cours de ses études ou comme enseignant-chercheur. De ce point de vue, la didactique comme discipline de recherche se présente d'abord comme « discipline impliquée », on peut dire plus précisément « discipline académique impliquée dans les problèmes d'enseignement des disciplines scolaires qui lui paraissent se rattacher à elle, ou même dans les problèmes de son propre enseignement » ; cela correspond à une préoccupation de reproduction. De fait on constate aujourd'hui des travaux de recherche didactiques (thèses) intéressants, faits de l'intérieur de ces disciplines universitaires et avant tout tournés vers elles. À ce titre, ils concernent les didacticiens des sciences de l'éducation, mais, comme ces recherches n'entretiennent presque aucun lien intellectuel avec les sciences de l'éducation, leurs auteurs n'ont aucune raison d'y être agréés.

Cependant, dans l'expression « didactique de discipline », il ne faut pas considérer que l'« objet » discipline est une donnée invariante de la recherche didactique qui serait seule en développement. Une discipline d'enseignement évolue, y compris sous l'influence de sa didactique. La didactique dans ses formes d'expertise et de recherche contribue même à créer, ou en tout cas à recomposer, des disciplines ou des matières scolaires (ainsi les sciences et technologie à l'école élémentaire, la technologie au collège). Dans le couple didactique/discipline, il n'y a pas aujourd'hui d'élément premier. Si la conscience de l'impact des didactiques sur les disciplines s'obscurcit, la recherche risque même de créer de nouvelles disciplines à son insu, comme cela apparaît dans certaines propositions de didactique « professionnelle » qui reviennent finalement à recréer des disciplines technologiques sans s'en donner les moyens épistémologiques¹. C'est pourquoi le travail permanent

1. R. Samurçay, P. Pastré (dir.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares Éditions.

d'élaboration théorique propre sur les disciplines d'enseignement, avec ses composantes sociologiques, historiques, « épistémologiques » (du moins pour les sciences ; il s'agirait de STAPS pour l'EPS, ou de linguistique pour les langues, etc.) est d'une importance cruciale.

Les didactiques ont-elles des « objets éducatifs » spécifiques ? La réponse est sans doute négative : l'identité entre « triangle didactique » et « triangle pédagogique » (dans la mesure où ils peuvent être considérés comme autre chose que des objets du sens commun enseignant) doit alerter. Les processus, dispositifs et institutions d'enseignement et d'apprentissage sont au départ les mêmes pour toutes les disciplines de recherche. C'est le point de vue qui fait la différence, c'est la problématique qui construit des objets de recherche spécifiques.

Les didactiques ont-elles des méthodes ou des instruments particuliers ? Ici encore la réponse est négative : ce sont les méthodes et instruments des sciences humaines et sociales et de l'ingénierie éducative. Sans doute, toute recherche affine-t-elle ses instruments et les didactiques y contribuent.

Ce qui est spécifique, ce sont les problématiques. Sans problématiques propres, il n'y aurait d'ailleurs pas de didactiques comme disciplines de recherche. C'est ici qu'est l'enjeu décisif. De l'extérieur, par exemple des autres composantes des sciences de l'éducation, il peut y avoir ignorance, contestation, refus de ces problématiques. De l'intérieur, et c'est plus étonnant, il peut y avoir éclatement des problématiques : dériver du « triangle didactique » (qui est sans doute plus un objet du sens commun professoral qu'une construction conceptuelle) qu'avec de l'épistémologie des savoirs, de la « didactique » de l'enseignant et de la psychologie de l'apprenant, on peut développer de la recherche didactique, c'est en réalité la décomposer et l'affecter à des disciplines indépendantes, fonctionnant selon leurs propres problématiques ; il n'y a pas de place dans ce cas pour une didactique-discipline de recherche majeure.

Peut-être vaut-il mieux affirmer qu'une didactique, c'est une discipline de recherche « du point de vue privilégié du contenu », qui se déploie à la fois sur des registres épistémologiques (pour les matières et disciplines à contenu discursif), psychologiques, sociologiques, pédagogiques, technologiques et qui entretient sa capacité de traduire chacune des problématiques partielles d'un registre à un autre, selon une démarche « multiréférentielle » – plus que pluridisciplinaire ou interdisciplinaire –, chaque chercheur ne prenant habituellement en charge qu'un ou deux registres.

Pour problématiser, il faut des concepts. Les didacticiens ont importé et adapté des concepts d'autres disciplines ; ils ont élaboré des concepts originaux. Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*¹,

1. P. Champy, C. Étévé (dir.) (1998, 2^e éd.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

on relève les concepts suivants, traités en articles particuliers et qui figurent dans le groupe « Enseignement et didactique des disciplines scolaires » du « Plan de classement » : champ conceptuel, contrat didactique, dévolution, objectif-obstacle, pratique sociale de référence, situation-problème, transposition didactique. Ce sont des concepts que des didacticiens ont particulièrement travaillés et utilisés. Mais d'autres concepts figurant dans le dictionnaire sont aussi très utilisés : conception, connaissance, compétence, erreur, motivation, rapport au savoir, représentation, savoir.

Cependant, être didacticien-chercheur ne consiste pas à « parler la langue de tribu » dans des discours truffés de ces termes, c'est questionner, problématiser et concevoir grâce à ces concepts, au-delà de « l'opinion commune » praticienne et normative. Avec leurs concepts, les didactiques interpellent aussi les sciences de l'éducation.

En retour, on peut poser la question du point de vue des sciences de l'éducation : quel est l'univers intellectuel des recherches en didactique ? En consultant les bibliographies, on constate une très forte présence des disciplines « objets » (disciplines d'enseignement) et de certaines disciplines « fondamentales » variables selon les domaines (psychologie, sociologie ou épistémologie...). On est frappé par deux absences : peu de références comparatives aux problématiques propres aux didactiques d'autres disciplines, et très peu de références approfondies aux autres composantes des sciences de l'éducation (mais la réciproque est aussi vraie). On peut en déduire qu'aujourd'hui l'ensemble des didactiques de discipline ne constitue pas une communauté, et que leur implication dans les sciences de l'éducation prises dans leur ensemble est en général faible (mais n'en est-il pas finalement de même pour les « sciences humaines et sociales de l'éducation » dans les sciences de l'éducation ?).

Le premier point met à l'ordre du jour la construction de véritables recherches de didactiques comparées, capables d'explicitier les spécificités des contenus éducatifs et des problématiques didactiques. Le second point nous ramène à deux enjeux pour les sciences de l'éducation : d'une part leur capacité, au-delà des sciences humaines et sociales de l'éducation, à prendre en compte les problèmes d'enseignement de disciplines et de formation de certains habitus, d'autre part, leur capacité à s'approprier et à faire circuler contributions et problématiques de leurs différentes composantes.

8 Les renouvellements

Dans la dernière période, les didacticiens ont été sollicités pour étudier, évaluer, concevoir des formes scolaires mais non disciplinaires d'éducation. Développer des comportements individuels et collectifs vis-à-vis de la sécurité ou de la citoyenneté ne relève que peu d'une science des risques (« cindynique ») ou de la seule « instruction civique » ; il s'agit bien plus d'« activités éducatives » promotrices de valeurs et d'habitus. Mais, dans le

cadre scolaire, avec ses rôles et ses normes spatiales, temporelles et relationnelles, ces activités prennent bien la forme d'un curriculum, avec des contenus spécifiques. À ce titre, il y a non seulement possibilité, mais besoin de didactique de l'éducation à la sécurité ou à la citoyenneté.

Plus généralement, une conception élargie du champ des didactiques à l'ensemble des activités curriculaires, y compris les usages scolaires des lieux de travail et de loisir, est aujourd'hui nécessaire¹. Elle est possible à condition de suivre le critère de « responsabilité » par rapport aux contenus, qui sont ici dans une large mesure encore à inventer, ce qui est aussi une tâche de la recherche. En effet, il ne s'agit pas fondamentalement d'enseigner des savoirs complets et sûrs dont on pourrait déduire la meilleure action, il s'agit de développer des habitudes, de discuter des valeurs et des choix, de s'appuyer sur des connaissances incomplètes et incertaines, de construire des capacités de poser des questions pertinentes, mais sans réponses univoques. Ce programme didactique est possible à condition de le penser en termes de curriculums et non de disciplines scolaires, surtout dans la forme actuelle de celles-ci. Ainsi les questions de savoir si des éducations à l'environnement ou à la santé sont ou non des disciplines, et peuvent ou non être enseignées dans la forme de disciplines ou dans des formes curriculaires non disciplinaires est une question fondamentale. Or même les contempteurs des disciplines eux-mêmes ne savent penser les curriculums que dans la forme de disciplines ou d'activités pluridisciplinaires. En réalité les chantiers des didactiques des éducations non disciplinaires, des didactiques des activités de découvertes et réalisations a-disciplinaires, des didactiques de la formation de compétences techniques en relation avec l'expérience du travail, sont déjà largement engagés. Des travaux de didactiques curriculaires existent déjà, pour l'école primaire, pour l'éducation à l'environnement ou à la santé, pour les divers « nouveaux dispositifs éducatifs ». Les recherches progresseront d'autant plus vite qu'elles pourront se développer dans un esprit de comparaison interdidactique et international.

Parallèlement, ce qu'on peut qualifier de « didactiques des apprentissages » tend aussi à mettre en place des recherches de didactiques comparées pour mettre à l'épreuve les concepts, les instruments et les problématiques, mieux comprendre les processus d'apprentissage dans leur généralité éventuelle, comme dans leurs spécificités de contenu.

Ces démarches comparatives, encore très balbutiantes, et qui se heurtent, comme toute entreprise comparatiste, à la difficulté de construire les cadres conceptuels qui permettent la comparaison, au-delà des faux rapprochements immédiats, sont particulièrement nécessaires aujourd'hui pour renouveler l'étude de la professionnalité des actions enseignantes avec leurs multiples

1. J.-L. Derouet (dir.) (2003). *Le Collège unique en question*, Paris, PUF ; P. Perrenoud (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF ; F. Robert (1999). *Enseigner le droit à l'école*, Paris, ESF ; B. Sandrin-Berthon (1997). *Apprendre la santé à l'école*, Paris, ESF.

fonctions, leurs moyens techniques et leurs contextes divers ; les questions des identités des enseignants et de leurs évolutions, de leurs compétences et de leurs formations en dépendent essentiellement, aussi bien dans une visée de compréhension que dans une visée prospective.

À l'orée d'une période où, sauf à diminuer fortement les ambitions de l'école pour tous (ce qui n'est d'ailleurs pas exclu par certains experts internationaux), les besoins de formateurs pour la formation des enseignants seront très importants, ce qui se passe du côté des didactiques (recherche et formation) est décisif. Mais le tableau est complexe. Il n'est cependant tout compte fait peut-être pas si différent de celui qu'on peut faire en analysant les différents « territoires » des sciences de l'éducation.

Lectures conseillées

- AMADE-ESCOT C., MARSENACH J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- BRUN J. (dir.) (1996). *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- CHAMPY P., ÉTÉVÉ C. (dir.) (2005, 3^e éd.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.
- CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (dir.) (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- DEMOUNEM G., ASTOLFI J.-P. (1996). *Didactique des sciences de la vie et de la terre*, Paris, Nathan.
- DEROUET J.-L. (dir.) (2003). *Le Collège unique en question*, Paris, PUF.
- DESVÉ C. (dir.) (1993). *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs*, Paris, INRP.
- DEVELAY M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- LEBEAUME J. (2000). *L'Éducation technologique. Histoire et méthodes*, Paris, ESF.
- MABILON-BONFILS B., SAADOUN L. (1997). *Didactique des sciences économiques et sociales*. Paris, Nathan.
- MONIOT H. (1993). *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan.
- PERRENOUD P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- RAISKY C., CAILLOT M. (éd.) (1996). *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, DeBoeck.
- ROBERT F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*, Paris, ESF.
- SANDRIN-BERTHON B. (1997). *Apprendre la santé à l'école*, Paris, ESF.
- TOUSSAINT J. (coord.) (1996). *Didactique appliquée de la physique-chimie*, Paris, Nathan.
- VERGNAUD G. (coord.) (1994). *Apprentissage et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette.

31 DES APTITUDES AUX COMPÉTENCES¹

Parmi les notions en usage dans les sciences de l'éducation et dans les sciences sociales du travail, celles d'aptitude et de compétences apparaissent centrales. La dernière est apparue alors que la première disparaissait progressivement et corrélativement à de profondes transformations du système scolaire. Elles ont été, l'une et l'autre, construites à partir de l'usage qui en était fait dans les pratiques sociales. De par leur caractère éminemment polysémique elles appartiennent à ces grandes catégories de pensée partagées par un corps social tout entier qui, selon Durkheim, seraient « indispensables aux hommes pour communiquer et pour coordonner leurs activités ». Les sciences humaines et sociales ont, en effet, souvent affaire à des réalités déjà nommées, déjà classées et « sous peine de reprendre à leur compte sans le savoir des actes de constitution dont elles ignorent la logique et la nécessité, il leur faut prendre pour objet les opérations sociales de nomination et les rites d'institution à travers lesquels elles s'accomplissent... il leur faut examiner la part qui revient aux mots dans la construction des choses sociales² ». Ainsi avertis, nous tenterons ici de questionner ces deux notions dans les usages sociaux et savants qui en sont faits aujourd'hui ou qui l'ont été au cours de décennies antérieures. S'appuyant sur ce fait, montré par les historiens, que toutes les grandes étapes de la civilisation se caractérisent par la prolifération de termes nouveaux et par l'attribution de sens nouveaux à des termes anciens et que les mots sont des témoins qui se font souvent mieux entendre que les documents, nous verrons qu'ils comportent de multiples implications et sont associés à des choix partisans qu'il faut identifier. Suivant ce point de vue, nous essaierons de montrer que les notions d'aptitude et de compétence sont des témoins d'époques dont nous essaierons de définir les bornes et nous

1. Par Lucie Tanguy.

2. P. Bourdieu (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

chercherons à identifier les grandes orientations prises par le système éducatif au sein de ces périodes.

L'analyse qui suit relève d'un exercice de réflexivité mené par une sociologue à partir de choix qui éclairent certains aspects de la réalité mais en laissent d'autres dans l'ombre. Trop éloignée de disciplines comme la psychologie, qui a pourtant contribué d'une manière décisive à définir la notion d'aptitude, d'abord, puis, avec la linguistique et la didactique, celle de compétence, nous caractériserons l'apport de ces disciplines sans toutefois l'étudier d'une manière intrinsèque. Ce point de vue, qui comporte des angles morts, se justifie parce que nous cherchons à travers cette exploration conceptuelle à désigner et comprendre les changements que ces glissements sémantiques désignent sans jamais donner à voir explicitement leurs sens et leurs significations.

Nous examinerons en premier lieu la notion d'aptitude, l'usage qui en a été fait depuis le début du ^{xx}e siècle environ, le rôle joué par la psychologie dans sa légitimation au moyen de techniques de mesure, les débats dont elle a fait l'objet entre chercheurs mais aussi sur la scène publique avant qu'elle ne s'efface devant celle de compétence.

Nous appliquerons la même démarche à l'analyse de cette notion et montrerons qu'elle préside, tout comme la précédente à différencier, classer et distribuer les élèves de façon à mettre cette répartition en correspondance avec la hiérarchie des emplois mais aussi à des fins d'efficacité. La notion de compétence, tout comme celle d'aptitude, a été définie et mise en place au moyen de taxinomies, de nomenclatures et de techniques de mesure que nous examinerons. Toutes ces opérations contribuent, nous le verrons, à faire exister des phénomènes, jusqu'alors indéterminés, d'une manière objectivée, en occultant leur caractère social.

Pour ouvrir cette réflexion sur d'autres à venir, nous soulignerons le parallélisme des transformations observées au même moment dans la sphère de l'éducation et dans celle du travail et tenterons d'en rendre compte.

1 L'aptitude au travail dans le système scolaire

Jusqu'aux environs de 1900, l'organisation des filières scolaires repose explicitement sur les distinctions de classe entre les élèves et n'est, à aucun titre, sujet à débat. L'enseignement technique apparaît, lui, vers la fin du ^{xix}e siècle, comme une excroissance du système scolaire avec pour finalité la formation d'une main-d'œuvre pour des emplois de l'industrie et du commerce et non l'origine de classe de sa clientèle. La séparation des sexes s'impose, durant cette période, avec la même évidence. Dans l'entre-deux guerres, la division sociale commence à céder le pas devant les aptitudes individuelles comme principe souhaitable d'organisation scolaire avec le projet d'école unique porté par le mouvement des « Compagnons de l'Université nouvelle » qui

demande la suppression des distinctions d'origine sociale pour accéder à l'enseignement secondaire et supérieur. Premier projet de réforme de l'enseignement demandant explicitement une sélection en fonction des aptitudes, il devient aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, l'objet d'un débat qui s'intensifie sur la base d'une extension de la scolarisation et débouche sur un report de la sélection. Le principe d'une orientation entre les filières fondée sur les aptitudes individuelles se substitue alors à la sélection par examen. Le plan Langevin-Wallon, qui a servi de matrice aux réformes scolaires jusqu'à celle de 1959, propose alors de démocratiser l'enseignement à partir d'un principe de justice cherchant à concilier égalité et diversité, afin de parvenir à « un classement des travailleurs, fondé à la fois sur les aptitudes individuelles et les besoins sociaux », au moyen d'une orientation scolaire fondée sur la psychologie des jeunes. Aptitude, hérédité, sélection font partie du même champ sémantique au moment où s'accroissent les exigences en matière de scolarisation...

C'est dans ce contexte que la notion d'aptitude est construite par les psychologues, singulièrement par le courant de la psychologie différentielle, et qu'il devient objet de controverse entre psychologues et, surtout, entre psychologues et sociologues. Les travaux d'A. Binet, à l'origine orientés vers l'étude des processus intellectuels et le développement de l'intelligence chez les enfants¹, se tournent ensuite, à la demande du ministère de l'Instruction publique, vers la construction d'une échelle métrique de l'intelligence susceptible de sélectionner les enfants inaptes à une scolarité primaire normale. L'âge devient, à la suite de ces travaux, et restera, le critère majeur en fonction duquel on juge les performances des élèves et leur degré de normalité². Henri Piéron³, qui dirige l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, adhère à cette psychologie différentielle qui ambitionne de mettre en évidence les différences d'aptitudes entre les individus, en vue de contribuer à une distribution sociale plus juste et cela au moyen de techniques éprouvées. « À chacun selon ses aptitudes » est à cette époque une thèse progressiste partagée par les psychologues soucieux de faire reconnaître les talents de ceux qui n'ont pu prolonger leurs études au-delà de la limite obligatoire. Théorie et instruments de mesure (les tests) sont, à cette date, largement déterminés par un schéma explicatif bipolaire hérédité/milieu.

Les controverses scientifiques entre psychologues vont éclater autour cet institut qui avait pour fonction explicite, à l'origine, de produire des outils pour caractériser les élèves et les orienter vers des métiers puis, avec l'extension

1. A. Binet (1908). « Le développement de l'intelligence chez les enfants », *L'Année psychologique*, t. XIV.

2. Tout ce développement s'appuie sur N. Bissieret (1971). « Notion d'aptitude et société de classes », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 51.

3. H. Piéron (1949). *Traité de psychologie appliquée*, Paris, PUF.

de la scolarisation, vers telle ou telle filière d'enseignement court ou long. P. Naville¹, qui enseigne alors à l'INOP, publie une critique virulente des théories psychologiques qui légitiment, dit-il, l'usage de la notion d'aptitude dans les processus d'orientation et de sélection des jeunes au regard des emplois existants. La publication de cet ouvrage fut ressentie comme une déclaration de guerre à la conception de ce courant de psychologie, aux postulats qui la sous-tendent et au milieu des scientifiques et des conseillers qui œuvraient dans ce domaine alors en pleine expansion. Les dissensions portent sur la notion d'aptitude, et ses rapports à l'hérédité, comme le montre la note écrite par H. Piéron sur cet ouvrage dans *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle* (nov.-déc. 1945). Elles concernent également les techniques de mesure en usage dans le milieu de la psychométrie, alors occupé par des hommes qui se situent à gauche sur l'échiquier politique. Croyant pouvoir fonder une psychologie scientifique sur les bases du marxisme, P. Naville développe une analyse de l'entrée dans la vie active disant que « la donnée élémentaire n'est pas l'individu doué d'une aptitude professionnelle spécifique, mais la division sociale du travail, qui impose son cadre aux dispositions organiques des hommes [...] il faut [dit-il] partir de la relativité et de la fluidité des différenciations individuelles et non de leur cristallisation ». Il en vient ainsi à proposer la notion d'« adaptitude », au lieu et place de celle d'aptitude, pour faire apparaître le caractère essentiellement adaptable des individus. Par la suite M. Reuchlin, chercheur en psychologie différentielle, dénoncera lui aussi « l'assimilation pure et simple du résultat au test et de l'aptitude considérée comme une caractéristique constitutionnelle stable² ».

Ancré dans une conception matérialiste de la psychologie, le béhaviorisme, cette critique de la notion d'aptitude et des pratiques d'orientation qui lui sont associées, accorde une place centrale aux rapports sociaux et annonce l'entrée de Naville en sociologie, discipline où il réalisera la majorité de ses travaux, mais aussi l'entrée en scène de la sociologie dans la critique de l'institution scolaire. Elle se fait par les enquêtes menées à l'INED par A. Girard et publiées au début des années 1950 dans *Population* qui découvrent les inégalités scolaires mais sans les nommer. Ces enquêtes mentionnent en effet des différences de réussite scolaire selon l'origine sociale des parents, mais ne les considère pas comme fait central. Il n'en va plus de même au début des années 1960 où les résultats d'une nouvelle enquête de l'INED furent publiés à peu près au même moment que le célèbre ouvrage de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*³, qui, lui, mettait au premier plan les inégalités

-
1. P. Naville (1945). *Théorie de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Gallimard ; voir aussi *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1997, vol. 26, numéro spécial « Pierre Naville, du psychologue de l'orientation scolaire et professionnelle au sociologue du travail ».
 2. M. Reuchlin (1955). « Le problème théorique de la connaissance des aptitudes », in *Traité de psychologie appliquée*, t. III, chap. II.
 3. P. Bourdieu, J.-C. Passeron (1964). *Les Héritiers*, Paris, Éd. de Minuit.

scolaires. Il y était démontré, statistiques à l'appui, que la réussite est liée à l'origine sociale et plus précisément à la dimension culturelle des différences de classe. Les convictions antérieures sur lesquelles les projets de réforme reposaient directement ou indirectement, l'existence d'aptitudes scolaires, furent oubliées et un nouvel espace de débats s'ouvrit qui s'est maintenu jusqu'à la période actuelle.

La notion d'aptitude s'est progressivement effacée ainsi que les dispositifs de mesure adoptés pour diriger les processus d'orientation et l'idée de compétence s'est imposée comme une notion centrale dans la pédagogie et l'évaluation des performances des élèves et du système scolaire lui-même.

2 Des aptitudes aux compétences, et de l'éducation à la formation

Le terme de compétence connaît aujourd'hui une position analogue à celle qu'occupait l'aptitude au cours des trois décennies d'après-guerre, mais l'un et l'autre ne trouvent leurs sens que dans les configurations de notions auxquelles ils sont associés et dans les dispositifs qui les matérialisent. Au début des années 1960, les acteurs de la modernisation de la France s'accordent pour considérer que le système scolaire doit être réformé de sorte à donner la prééminence aux finalités professionnelles sur toutes les autres. Ce changement de perspective est discuté et opéré par la Commission de la main-d'œuvre du Plan qui a été un lieu de rencontres, d'échanges et d'élaboration de cadres de perception communs. Il a également fait admettre sur la scène publique la nécessité de lier l'éducation à l'économie, promu la notion de formation, en lieu et place de celle d'éducation, l'a fait apparaître comme une grandeur mesurable et l'a posée au principe de la qualification. Au terme d'un ensemble d'opérations sociales de définition et de codification, des phénomènes jusqu'alors perçus comme distincts et sans liens nécessaires et systématiques comme l'éducation et l'emploi ont été mis en relation au moyen d'outils toujours en usage : les nomenclatures de niveaux de formation. Ces nomenclatures reposent sur les postulats suivants : la qualification est au fondement de la hiérarchisation des emplois et la formation est au fondement de la hiérarchisation des qualifications. Pour rendre visible cette relation d'équivalence, il a fallu établir des classements et des mises en correspondance entre ces classements, qui les rendent acceptables, les légitiment en leur donnant un caractère général, celui des grandeurs mesurables : les niveaux de formation ont été posés comme allant de VI (les non-diplômés) à I (les diplômés du troisième cycle de l'enseignement supérieur et des grandes écoles), niveaux mesurés par le nombre d'années d'études, indicateur qui abolit toute différence entre les cursus de formation. La croyance collective dans la formation pour résoudre les problèmes de l'emploi, qui s'est imposée durant les années soixante, entre autres actions par celle du Plan, est incarnée dans cette

expression nominale « la relation formation/emploi », laquelle se trouve aujourd'hui assimilée à un nom commun désignant une chose établie¹.

Cette conception inspire très directement les politiques de ces dernières décennies qui ont placé les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif, sur des modes différents et avec des intensités inégales selon les segments qui le composent. Le caractère général de cette référence est énoncé dans la loi d'orientation de 1989 qui corrige le mot d'ordre de 1985 : « Faire accéder 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » par celui de : « Faire accéder 100 % d'une classe d'âge à une qualification minimum de niveau CAP ou BEP ». Cette correction illustre bien cette naturalisation de l'équivalence posée trente ans plus tôt. L'objectif ainsi attribué à l'appareil éducatif opère, non seulement, un déplacement de l'ordre scolaire à l'ordre des qualifications, mais pose le niveau V (mesuré par les diplômes professionnels CAP et BEP) comme minimum. Formuler les politiques éducatives en termes de niveau de formation ou de qualification témoigne de cette volonté, toujours réaffirmée, d'établir des relations d'équivalence entre ces quatre registres différents de la réalité sociale que sont l'éducation, la formation, la qualification et l'emploi : équivalence établie au début des années 1960 par les experts de la planification à des fins d'accroissement de la productivité. Ce changement radical d'orientation et de définition des politiques éducatives a donc été introduit par la Commission de la main-d'œuvre et le Commissariat général au plan et non, comme c'était le cas antérieurement, par le ministère de l'Éducation nationale, au regard des débats parlementaires et des actions provenant des agents du système éducatif lui-même.

Ces évolutions sous-tendent les changements introduits en matière de programmation des contenus d'enseignement, de leur transmission et des contrôles de leurs acquisitions. Le modèle pédagogique des compétences représente peut-être l'exemple le plus éloquent de ce changement de perspective pédagogique qui a progressivement pénétré l'institution scolaire depuis la publication, en 1999, de la « Charte des programmes », ensemble de principes directeurs selon lesquels les contenus d'enseignement, de l'école primaire au lycée, doivent être redéfinis ; dans ce texte, la notion de compétences est constamment sollicitée². Ce modèle pédagogique, emprunté à la formation des adultes, revêt sa forme la plus accomplie dans les lycées

-
1. L. Tanguy (2002). « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, n° 43-4, p. 685-709.
 2. Charte des programmes, publiée au *Journal officiel* du 6-2-1992. Le Conseil national des programmes est une instance qui formule des recommandations pour l'élaboration des programmes, la conception générale des enseignements et l'adaptation à l'évolution des connaissances. « Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances... Il doit à chaque niveau faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants... le programme définit explicitement les compétences terminales exigibles en fin d'années, de cycle ou de formation et y associe les modalités correspondantes » (F. Ropé, L. Tanguy (2000). « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, p. 493-520).

professionnels, segment de l'appareil éducatif le plus proche de la formation continue, corrélativement à l'institutionnalisation des relations entre l'école et l'entreprise. Il a été le lieu d'élaboration et d'expérimentation de la matrice des idées, méthodes, catégorisations et nomenclatures qui président, sous des formes variées à l'énoncé des contenus d'enseignement, à leur programmation et à leur évaluation si ce n'est à leur transmission. Parmi eux, on citera les référentiels construits à l'initiative d'administrateurs de l'Éducation nationale, au sein d'instances tripartites, les CPC (commissions professionnelles consultatives) chargées de définir les diplômes. Cette méthode qui s'appuie sur des définitions précises, qui utilise une terminologie fixée et des principes de classement systématisés est présentée et revendiquée par ses adeptes comme scientifique, au sens positiviste du terme, parce qu'elle privilégie la description des savoirs ou des actions, la définition des relations qui existent entre eux et la mesure de leurs effets. De fait tous les référentiels existants, référentiels d'emplois ou référentiels de diplômes, sont construits selon une même démarche qui fait l'objet, depuis le début des années 1980, d'une réglementation, sorte de discours sur la méthode qui codifie ce qui relevait antérieurement d'un empirisme circonstanciel. Cette réglementation prescrit que tout diplôme soit explicitement défini par un référentiel, et que ce référentiel soit lui-même déduit du référentiel d'emploi auquel ce diplôme est supposé conduire. Ce souci de désigner, de nommer, de décrire, de rechercher l'exhaustivité, en bref d'échapper au non-dit, est d'autant plus exacerbé que ces référentiels sont supposés être les outils de communication privilégiés entre catégories de partenaires différents, les agents de l'institution scolaire et les représentants des milieux professionnels notamment qui interviennent dans la conception et l'élaboration du diplôme.

Ainsi présenté, le référentiel du diplôme apparaît comme un outil permettant de mettre en étroite correspondance l'offre de formation et la distribution des activités professionnelles. Cette recherche d'efficacité, dans l'adéquation à l'emploi, mobilise un ensemble de procédures, de codifications reposant sur une logique déductive dont la compréhension exige de fixer le champ sémantique des notions utilisées dans ce dispositif technique. Tout référentiel de diplôme commence donc par énoncer la compétence globale visée (en termes d'être capable de...) ; puis les capacités générales impliquées dans cette compétence globale (qui s'expriment généralement par ces quatre verbes d'action ou des synonymes : s'informer, organiser, réaliser, communiquer) ; puis les capacités et compétences terminales et enfin les savoirs et savoir-faire qui leur sont associés. Cette codification des diplômes d'enseignement technique et professionnel, opérée à partir de « descripteurs », repose en dernière instance sur une liste de savoir-faire.

Les idées et instruments construits dans l'enseignement professionnel ont inspiré une approche des programmes d'enseignement général en termes d'objectifs de référence. L'extension de ce modèle aux différents segments de l'école, sous forme d'objectifs de référence, est, nous l'avons montré,

indissociable des pratiques d'évaluation aujourd'hui généralisées. Quelles que soient leurs formes, elles s'accompagnent toutes de la mise en place de dispositifs techniques, de procédures de catégorisations et de classements construits sur le même modèle, à partir d'un découpage entre le domaine des savoirs et des savoir-faire. Les carnets d'évaluation introduits, en 1990, dans l'enseignement primaire, en même temps que la division de ce cursus en cycles, ne comportaient pas moins de cinquante items, pour chaque cycle. Toutes les grilles d'évaluation participent de cette même préoccupation d'appréhender la connaissance à partir de critères objectivés et de mesurer la capacité à faire une opération ou une tâche déterminée dans une situation donnée. Loin de se réduire à leurs seuls caractères techniques, ces pratiques génèrent d'autres cadres de perception de l'acte éducatif et d'autres modèles cognitifs. La prévalence donnée à la méthodologie est supposée être un gage de scientificité, d'efficacité et aussi d'équité. Il ne s'ensuit pas que les pratiques s'y conforment précisément car, entre les énoncés de programmes et les pratiques d'enseignants au sein de la classe, la distance est grande et les enseignants disposent d'une large latitude d'interprétation pour les infléchir.

La rationalisation ainsi recherchée, d'ordre éminemment instrumentale, fondée sur l'idée d'évaluation des acquisitions dans des situations données au moyen de la notion d'*être capable de*, grâce à des outils qui permettent de les vérifier, a trouvé une application extensive dans le monde des entreprises qui s'emploient à délivrer leurs propres certifications. De fait, de nouvelles formes de certifications, instituées depuis le milieu des années 1990, appelées certifications de qualifications professionnelles (CQP), délivrées par les commissions paritaires de l'emploi, sont construites à partir de cette méthode des référentiels. Ici comme là, il s'agit de valider les capacités d'accomplir des tâches données dans des situations données.

Pour clore, nous dirons que l'évaluation devient un instrument de politique éducative susceptible d'infléchir les modèles cognitifs et culturels qui dominent dans l'école. Parce qu'elle se présente comme une condition nécessaire à une évaluation rigoureuse, la pédagogie des objectifs visant à former des compétences apparaît plus légitime qu'une pédagogie des savoirs associée à l'idée de culture distinctive et de codes implicites¹, parce qu'il traite tous les individus de la même façon, dans la mesure où leurs qualités propres sont estimées au moyen des mêmes règles, le modèle pédagogique des compétences et les technologies par lesquelles il se met en œuvre, apparaît comme une quête de plus grande justice sociale à l'école et un instrument permettant aux « partenaires » du système éducatif de participer à son fonctionnement.

Depuis la fin des années 1980, des transformations parallèles se réalisent dans les grandes entreprises en matière d'affectation, de classification, de

1. B. Bernstein (1974). « Class and pedagogies : Visible and invisible », in Karabel J., Hasley A.H. (dir.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

promotion et de rémunération, rassemblées elles aussi sous l'étiquette de compétence. L'appel à cette notion s'effectue ici corrélativement à la mise en place de politiques d'emploi orientées par la recherche de flexibilité et de politiques de changement d'organisation du travail ou de gestion du personnel, politiques qui s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte marqué par une contraction massive des emplois, des changements accélérés des technologies de production et de traitement de l'information, une concurrence accrue sur les marchés mais aussi un déclin des organisations professionnelles et politiques des salariés, des syndicats en particulier. La gestion par les compétences se réalise là aussi au moyen de référentiels construits selon la même logique que ceux utilisés dans l'enseignement technique et professionnel, et à partir des mêmes catégories de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont la possession se mesure toujours en termes d'« être capable ». Les compétences, ainsi définies comme des savoir-faire validés, sont considérées comme des propriétés instables qui doivent toujours être soumises à objectivation et validation dans et hors de l'exercice du travail. C'est dire qu'une gestion fondée sur les compétences contient l'idée qu'un salarié doit se soumettre à une validation permanente et faire constamment la preuve de son « adéquation au poste », de son droit à une promotion ou à une mobilité professionnelle. Elle s'oppose ainsi à celle reposant sur les qualifications, matérialisées dans les grilles de classifications professionnelles, qui étaient en pratique une propriété irréversible et durable. Le diplôme, un des critères de classement, reste en effet une condition d'accès à l'emploi, mais ne suffit pas pour s'y maintenir : il doit être complété par une validation des acquis professionnels qui, elle, est toujours incertaine et temporaire.

Les similitudes de changements liés à l'usage fait du terme de compétences dans la sphère éducative et dans la sphère du travail doivent être relevées. D'un côté, on souhaite passer d'un système centré sur les savoirs disciplinaires au sein de filières scolaires à un système d'apprentissage centré sur l'élève, acteur de son parcours scolaire au moment où, de l'autre, on passe d'une organisation productive au sein de laquelle l'individu pouvait ou non mener une carrière, à une organisation dite valorisante et créatrice de compétences pour l'individu salarié au cours de son parcours professionnel ; dans l'un et l'autre, on observe une recherche poussée : d'individualisation et d'évaluation des savoirs dans une situation donnée, d'une part, et d'évaluation des savoirs opérationnels à un poste donné, d'autre part, l'ensemble se modélisant dans les objectifs de références et les référentiels au sein de l'institution scolaire et dans les référentiels d'activités au sein des entreprises.

Les divers mouvements décrits expriment, à nos yeux, une recherche d'efficacité mesurée par les performances des apprenants et du système éducatif lui-même dans un cas et celle des entreprises de l'autre, associée à une idée de démocratisation et de justice sociale, comprise comme la réussite de chaque individu. La centralité attribuée à la notion de compétences diffère donc radicalement de celle antérieurement donnée à la notion d'aptitude : il

ne s'agit plus de contribuer à un ordre social et de le légitimer, mais de concilier une gestion efficace d'un système scolaire de masse – qui retient les générations nées autour de 1980 pendant en moyenne près de vingt ans – avec la production d'une distribution différenciée des qualifications attendues sur le marché du travail. La diffusion de cette notion dans les différentes sphères de la société a pour corollaire son traitement par diverses sciences sociales et humaines, l'économie, le droit, l'ergonomie et non plus seulement la sociologie et la psychologie¹. Mais alors que tous les discours sociaux proclament la nécessité, pour tout individu, d'acquérir les qualités requises pour répondre aux impératifs d'adaptabilité, de mobilité d'une « économie de la connaissance », les moyens mis en œuvre pour évaluer les élèves ou les salariés, aujourd'hui comme hier, s'appliquent à apprécier et classer leurs performances à un moment donné, et non pas « leurs capacités d'adaptation à toutes les faces de l'activité humaine » comme le disait Naville il y a plus de cinquante ans. Idée que l'économiste A. Sen reprend en d'autres termes dans sa réflexion sur les inégalités :

« Ce qu'il s'agit de distribuer de façon équitable [...] ce sont les “capabilités” [*capabilities*] de développer des modes de fonctionnement humains fondamentaux [*human functionings*] [...] et le choix de l'organisation sociale doit être fait en fonction de sa capacité à promouvoir les “capabilités”². »

Lectures conseillées

- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BINET A. (1908). « Le développement de l'intelligence chez les enfants », *L'Année psychologique*, t. XIV.
- BISSERET N. (1971). « Notion d'aptitude et société de classes », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 51.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- DUPRAY A., GUITTON C., MONTCHATRE S. (dir.) (2003). *Réfléchir la compétence, approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès.
- NAVILLE P. (1945). *Théorie de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Gallimard ; voir aussi *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1997, vol. 26, numéro spécial « Pierre Naville, du psychologue de l'orientation scolaire et professionnelle au sociologue du travail ».
- PIÉRON H. (1949). *Traité de psychologie appliquée*, Paris, PUF.

1. A. Dupray, C. Guitton, S. Montchatre (dir.) (2003). *Réfléchir la compétence, approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Éd. Octarès.

2. A. Sen (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Le Seuil.

- ROPÉ F., TANGUY L. (2000). « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, p. 493-520.
- REUCHLIN M. (1955). « Le problème théorique de la connaissance des aptitudes », *Traité de psychologie appliquée*, t. III, chap. II.
- SEN A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Le Seuil.
- TANGUY L. (2002). « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et les V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, n° 43-4, p. 685-709.

32 LE RAPPORT AU SAVOIR¹

Le terme de rapport au savoir est aujourd'hui d'utilisation courante. La fécondité de la notion est indéniable tant dans la controverse théorique que dans l'analyse et l'exercice des pratiques. Repérables depuis les années soixante, ses acceptions ont évolué et elle suscite et oriente des travaux de recherche si nombreux dans le domaine de l'éducation qu'il est impossible d'en faire une présentation exhaustive. Notre objectif est de mettre en évidence les grandes lignes évolutives de la notion, d'exposer les organisateurs de sa (ses) définition(s) et de brosser un tableau des principales approches actuelles. Nous concluons sur les principes qui fédèrent les recherches et nous envisagerons quelques questions en débat.

1 Émergence et évolution d'un concept

Une des premières occurrences repérable du syntagme de rapport au savoir se trouve au début d'un texte de Lacan, daté de 1960, sous l'intitulé « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien² ». Lacan y présente le rapport au savoir comme « une médiation aisée pour situer le sujet ». Le site du sujet (en tant qu'il intéresse la psychanalyse) le rapporte au savoir. Ainsi une distance se marque entre le sujet et le savoir qui lui est extérieur, qui le transcende, et auquel il se rapporte. Nul sujet ne maîtrise le savoir bien que l'un n'aille pas sans l'autre. Le savoir est constitutif pour le sujet comme l'indique la référence de Lacan à la philosophie de Hegel : pas de sujet sans savoir qui l'assujettit aux signifiants de l'Autre. Dans le

1. Par Colette Laterrasse et Emmanuelle Brossais.

2. J. Lacan (1966). *Écrits*, Paris, Le Seuil, p. 793.

même texte, Lacan met l'accent sur « l'ambiguïté d'un tel rapport » dès lors qu'il s'agit du « sujet de la science ». C'est donc au savoir de la science contemporaine que le sujet se rapporte et c'est à un sujet issu du rapport à ce savoir que s'adresse la psychanalyse. Deux points nous paraissent à retenir. En premier lieu, le rapport au savoir inscrit le sujet dans la dimension du symbolique comme sujet du signifiant c'est-à-dire divisé par le signifiant, ce qui ne va pas sans reste qui conditionne le désir. En second lieu, le savoir constitutif du sujet connaît des modalités différentes selon les époques et peut-être selon les cultures, ce qui permet à Lacan d'isoler comme spécifiques les effets du savoir scientifique contemporain, y compris sur les formations de l'inconscient. Cette conséquence se lit encore plus clairement dans le texte qui clôture les *Écrits*, « La science et la vérité » (1966), à propos de la rupture entre Freud et Jung accusé par Lacan de tenter de « restaurer un sujet doué de profondeurs [...] ce qui veut dire un sujet composé d'un rapport au savoir, rapport dit archétype, qui ne fut pas réduit à celui que lui permet la science moderne à l'exclusion de tout autre ». Ce faisant, Jung se sépare de la voie tracée par Freud qui s'en tient à « ce rapport au savoir qui de son moment historiquement inaugural, garde le nom de cogito » et qui se définit « comme ponctuel et évanouissant¹ ». Non seulement le sujet est assujéti au savoir mais la diversité des figures du savoir (savoir mythique, religieux, scientifique...) produit des configurations subjectives variables.

L'autre point natif de l'expression « rapport au savoir » – que Charlot distingue opportunément de la « question » du rapport au savoir qui travaille toute la philosophie classique de Platon à Hegel et Marx en passant par Descartes – est à chercher du côté des « sociologues de l'éducation d'inspiration critique² ». Dans le champ de la sociologie, le terme a été utilisé par Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage sur *La Reproduction* (1970). Curieusement cet usage est passé inaperçu de ceux qui, avec Charlot, utilisent le concept dans une perspective critique pour dépasser la thèse du handicap socioculturel. La conception du handicap comme socialement produit tendait à remplacer, dans les années soixante-dix, l'idéologie du don qui expliquait échec et réussite scolaires par des différences innées entre les enfants. Certains chercheurs perçoivent en effet le danger – jamais totalement écarté – de substituer un fatalisme socio-économique à un fatalisme biologique, dès lors que le handicap est interprété en termes de défaillance, de retard intellectuel et langagier des enfants de milieux populaires. Pour Charlot, « cela revient à interpréter l'inégalité sociale et les difficultés scolaires en termes de manques et à postuler une causalité du manque ». Parler de « rapport social au savoir » permet, en revanche, de désigner « la position différente et antagoniste des

1. *Ibid.*, p. 858.

2. B. Charlot (2000). « La problématique du rapport au savoir », in Chabchoub A. (dir.), *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*, ATRD (Association tunisienne de recherches didactiques), Tunis.

classes sociales dans le processus de production et non une différence individuelle d'aptitude innée ou acquise¹ ». On ne peut cependant s'en tenir « à une analyse en termes de positions sociales », il faut aussi prendre en compte « l'histoire du sujet, celle de sa construction et de ses transformations² ».

Ajoutons enfin que si, dans l'expression « rapport au savoir » le « rapport à » est central, il convient d'y reconnaître un héritage de la philosophie marxiste tel qu'il s'est développé dans le domaine de l'éducation et de la formation dans la mouvance des événements de Mai 1968.

La fin des années quatre-vingt marque un tournant. Après presque deux décennies d'utilisation plus ou moins spontanée et militante, qui doit beaucoup à l'expérience et aux pratiques innovantes des formateurs d'adultes, vient le temps des premières synthèses et définitions. C'est la période où les équipes de recherche qui feront l'usage le plus inventif et le plus assidu de la notion voient le jour. L'équipe Éducation, socialisation et collectivités locales (Escol) est fondée en 1987 à l'université de Paris VIII-Saint-Denis, sous la responsabilité de Bernard Charlot, rejoint par Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex. C'est également en 1987 que Jacky Beillerot crée le secteur « Savoirs et rapport au savoir » dans le cadre du Centre de recherche en éducation et formation (CREF) de l'université Paris X-Nanterre, auquel s'adjoignent Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi. Faisant suite à sa thèse *Savoir et rapport au savoir, disposition intime et grammaire sociale* (1987), Beillerot publie en collaboration avec Blanchard-Laville, Bouillet et Mosconi *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*³, le premier ouvrage qui prend la notion de rapport au savoir comme centrale.

Beillerot⁴ identifie alors trois sous-ensembles :

- des travaux marqués par Lacan qui mettent au premier plan la problématique du désir de savoir et la réflexion sur la notion de savoir⁵ et notamment les textes de Piera Aulagnier⁶ qui ont beaucoup contribué à affiner la notion de rapport au savoir et à la propager au-delà de la pratique psychanalytique ;
- des travaux qui s'inscrivent dans une perspective marxiste dans le cadre du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), dont Charlot qui développe l'idée d'un rapport social au savoir ;

1. M. Figeat, B. Charlot (1979). *L'École aux enchères*, Paris, Payot, p. 225.

2. *Ibid.*

3. J. Beillerot, B. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions universitaires.

4. *Ibid.*

5. F. Gantheret (1969). « Le rapport au savoir », *Partisans*, n° 50 ; J. Filloux (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail* (rééd. 1996), Paris, Dunod.

6. P. Aulagnier-Spaurani (1967). « Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression », *L'Inconscient*, n° 1.

- des travaux en lien avec la pensée chrétienne sur le savoir et l'éducation¹ qui a influencé des enseignants et des formateurs d'adultes².

C'est également en 1989 que Chevallard³ définit le concept dans le champ de la didactique. Il ne s'agit pas d'un ajout ni d'un « correctif » aux notions déjà abondantes dans ce domaine mais « de reformuler les termes primitifs de la théorie – un certain nombre de termes anciens, tels “apprendre” et “savoir” (en tant que verbe) par exemple, devenant désormais des termes dérivés ».

À partir du moment où la notion fait l'objet d'une systématisation et irrigue de plus en plus de recherches empiriques dans le champ de l'éducation et de la formation, se pose la question de la définition mais aussi de ses modes d'opérationnalisation.

2 Des acceptions multiples et convergentes

On ne peut qu'être frappé par le caractère non figé des définitions de la notion de rapport au savoir qui paraît susceptible de constants remaniements sans être pour autant ouverte à tous les sens. Nous voudrions montrer ici que la malléabilité de la notion ne la prive pas de consistance.

Une des premières définitions peut être repérée dans un ouvrage de Lesne⁴. Le rapport au savoir est défini de façon très extensive comme concernant les conceptions et les contenus de « tout acte de formation ».

Les définitions plus élaborées des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix insistent sur l'idée de « mise en relation », que l'on retrouve aussi bien sous la plume de Charlot que de Beillerot ou de Chevallard.

Charlot souhaite dépasser une définition « intuitive », procédant « par accumulation de rapports au savoir » qui occulte « l'idée essentielle de relation⁵ ». Le rapport au savoir renvoie moins à des contenus psychiques, à des conduites ou à des représentations qu'à un ensemble de relations. Dans le cadre de l'équipe Escol, Charlot, Bautier et Rochex proposent de le spécifier comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». Les processus renvoient à l'acte d'apprendre et les produits désignent les compétences acquises, les

-
1. D. Hameline (1971). *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'ins-truire*, Paris, Gauthiers-Villars.
 2. B. Aumont (1979). « Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? », *Éducation permanente*, n° 47 ; J.-P. Darré (1977). « Le grand magic savoir », *Éducation permanente*, n° 47.
 3. Y. Chevallard (1989). « Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institution-nel, rapport officiel », *Séminaire de didactique des mathématiques et d'informatique*, 108, LSD-IMAG, Grenoble.
 4. M. Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, p. 35.
 5. B. Charlot (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Économica, p. 93.

objets culturels, institutionnels et sociaux. Le rapport au savoir ainsi différencié de l'acte d'apprendre et du rapport à l'apprendre, se distingue aussi du rapport à l'école conçu comme « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations ou de personnes ». Outre l'accent mis sur la relation de sens, la dialectique entre sens et valeur est ici remarquable : « L'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur¹. » Pour les chercheurs d'Escol, le rapport au savoir comprend une dimension épistémique qui renvoie à la nature même de l'acte d'apprendre, une dimension identitaire « en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres² ». Si le rapport social au savoir constitue une troisième dimension, elle est inséparable des deux premières et « elle contribue à leur donner forme particulière³ ».

De son côté, Beillerot⁴ présente le rapport au savoir comme « une notion en formation ». Il montre les multiples fils qui se tissent entre savoir et rapport (du sujet) à. Le rapport au savoir est toujours une mise en lien. Il nomme « une représentation du sujet qui exprimera un vécu conscient ou non, plus que la production, la circulation ou la réalité cognitive et sociale du savoir ». Bref « le rapport au savoir ne nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet⁵ » ou encore « le rapport au savoir n'est pas tant un attribut qu'un processus » qui n'est « analysable que dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit⁶ ». Les travaux du CREF s'orientent vers une définition du rapport au savoir comme processus créateur d'un sujet donateur de sens.

« Le rapport au savoir pour un sujet (individuel ou collectif) tient à la nécessité d'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens [...]. Le rapport au savoir devient donc un processus créateur de savoir, par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps⁷. »

Le rapport au savoir implique donc un dynamisme du sujet créateur pour lequel le savoir dépasse toujours le su, dans un mouvement vers une totalisation jamais achevée. Viser ainsi une totalisation permet de ne pas rabattre le savoir sur une simple accumulation de connaissances plus désincarnées et éloignées de toute exigence pratique. Puisant l'essentiel de leurs références

1. B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, p. 29.

2. B. Charlot (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Économica, p. 85.

3. *Ibid.*, p. 87.

4. J. Beillerot (1989). *Op. cit.*

5. *Ibid.*, p. 176.

6. J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 151.

7. J. Beillerot (1989). *Op. cit.*, p. 189.

dans la théorie psychanalytique, les chercheurs du CREF accordent une place primordiale à l'analyse des processus inconscients dans la construction et l'exercice du rapport du sujet au savoir¹.

Se plaçant dans une perspective anthropologique, Chevallard² met, à son tour, l'accent sur « les rapports personnels » et les « rapports institutionnels » qu'implique le rapport au savoir dans le champ de la didactique, définie au sens large comme « la science de la diffusion des connaissances et des pratiques dans les groupes humains – une classe scolaire, “la” société, une institution, etc. ». Quatre notions fondamentales sont à retenir : celle d'objet, celle de « rapport personnel d'un individu x à un objet o », celle de personne, soit « le couple formé par un individu x et le système de ses rapports personnels », et enfin celle d'institution, soit « un dispositif social “total” [...] qui permet – et impose – à ses sujets [...] la mise en jeu de manières de faire et de penser propres ». Tout individu est assujéti à des institutions et le rapport personnel à un objet est déterminé par le rapport institutionnel à cet objet. « Dès sa naissance, tout individu est assujéti à – c'est-à-dire à la fois *soumis* à et *soutenu par* – de multiples institutions, telle sa *famille* dont il devient le *sujet*. » Nos « rapports personnels » sont ainsi « le fruit de l'histoire de nos assujétissements institutionnels passés et présents ». Une dialectique des institutions, des œuvres et des personnes se met en place puisqu'« une institution I , et donc les différentes œuvres O auxquelles elle sert d'habitat, ne sauraient exister sans sujets », qui sont les « acteurs » de l'institution. Le conflit est alors souvent au rendez-vous. En effet, « les assujétissements auxquels x se trouve soumis dans l'institution de formation tendent à lui imposer des rapports qui, à court terme, entrent en conflit avec ses propres rapports personnels ». Une personne est « la résultante de ses assujétissements à une multitude d'institutions en lesquelles elle a rencontré diverses œuvres ; ces institutions dont elle a été le sujet ont peu à peu, au fil des années, construit sa personnalité, en lui inspirant ses manières d'être et de voir – ses rapports personnels. La personne émerge du maelström de ses assujétissements passés et présents, sans se réduire jamais à aucun d'eux³ ». La définition de Chevallard met donc l'accent sur les conditions socio-historiques du rapport au savoir et sur les aspects conflictuels de sa construction, conflits où le sujet est pris plus qu'il ne les arbitre.

Malgré leurs convergences, les définitions manifestent des écarts également visibles dans le choix des champs d'application et dans les méthodologies utilisées.

-
1. N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
 2. Y. Chevallard (2002). « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactiques des mathématiques », in *Didactiques et rapports aux savoirs*, actes des 3^{es} journées d'études franco-québécoises des didactiques, Paris, Sorbonne, laboratoire Éducation et Apprentissages (EDA), p. 182.
 3. *Ibid.*, p. 188.

3 Les différentes approches : champs d'application et méthodes

Ne pouvant rendre compte de l'ensemble des travaux et de leurs interconnexions, nous nous en tiendrons à la présentation de quatre approches montrant l'ampleur et l'ancienneté des recherches mais aussi leur actualité, leur vitalité et les nombreuses voies ouvertes.

3.1 *Les travaux de l'équipe Escol*

Les études de l'équipe Escol portent essentiellement sur des populations d'adolescents avec une centration sur le rapport au savoir de jeunes issus de milieux populaires. Si les chercheurs d'Escol n'excluent pas les études qualitatives, ils optent pour des études extensives en privilégiant deux techniques de recueil de données : le « bilan de savoir » et l'entretien semi-directif. Les bilans de savoir sont des textes écrits par les élèves. Ils permettent de repérer les apprentissages qui font sens pour le sujet. Ils font l'objet d'une analyse quantitative ou qualitative des thèmes dominants renvoyant à des attentes, des représentations de soi et de l'autre, des valeurs, des stratégies ou des processus. Il est possible de construire des « constellations d'éléments » qui composent des « idéal-types ». Ils peuvent aussi donner lieu à une analyse des pratiques langagières. Les entretiens semi-directifs ne sont pas de simples entretiens de recherche. Ils doivent permettre au sujet d'entrer en débat avec lui-même. Les thèmes abordés concernent les étapes importantes de la scolarité, le rapport aux disciplines, les activités d'apprentissage, les attentes et projets parentaux, les trajectoires scolaires des membres de la famille.

Les études consacrées aux collégiens¹ soulignent le contraste entre « les bons élèves » et les « élèves en difficulté ». Pour les premiers, l'école est le lieu où le savoir est constitué comme objet prenant sens ; pour les seconds, le rapport au savoir est rapport au métier, à l'avenir professionnel. Ils perçoivent l'école comme un lieu de sociabilités entre copains où « réussir » se confond avec la conformité aux exigences scolaires. Ces figures de l'élève correspondent à des processus de mobilisation/non-mobilisation à l'école et à des groupes sociaux et sexués. Les recherches sur les lycéens portent sur les « nouveaux lycéens » issus de familles populaires et sur les élèves de lycée professionnel. Les nouveaux lycéens conçoivent le travail intellectuel comme obéissance aux consignes des enseignants, ce qui contraste avec les « héritiers » issus de familles favorisées qui s'approprient effectivement le savoir et le travail intellectuel². L'accent est aussi mis sur le rapport au langage. Alors

1. B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin ; J.-Y. Rochex (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
2. E. Bautier, J.-Y. Rochex (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Colin.

que les « élèves en difficulté » procèdent par énumération, les « bons élèves » utilisent le mode « référentiel », faisant exister le savoir comme « objet de savoir » grâce à un processus d'objectivation/dénomination. Dans leurs bilans de savoir, les élèves de lycée professionnel fournissent des énoncés « conformistes, normatifs et injonctifs ». Si ces jeunes ne sont pas mobilisés sur l'école, ils le sont dans d'autres domaines : leur univers est centré « sur les apprentissages relationnels, affectifs, liés au développement personnel¹ ».

3.2 Les travaux menés dans le cadre du CREF

Après l'ouvrage fondateur de 1989, le CREF publie deux autres ouvrages collectifs en 1996 (*Pour une clinique du rapport au savoir*) puis en 2000 (*Formes et formations du rapport au savoir*) qui confirment la mise au travail des concepts de la psychanalyse et marquent une articulation plus ferme entre rapport au savoir et processus de socialisation. C'est pourquoi, si les références sont diversifiées (Bion, Winnicott, Klein, Mendel) et se rapportent aux psychanalystes qui se sont intéressés à la construction des processus de pensée et de symbolisation, elles se soucient toujours d'articuler la singularité du sujet et le social qui l'inclut et où il s'inscrit. Une place importante est accordée aux origines familiales de la construction du rapport au savoir et aux processus par lesquels le sujet traite son histoire familiale. Études cliniques et constructions de cas sont donc souvent proposées. Une attention particulière est portée aux situations d'éducation et de formation dans leur diversité. Les travaux de l'équipe, récemment synthétisés par Hatchuel², mettent en évidence la variété des dimensions du rapport au savoir et son importance dans la construction identitaire des sujets. Les résultats s'enregistrent donc essentiellement en forme d'analyse des processus psychiques explicatifs de la construction du savoir et du rapport au savoir (processus identificatoires, constitution de l'idéal du moi, rôle des transmissions familiales, sens donné aux apprentissages...).

S'interrogeant sur le « *modus operandi* du rapport au savoir », Beillerot³ propose deux grandes voies pour étudier le rapport au savoir : l'étude historico-sociale des systèmes et dispositifs qui induisent des types de rapport au savoir et l'étude clinique d'un sujet dans son histoire, ses comportements, ses sentiments et ses affects. L'exploration clinique peut apporter des indications sur plusieurs plans (plan de l'imaginaire, de l'apprentissage, du « labeur » et du plaisir...).

Nicole Mosconi (2000) distingue trois champs d'application spécifiques des travaux de l'équipe : les pratiques enseignantes, la formation des adultes,

1. B. Charlot (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Économica, p. 330.

2. F. Hatchuel (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte.

3. J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (1996). *Op. cit.*

la biographie et l'autobiographie. Un intérêt particulier est également accordé aux rapports sociaux de sexe¹. Ainsi Blanchard-Laville et Obertelli² se focalisent sur l'étude clinique d'une situation didactique de mathématiques, analysant la dynamique transférentielle entre enseignants et enseignés et décryptant les « scénarii sous-jacents ». Hatchuel³ étudie la progression de lycéen(ne)s qui s'inscrivent volontairement dans le cadre d'ateliers mathématiques et montre l'importance du positionnement des enseignant(e)s par rapport au savoir dans cette évolution. Une place non négligeable est réservée à l'analyse clinique de corpus littéraires : Butor et Brecht par Beillerot⁴, Beauvoir par Mosconi⁵, Sartre par Poulette⁶.

3.3 Les travaux de didactique des sciences

Sous l'impulsion des travaux de Chevallard, de nombreuses recherches didactiques se sont développées dans une perspective anthropologique⁷. Elles mettent l'accent sur le lien souvent conflictuel entre rapport personnel à un objet de savoir et rapport(s) institutionnel(s) ainsi que sur les effets de conformité des rapports institutionnels sur le rapport personnel. Ainsi Bronner⁸ montre, à propos des nombres réels et des racines carrées, la diversité du rapport au savoir des enseignants de mathématiques et sa nature conflictuelle, liée notamment aux différentes réformes des programmes. Jelmam⁹ étudie, en classe de physique, les savoirs d'élèves tunisiens de première concernant la foudre. Il met en évidence un savoir aux multiples facettes, issues de l'institution scolaire mais aussi familiale et religieuse, conditionnant et différenciant les rapports personnels des élèves à l'objet de savoir « foudre ». Roustan-Jalin, Bem Min et Dupin¹⁰ expliquent les réussites différentes de

1. N. Mosconi (1994). *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan ; Hatchuel (2005). *Op. cit.*
2. C. Blanchard-Laville, P. Obertelli (1989). « Rapport au savoir mathématique et médiation didactique. Étude clinique d'une situation didactique », in J. Beillerot *et al.*, *op. cit.*
3. F. Hatchuel (2000). *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*, Paris, PUF.
4. J. Beillerot (1989). « Degrés de Michel Butor ou les liens du sang et du savoir », in J. Beillerot *et al.*, *op. cit.* Voir également J. Beillerot (2000). « La vie de Galilée de Bertolt Brecht », in N. Mosconi *et al.*, *op. cit.*
5. N. Mosconi (1996). « Les Mémoires d'une jeune fille rangée : la constitution du rapport au savoir chez Simone de Beauvoir », in J. Beillerot *et al.*, *op. cit.*
6. C. Poulette (1996). « Sartre : l'inachèvement de l'autobiographie littéraire », in J. Beillerot *et al.*, *op. cit.*
7. Voir S. Maury, M. Caillot (dir.) (2003). *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert.
8. A. Bronner (2002). « Rapport des enseignants de mathématiques aux objets de savoir « racine carrée » et « nombre réel » : une étude dans le cadre de l'approche anthropologique. Prolongement codisciplinaire », in *Didactiques et rapports aux savoirs*, *op. cit.*
9. Y. Jelmam (2002). « Le rapport aux objets de savoir comme critère de différenciation entre apprenants. Cas de la foudre », *Cahiers pédagogiques*, n° 26/11.
10. M. Roustan-Jalin, H. Ben Mim, J.-J. Dupin (2002). « Technologie, sciences, filles et garçons : des questions pour la didactique », *Didaskalia*, n° 21.

garçons et de filles en sciences et technologie à partir d'un rapport sexué à des objets de savoir appartenant à deux institutions différentes (famille et école). Pélissier, Venturini et Terrisse¹ montrent l'influence de l'institution dans l'uniformisation des pratiques d'enseignement de l'objet « élaboration du savoir en physique » par des professeurs stagiaires en classe de seconde alors qu'à l'origine leurs rapports personnels à cet objet sont hétérogènes.

3.4 Les travaux menés dans le cadre du laboratoire de psychologie « Personnalisation et changements sociaux »

Héritier de Wallon par l'intermédiaire de son fondateur Philippe Malrieu, le laboratoire de psychologie « Personnalisation et changements sociaux » (Pcs) de l'université de Toulouse II conduit des recherches axées sur l'interstructuration des sujets et des institutions et sur les processus de personnalisation. Le parti de ne jamais dissocier les processus psychologiques du versant historique et social des phénomènes constitue un enjeu majeur. Dans cette perspective, l'équipe de « Psychologie sociale du développement » a placé la notion de rapport au savoir au centre de plusieurs études en soulignant son intérêt pour le psychologue et la psychologie. En effet, la problématique du rapport au savoir situe l'acte d'apprendre au cœur du processus de subjectivation et de personnalisation. En outre la puissance intégratrice de la notion permet « d'articuler significations subjectives (à travers la question du sens que l'acte d'apprendre revêt pour le sujet) et contraintes socio-institutionnelles à l'œuvre dans l'acte d'apprendre² ». Les recherches peuvent (et doivent) ainsi combiner, d'une part, des éléments complexes de causalité externe liés notamment aux contraintes objectivables du savoir en général et des savoirs particularisés et, d'autre part, les positions subjectives des partenaires éducatifs. Elles portent sur les enfants d'âge scolaire, sur les collégiens et les lycéens mais aussi sur les étudiants et les apprentis professionnels. Elles étudient la socialisation familiale en relation avec l'acte d'apprendre³, les processus de mobilisation/non-mobilisation⁴ et les dispositifs de soutien en prenant en compte leur dimension historique et sociale⁵. Elles tentent

-
1. L. Pélissier, P. Venturini, A. Terrisse (2004). « L'enseignement de l'objet « élaboration du savoir en physique » : le poids du rapport institutionnel sur la pratique d'enseignants stagiaires », 5^e congrès international de l'actualité de la recherche en éducation et en formation, Paris, CNAM.
 2. M. de Léonardis (2004). Dossier « Rapport au savoir et socialisation familiale et sociale », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 90.
 3. E. Brossais, C. Laterrasse (2005). « Pères impliqués et rapport de l'enfant à l'apprendre. Le point de vue d'enfants d'âge scolaire », *Psychologie et éducation*, n° 2.
 4. Y. Prêteur, S. Constans, H. Féchant (2004). « Rapport au savoir et (dé) mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2.
 5. Y. Prêteur, M. de Léonardis (2002). « Quelles conceptions du rapport au savoir dans l'enseignement spécialisé à l'école primaire ? », in C. Laterrasse (dir.), *Le Rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan.

d'expliquer les choix disciplinaires des étudiants¹ et s'interrogent sur l'histoire et l'efficacité actuelle des dispositifs d'aide aux études².

4 Principes fédérateurs et questions en débat

Bien que les perspectives et les enjeux des études diffèrent, le rapport au savoir permet de dépasser une explication déficitaire des difficultés scolaires et universitaires des jeunes en formation, les chercheurs lui préférant une lecture « en positif » qui « s'attache à l'expérience des élèves, à leur interprétation du monde, à leur activité³ ».

Cette posture n'est possible que parce que le rapport au savoir installe d'emblée le sujet et la façon dont il est abordé dans le registre du symbolique. Le savoir est appréhendé comme un réseau de signifiants qui non seulement modifie le sujet mais qui le constitue. Agi par le savoir, le sujet ne cesse pas d'être actif sans être autonome puisqu'il dépend toujours des autres et des institutions qui organisent le savoir. L'activité du sujet est d'essence symbolique, c'est-à-dire que le sujet crée du sens, joue de ses assujettissements et requiert un autre à qui il s'adresse dans un lien social. Ainsi se référer à la problématique du rapport au savoir reste novateur et subversif car cela permet de mettre en évidence que les multiples déterminations du sujet ne prennent effet qu'à partir de ce que le sujet en fait et de l'interprétation consciente et inconsciente qu'il en produit.

En outre, le rapport au savoir impose une approche pluridimensionnelle du sujet et du savoir. Rompant avec le réductionnisme sociologique de la thèse du handicap socioculturel, cette mise en perspective est aussi un moyen de dégager l'acte d'apprendre des seuls mécanismes cognitifs. Elle intègre les apprentissages scolaires et extrascolaires dans les conditions de l'histoire individuelle et sociale. C'est pourquoi les références fondamentales des chercheurs qui développent la problématique du rapport au savoir renvoient à des auteurs prenant en compte la globalité du sujet dans ses milieux de vie. Il en est ainsi de Wallon, Malrieu et Vygotski qui n'ont jamais séparé les activités cognitives de leurs soubassements émotionnels et affectifs, des relations interpersonnelles qui les rendent possibles et des conditions historiques qui les abritent. Il en est également ainsi des psychanalystes des divers courants (Aulagnier, Winnicott, Klein, Castoriadis, Bion, Mendel) qui ne dissocient pas la curiosité, les acquisitions intellectuelles et les activités sublimées du

1. I. Hermet, C. Laterrasse, V. Capdevielle (2001). « Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30, n° 4.
2. C. Laterrasse (dir.) (2002). *Le Rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan.
3. B. Charlot (1997). *Op. cit.*, p. 33.

désir de savoir, de la pulsion sexuelle et du rapport à l'autre, suivant Freud pour qui toute psychologie individuelle est une psychologie sociale.

Malgré ces éléments fédérateurs, plusieurs difficultés demeurent qui alimentent les controverses les plus actuelles.

Une double discussion se développe entre Escol et le CREF par l'entremise de Mosconi et de Rochex et au sein de l'équipe Escol entre Rochex et Charlot sur la conception du sujet sous-jacente à la notion de rapport au savoir. Pour Rochex, les chercheurs du CREF sous-estiment l'importance des caractéristiques de l'objet d'études qu'ils tendent à absorber dans les processus intrapsychiques, même s'il reconnaît la nécessité de ne pas diluer le sujet dans le social. En accord sur ce point avec Mosconi¹, il craint que ce ne soit la tentation de Charlot qui prône « une sociologie du sujet », soit une théorie du sujet « occultant les modes spécifiques d'organisation du fonctionnement du psychisme ». Défendant une « pensée dialectique des rapports entre activité et subjectivité² », Rochex s'éloigne aussi de Mosconi car il redoute « qu'à une conception trop faible du sujet et de son intériorité psychique, réponde une conception trop faible de l'objet (en particulier des contenus de savoir) et de son extériorité culturelle et institutionnelle ». Il rappelle ainsi l'obligation de prendre en compte les spécificités des contextes et des activités.

Parmi les difficultés les plus épineuses, se trouve le danger d'une extension excessive de la notion. Si les concepts « flous » ont leur utilité³, une notion « fourre-tout⁴ » perdrait son intérêt. Le rapport au savoir n'occupe pas, il est vrai, la même place théorique pour tous : la notion reste plus centrale et s'intériorise dans les travaux du CREF alors que les chercheurs d'Escol tendent à lui substituer des termes plus synthétiques (rapport au monde, à l'apprendre) ou à l'inverse, des termes plus spécialisés ciblés sur l'activité et ses résultats (expérience scolaire, rapport à la tâche...). Nous considérons néanmoins que les acceptions de la notion sont actuellement suffisamment fixées et leurs opérationnalisations suffisamment éprouvées pour faire l'objet d'un usage non pas bien sûr aseptisé mais raisonné de la part des chercheurs et des praticiens.

Le rapport au savoir apparaît donc comme une notion qui n'a perdu ni sa dimension critique ni sa force heuristique. Elle fait lien et permet de jeter des ponts entre sous-disciplines ou entre disciplines. C'est un concept intégrateur qui reste précieux à un moment où le savoir expert tend à s'atomiser. Il appelle en outre une théorie du sujet défini par son activité symbolique et permet ainsi

1. N. Mosconi (2000). *Op. cit.*, p. 61.

2. J.-Y. Rochex (2004). « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 4, p. 100.

3. J. Beillerot (1996). *Op. cit.*

4. B. Charlot (2000). « La problématique du rapport au savoir », in A. Chabchoub, *op. cit.*

de préserver une conception originale de la causalité psychique, même si tous les chercheurs ne se retrouvent pas dans une théorisation unique, d'où la nécessité de maintenir le débat ouvert.

Lectures conseillées

- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Économica.
- CHEVALLARD Y. (2002). « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », in *Didactiques et rapports aux savoirs*, actes des 3^{es} journées d'études franco-québécoises des didactiques, Paris, Sorbonne, laboratoire Éducation et apprentissages (EDA).
- LATERRASSE C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan.
- LÉONARDIS M. DE (coord.) (2004) « Rapport au savoir et socialisation familiale et sociale », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 4.
- MAURY S., CAILLOT M. (dir.) (2003). *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert.
- MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

33 TRAVAIL SCOLAIRE, TRAVAIL ENSEIGNANT¹

Le travail à l'école² est un thème à la fois omniprésent et dispersé dans la littérature de recherche en éducation. De nombreux travaux didactiques et pédagogiques, mais aussi psychologiques, dans des approches cognitives, développementales ou sociales en ont certes traité, chacun à leur manière, mais cette diversité elle-même n'a guère aidé à la construction d'une vision unifiée de l'objet. En sociologie de l'éducation, le thème a toujours été abordé dans la dépendance étroite d'autres problématiques : la réussite scolaire, les inégalités entre élèves et la socialisation ont polarisé une grande partie de l'attention. D'une manière générale en sciences de l'éducation, c'est souvent le lien entre les processus d'enseignement et l'apprentissage que l'on a eu tendance à privilégier, le travail étant alors un intermédiaire moins étudié, voire oublié en tant que tel. Enfin, le travail à l'école est le lieu de nombreuses et constantes prescriptions qui font parfois passer au second plan la réflexion sur les réalités quotidiennes.

Il s'agira ici de tenter, à partir de la sociologie de l'éducation, mais sans s'interdire des références plus larges, de rassembler un certain nombre de réflexions sur ce thème, de montrer l'intérêt de le considérer de manière plus autonome, mais aussi en traitant à un même niveau analytique le travail des élèves et celui des enseignants. Même si le premier n'est que préparatoire à une activité salariée, il porte aujourd'hui des enjeux sociaux qui en font une contrainte forte, sur un temps de plus en plus long. Par ailleurs, l'un comme

1. Par Anne Barrère.

2. On réservera dans tout le texte l'expression travail scolaire pour le travail des élèves ; on gardera l'expression travail enseignant. On désignera comme travail à l'école ou travail tout court ce qui concerne les deux types d'acteurs.

l'autre articulent un travail mental et cognitif, la gestion de plusieurs lieux dont l'un, la classe, est largement sous le signe de l'interaction. Le travail à l'école est pour les élèves comme pour les enseignants tour à tour routinier et inventif, écrit et oral, solitaire et sous l'emprise du regard de l'autre. Enfin, et comme pour bien d'autres cas de « travail sur autrui¹ », les conditions réelles du travail enseignant, ses problèmes et ses enjeux, dépendent largement des élèves, et justement de leur travail qu'il doit à la fois définir, favoriser et évaluer.

On considérera d'abord ce que l'on apprend du travail à l'école au travers de ses cadres organisationnels et de leur évolution, ensuite comment l'interrogation sur les curricula et les pédagogies peuvent le nourrir, enfin, ce que l'on peut attendre d'un examen plus systématique de la manière dont élèves et enseignants s'acquittent de l'ensemble des tâches qui leur sont imparties dans le cadre scolaire.

1 Les cadres organisationnels du travail à l'école

1.1 La forme scolaire et ses conséquences sur le travail.

La notion de forme scolaire² est fondamentale pour comprendre les contours et les contenus même des tâches scolaires. Le travail à l'école est ainsi d'abord fractionné dans un temps institutionnel organisé de manière morcelée, pour les élèves comme pour les enseignants³. Mais il est aussi le lieu d'une coupure fondatrice entre les situations scolaires et les situations de la vie sociale. Il propose surtout une entreprise de déconnexion des signes et de la réalité : l'écrit scolaire, centre du système, est bien souvent classificatoire et autosuffisant, ce qui est souvent un problème pour des élèves qui ne sont pas coutumiers de ce rapport au langage⁴. Enfin il existe à l'intérieur d'un rapport de pouvoir bien particulier, le rapport pédagogique, à la fois incitatif et évaluateur.

La longévité de cette forme scolaire tient à la façon dont elle a pu traverser des environnements idéologiques bien différents⁵ et à sa capacité d'adaptation à différents modèles normatifs : le bon élève obéissant, régulier, appliqué et intériorisant les règles⁶ a cédé en partie, mais en partie seulement, la place à l'enfant épanoui et autonome, plein d'initiative et de spontanéité,

1. M. Tardif, C. Lessard (2000). *Le Travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.

2. G. Vincent (1980). *L'École primaire française*, Lyon, PUL.

3. G. Vincent (1993). « Temps », in Houssaye J., *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

4. B. Lahire (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

5. G. Vincent, B. Lahire, D. Thin (1994). « Sur l'histoire de la forme scolaire », in Vincent G. (éd.), *L'Éducation, prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

6. E. Durkheim (1925). *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1992.

capable de discuter les règles. On peut également mentionner une tendance à l'effacement de la coupure entre l'école et son environnement, qui s'oppose à la sanctuarisation inhérente à un certain état de la forme scolaire¹. Cet effort, articulé avec l'essor des pédagogies actives ou de projets, s'est traduit notamment par une meilleure contextualisation des savoirs ou des exercices et l'introduction d'activités « réelles » dans le cadre scolaire. La contextualisation fait d'ailleurs aujourd'hui l'objet de critiques diverses dont la principale est de différer, pour les élèves de milieux populaires auxquels elle s'adresse de manière privilégiée, les difficultés cognitives et les processus d'abstraction² qu'elle est censée résoudre en partie.

Mais profondément infléchie et diversifiée, la forme scolaire ne s'est pas réellement transformée. L'appel à l'autonomie de l'élève a pu être interprété en des sens très différents, également compatibles avec une définition plutôt traditionnelle de la discipline³ ; le déplacement de l'écrit vers l'oral apparaît parfois trop rhétorique pour être réellement significatif⁴ ; ensuite et fondamentalement la contrainte scolaire reste la même, même si elle passe par une injonction d'autonomie. Elle s'est même renforcée avec l'allongement des études et la diffusion d'un modèle pédagogique en dehors des murs de l'école⁵ au travers du périscolaire⁶, de certains loisirs organisés pour les jeunes, voire des dispositifs de formation continue.

1.2 La dualité de l'organisation du travail scolaire

Mais à l'intérieur même de cette forme scolaire, on peut mettre l'accent sur l'organisation dans son ensemble, ou le noyau dur que constitue la classe, foyer considéré comme essentiellement interactif et beaucoup plus difficile à formaliser. D'ailleurs, la situation duale des enseignants, autonomes dans leur classe mais exécutants dans le cadre d'une organisation plus large, est révélatrice de cet état de faits, exemplaire d'une « bureaucratie professionnelle », selon le mot d'Henri Mintzberg. On assiste aujourd'hui cependant à un double essai d'infléchissement de cette dualité.

D'une part, depuis les années 1980 et la décentralisation, l'établissement scolaire est proposé comme un niveau pertinent d'action pédagogique par la plupart des réformes et des textes officiels, bien au-delà d'ailleurs des frontières de l'hexagone, conjointement à des politiques d'évaluation et de rationalisation des moyens dans le système éducatif⁷. D'autre part, un certain

1. F. Dubet (2002). *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

2. J.-P. Terrail (2002). *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

3. R. Gasparini (2000). *Ordres et désordres dans la classe*, Paris, Grasset/Le Monde.

4. M. Altet (1994). « Comment interagissent enseignants et élèves en classe », *Revue française de pédagogie*, n° 107.

5. J. Beillerot (1982). *La Société pédagogique*, Paris, PUF.

6. D. Glasman (1992). *L'École hors l'école*, Paris, ESF.

7. A. van Zanten (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF.

nombre de mesures tentent d'organiser institutionnellement une différenciation pédagogique qui reste minoritaire dans les classes, en particulier celles du secondaire, au travers de divers modules de remédiation ou de soutien, ou de travaux sur projets¹. L'élargissement des tâches demandées aux enseignants s'inscrit d'ailleurs également dans ce double registre : travail en équipes et participation au projet d'établissement, mais aussi suivi des élèves, de leur orientation, stratégies pédagogiques de remédiation à mettre en place dans le cadre également d'une professionnalisation accrue².

Mais la structure « cellulaire » de l'enseignement reste toujours centrale, et c'est d'ailleurs justement ce constat qui rend difficiles les impulsions à d'autres niveaux d'actions. Les chercheurs qui s'intéressent à l'introduction des NTIC, qui semblait prometteuse de possibles changements à ce niveau, constatent pour le moment le peu de conséquences en termes de travail scolaire, même si l'essor du télé-enseignement et du e-learning engendre *de facto* une individualisation du rapport à la formation dans l'enseignement supérieur³.

1.3 Travail et interaction

Considéré à partir de l'espace pluriel de la classe, le travail à l'école est analysé en général à partir des pratiques enseignantes, elles-mêmes étant souvent considérées au travers de leurs effets sur les élèves et sur leur réussite scolaire.

Il est d'ailleurs difficile de les systématiser ou d'établir la supériorité de certaines d'entre elles⁴, étant donné qu'elles n'apparaissent efficaces que dans un contexte éducatif donné, dont l'aspect multidimensionnel rend souvent périlleuse toute montée en généralisation⁵. De plus, bien des travaux actuels s'accordent sur l'impossibilité de réduire la pratique d'un enseignant à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie⁶ et soulignent les variations possibles des pratiques d'un même enseignant selon les contextes⁷. Dans le double sillage de l'interrogation, très vive en France, sur les inégalités sociales à l'école, et des travaux sur l'effet Pygmalion⁸, on a

-
1. A. Kerlan (2003). « Parcours diversifiés : le collège unique en trompe-l'œil ». Derouet J.-L. (dir.), *Le collège unique en questions*, Paris, PUF.
 2. V. Lang (1998). *La Professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
 3. A. Chaptal (2005). « Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ? » in *Éducation et sociétés*, n° 15.
 4. P. Bressoux (1994). « Les recherches sur les effets-école et les effets-maître », *Revue française de pédagogie*, n° 108.
 5. M. Duru-Bellat (2002). *Les Inégalités sociales à l'école*, Paris, PUF.
 6. M. Altet (1993). « Styles d'enseignement, styles pédagogiques », in Houssaye J. (éd.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
 7. M. Bru (1992). *Les Variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS.
 8. R. Rosenthal, L. Jakobson (1975). *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman.

pu cependant analyser comment les interactions, mais aussi l'évaluation¹, sont les véhicules d'effets d'attente positifs ou négatifs, liés à des stéréotypes sociaux ou culturels mais également de genre². De manière plus autonome par rapport aux résultats des élèves, on peut analyser les prises de décision effectuées par l'enseignant dans la classe ou la construction de routines, didactiques ou pédagogiques, destinées à limiter la charge cognitive qui résulte de l'adaptation constante aux situations, pourtant potentiellement traversées d'aléas ou d'événements qui les déstabilisent³.

L'analyse du travail à l'école se centre alors sur les pratiques pédagogiques, qu'il s'agit à la fois de comprendre et d'évaluer⁴, même si la pluralité des disciplines engagées dans cette entreprise ne rend pas forcément aisée la construction d'une vision synthétique en la matière.

2 Curricula et pédagogies : l'évolution du travail à l'école

2.1 Évolution

L'étude des curricula, moins répandue en France que dans les pays anglosaxons, aborde également le problème de la définition des tâches scolaires, par le biais des programmes, et de propositions d'activités scolaires diverses et évolutives comportant aussi souvent la définition de procédures et de méthodes de travail. Les premiers se sont considérablement transformés, en particulier dans l'enseignement secondaire, où le poids des matières littéraires s'est réduit au profit des matières scientifiques et techniques et où, en harmonie avec l'école primaire, les matières artistiques, manuelles et sportives ont connu un essor certain⁵. Les secondes ont été remodelées par les principes issus du continent des pédagogies nouvelles : une grande méfiance face aux tâches suspectées de ne pas favoriser l'activité cognitive et intellectuelle de l'élève (copie sous la dictée, pure mémorisation des connaissances, exercices d'application systématique d'une règle) ; l'appel à la participation orale de l'élève et à ses questions ; enfin, l'acceptation d'une certaine marge de manœuvre de l'élève, ou du groupe d'élèves face aux tâches scolaires en lieu et place d'une stricte exécution des consignes de l'enseignant. Il s'est donc agi à la fois d'enrichir en quelque sorte le travail de l'élève pour le rendre synonyme d'une activité cognitive réelle, mais aussi de le rendre plus explicite, en mettant l'accent sur les techniques et méthodes proprement scolaires.

1. G. Felouzis (1997). *L'Efficacité des enseignants*, Paris, PUF.

2. N. Mosconi (1994). *Femmes et savoir*, Paris, l'Harmattan.

3. M. Durand (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.

4. Pour reprendre le titre d'un des séminaires organisés par le PIREF, dont une partie des contributions est reprise dans le n° 148 de la *Revue française de pédagogie*, paru en 2004.

5. F. Baluteau (1999). *Les Savoirs au collège*, Paris, PUF.

L'alliance entre la sociologie critique et la pédagogie novatrice a conduit à la remise en question de la « pédagogie de l'implicite », incarnée par exemple par le couple cours magistral/dissertation, favorisant à la fois les familiers de l'écrit cultivé et les détenteurs d'un bon capital linguistique acquis hors de l'école¹. Plus récemment, cette volonté d'explicitation s'est accompagnée d'une volonté de reformuler les savoirs scolaires traditionnels, en termes d'objectifs et de compétences, en parallèle avec le monde du travail. Même si le processus a été plus fort à l'école primaire que dans le secondaire, et dans le secondaire technique et professionnel que dans le secondaire général, il a de toute façon influencé, sinon les pratiques réelles, au moins les programmes officiels². Enfin, à la croisée de ces deux processus, l'appel récurrent à ce que Basil Bernstein appelait des curricula intégrés, articulant les champs de savoirs mais s'appuyant aussi sur la transversalité de certaines méthodologies scolaires, a conduit à des efforts d'introduction de travaux interdisciplinaires, ou à des propositions de remédiation appuyées sur des compétences transversales aux disciplines elles-mêmes³.

Ces inflexions sont certes à nuancer au vu des situations concrètes, où les purs contrôles de connaissance et les cours magistraux sont loin d'avoir disparu, où le travail est toujours massivement défini dans un cadre monodisciplinaire. Surtout, l'interrogation critique s'est prolongée, montrant l'existence de nouveaux implicites dans les nouvelles pédagogies, où la valorisation d'activités expressives, de la participation et de l'aisance orales rencontre souvent en écho les représentations et pratiques des familles les plus favorisées socialement et culturellement⁴. La pédagogie par objectifs a pu être aussi accusée de revenir à une taylorisation de l'acte pédagogique se révélant être une fausse promesse de maîtrise⁵.

Il n'empêche que l'existence d'une pédagogie officielle modernisante, issue des champs différents de la réflexion sur l'éducation, répercutée à différents niveaux par les programmes, a transformé à bien des égards la définition du travail scolaire, dans le double sens de son enrichissement, au nom de la nécessité pour l'élève de mieux « construire » son apprentissage, et de sa technicisation, dans l'espoir que l'école, en s'appuyant sur des savoir-faire purement scolaires, puisse mieux accomplir sa vocation démocratisante.

-
1. P. Bourdieu, J.-C. Passeron (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit.
 2. Pour une critique cinglante de ce processus dans le primaire, cf. J.-P. Le Goff (1999). *La Barbarie douce*, Paris, La Découverte.
 3. B. Rey (1996). *Les Compétences transversales en questions*, Paris, ESF.
 4. L. Demailly (1991). *Le Collège, crises, mythes et métiers*, Lille, PUL.
 5. P. Perrenoud (1999). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

2.2 *Faire apprendre : un nouveau travail pour l'enseignant ?*

Mais cette nouvelle configuration a aussi transformé le regard sur le travail des enseignants, ne serait-ce que parce qu'elle a permis une lecture par défaut de nombre de ses modalités, mais aussi parce qu'elle leur octroie des charges nouvelles et considérables, dans un processus d'enrichissement parallèle à celui des élèves. Proposer des tâches efficaces en termes d'apprentissage suppose de bien identifier les difficultés scolaires, qui peuvent relever de plusieurs registres différents et de savoir leur répondre en proposant éventuellement des situations de travail différentes en rythme, en directivité ou en degré de différenciation. Cette expertise en émergence repose également sur une posture éthique : celle de l'éducabilité universelle des élèves, au-delà des difficultés pratiques rencontrées¹.

Le travail enseignant, dans cette nouvelle définition, est alors relativement décentré des savoirs disciplinaires en tant que tels pour se reconstituer autour de savoir-faire, des savoirs de la pratique. Mais la connaissance fine de l'élève, de ses stratégies d'apprentissage, de ses rythmes propres d'acquisition ou même des représentations préalables qu'il se fait de tel ou tel objet de savoir n'est guère un projet simple à réaliser dans un environnement massifié et cette approche reste davantage une utopie régulatrice, ayant un important pouvoir normatif de discrédit ou de valorisation, plus qu'une matrice descriptive et analytique du travail réellement effectué par les enseignants.

De plus, l'expertise incertaine sur laquelle s'appuie le travail enseignant, et le caractère flou de ses technologies, qui sont aussi souvent des savoir-faire relationnels, voire même existentiels, nécessitant aussi un « travail sur soi » important² plaident plutôt pour une rationalisation professionnelle faisant appel à des capacités de recul sur sa propre pratique, comme le propose le modèle du « praticien réflexif » ou de mises en mot et en commun de ses manières de faire, comme le prône le travail en équipes, ce qui ne préjuge en rien de leur impact réel sur les pratiques³.

3 Les acteurs face à leurs tâches

On peut également, au travers d'une étude systématique des tâches, aborder comment élèves et enseignants investissent et transforment le travail qui leur est prescrit, et le considérer plus globalement, au-delà même de l'interaction en classe. Chaque tâche ou « faisceau » de tâches comporte à la fois des aspects objectifs, liés aux contraintes spatiales, temporelles ou techniques qui l'encadrent, et des dimensions plus subjectives, liées à la manière dont chaque acteur s'y investit, pense s'en acquitter, et s'en voit gratifié.

1. P. Meirieu (1993). *Apprendre, oui, mais comment ?*, Paris, ESF.

2. M. Tardif, C. Lessard (2000). *Op. cit.*

3. C. Maroy (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

3.1 Les élèves

Le travail en classe a contribué à donner de l'épaisseur à l'expression de « métier d'élève¹ », une thématique qui a fait une large place aux contournements des prescriptions officielles. Ainsi, les variations de degrés de la paix scolaire, ou de l'engagement réel des élèves dans la tâche, décident largement de leurs conditions réelles de travail. On peut alors étudier des stratégies, plus ou moins maîtrisées, de freinage ou de résistance au travail qui prennent aussi la forme de « faire semblant » variables selon les pédagogies, le « faire semblant d'écouter » de la pédagogie traditionnelle devenant un « faire semblant d'être actif » dans le cas des pédagogies nouvelles². Les « vannes » et défis verbaux des adolescents déferlent parfois dans la classe, permettant aussi aux élèves de « garder la face » à l'intérieur de contextes stigmatisés³. Analyser le travail en classe suppose alors de comprendre comment un élève arbitre entre son identification aux pairs et à l'enseignant⁴, comment il prend des notes et garde des traces du cours, quel degré de compréhension il a de ce qui s'est fait en classe.

Le « métier d'élève » est moins étudié lors du travail à la maison, alors qu'il occupe pourtant une part progressivement plus importante du temps de l'élève, au fur et à mesure qu'il grandit. Si les devoirs à la maison, pourtant interdits officiellement restent importants pour les enfants de l'école primaire, mais également pour les familles⁵, ils deviennent un élément décisif, parfois conflictuel, souvent méconnu de la relation pédagogique à partir du collège. Même s'il n'est pas simple de remonter de la description des tâches à leur efficacité scolaire, la manière dont les élèves travaillent chez eux, en partie pour rattraper ce qui n'a pas été fait en classe, influence leur façon de se situer scolairement, et de se considérer ou non comme un « bon élève⁶ ». L'organisation du travail collégien et lycéen intègre également des interrogations sur le type de tâches ou de contrôles pertinents que peuvent exercer les familles⁷, ou encore sur le lien entre la vie juvénile et l'espace de temps consacré au travail scolaire, qu'il se manifeste dans le choix des copains ou des loisirs⁸.

Enfin, dans un contexte où le poids social du verdict scolaire s'accroît, les élèves, surtout les plus inquiets sur leur valeur scolaire, ont tendance à opérer une restandardisation, souvent problématique, des tâches scolaires les plus

1. R. Sirota (1993). « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 14.

2. P. Perrenoud (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

3. D. Lepoutre (1998) *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob. A. van Zanten (2001). *L'École de la périphérie*, Paris, PUF.

4. F. Dubet, D. Martuccelli (1996). *À l'école*, Paris, Le Seuil, 1996.

5. P. Rayou (2000). *La Grande École*, Paris, L'Harmattan.

6. A. Barrère (1997). *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF.

7. D. Thin (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, PUL.

8. J. Zaffran (2000). *Les Collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros ; A. van Zanten (2001). *Op. cit.*

complexes, traditionnelles ou non. Ils peuvent alors tenter de transformer par exemple en contrôle de connaissances des tâches comme la dissertation¹ ou privilégier des tâches de remise en ordre ou même de recopiage des cours. Par contre, les techniques scolaires sont souvent débordées, surtout dans les matières littéraires, par une volonté d'expressivité et d'authenticité, propres à l'univers culturel des jeunes, qui font souvent malentendu, l'« expression de soi » attendue dans le cadre des exercices scolaires étant régie par des codes de distanciation et de présentation bien particuliers.

Bref, si le « bon » travail scolaire est, tautologiquement, celui qui permet d'apprendre, ou de réussir, ce qui n'est d'ailleurs pas toujours la même chose, l'ensemble du travail ne s'y réduit pas, même si le travail inefficace, non reconnu par la note, n'existe pas forcément aux yeux des enseignants, alors qu'il occupe quand même un temps variable mais parfois considérable de la vie des élèves.

3.2 *Le travail enseignant*

Le travail enseignant se distribue dans un triple espace, dans lequel se déploie un faisceau différent de tâches. Les enseignants travaillent aussi en dehors du regard de leurs élèves, soit pour préparer leurs cours, une tâche souvent fortement centrée sur la discipline d'enseignement et donc plutôt valorisée, soit pour évaluer les copies et le travail, de manière souvent décalée par rapport l'évaluation informelle réalisée à partir du vécu du cours². Les enseignants se construisent des échelles assez personnalisées d'évaluation, en lien avec le contexte mais aussi avec leurs représentations de l'acte éducatif³ ou ce qu'ils supposent des efforts accomplis par les élèves.

La « gestion de classe » apparaît comme le cœur ambivalent du métier, en raison de sa forte valence relationnelle et affective, et des problèmes très différents qui s'y posent, qu'un clivage simple entre établissements faciles ou difficiles ne suffit pas à décrire. Une étude récente regroupe en trois fonctions les régulations du travail que l'enseignant y effectue : la gestion de la matière au travers des activités prévues par l'enseignant, la gestion de l'ordre et de la discipline dans la classe, la gestion de l'engagement des élèves dans la tâche et de leur motivation⁴. L'aspect « cyclothymique » de la gestion de classe en fait un risque d'usure professionnelle majeur, sur un mode très individualisé favorisé par la diversification des styles pédagogiques.

1. P. Rayou (2002). *La Dissert de philo*, Paris, PUR.

2. A. Barrère (2002) *Les Enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.

3. P. Merle (1996). *L'Évaluation des élèves*, Paris, PUF.

4. S. Casalfiore, J.-M. De Ketele (2002). « Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants » in Maroy C., *Le Secondaire et ses enseignants*, op. cit.

Enfin, l'engagement dans l'établissement fait l'objet de bilans d'enquêtes contrastés : il est loin d'être général et s'avère plus intense dans les établissements classés en réseaux d'éducation prioritaire, la mobilisation prenant également appui sur la nécessité de faire face collectivement aux problèmes d'incivilités et d'ordre scolaire¹. Le temps institutionnel passé dans l'établissement n'augmente pas beaucoup, mais il fait l'objet de débats collectifs, voire d'injonctions récurrentes à défaut d'être récentes². Le travail des enseignants dans l'établissement renvoie également à la manière dont les équipes de direction aujourd'hui, officiellement investies d'un rôle pédagogique accru, traduisent cette nouvelle dimension de leur métier.

3.3 Travaux croisés

La relation quotidienne de travail en classe est aussi la résultante de la manière dont ces deux ensembles de tâches s'articulent ou non, dans des effets de miroir ou d'asymétrie qui permettent d'envisager l'interaction pédagogique sans partir du seul face à face. Là où par exemple, les lycéens privilégient les traces écrites de cours, grâce auxquelles ils font le lien avec le travail à la maison, les enseignants portent davantage d'attention à la participation orale, gage selon eux de motivation et d'un cours réussi. Alors que c'est de la gestion de classe que les seconds se sentent sur-responsabilisés, voire culpabilisés, ne pas arriver à maintenir l'ordre étant un indice synthétique d'incompétence professionnelle, c'est par contre du verdict scolaire dans son ensemble, notes, passages, appréciations qualitatives, que les élèves se sentent responsables, malgré certaines stratégies discursives ou comportementales de déni. Cette épreuve est particulièrement douloureuse pour les élèves sérieux et acharnés, qui restent moyens ou mauvais à l'école, et qui en viennent alors à une douloureuse perplexité sur eux-mêmes, la stratégie des élèves ayant modéré leurs efforts au vu de leur manque de productivité s'avérant alors, souvent seulement provisoirement bien sûr, subjectivement plus protectrice³.

Par ailleurs, l'allongement de la scolarité complexifie le sens que les élèves attribuent au travail scolaire, rendant par ricochets plus centrale la construction de la motivation par les enseignants. L'école primaire est toujours le lieu d'un relatif accord quant aux compétences de base qu'elle permet d'acquérir, mais à partir du collège, le sentiment d'utilité sociale de l'école ne permet pas toujours d'engager un rapport positif, « objectivé » avec

-
1. M. Kherroubi, J.-Y. Rochex (2004). « La recherche en éducation en ZEP en France 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n° 146.
 2. J.-P. Obin (2002). *Enseigner, un métier pour demain*, MEN, mars 2002.
 3. A. Barrère (2003). *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.

des savoirs scolaires que les collégiens réduisent souvent aux tâches et consignes scolaires sans les articuler réellement à leur but cognitif¹. Si le travail salarié enseignant échappe à une interrogation directe sur son instrumentalité, il n'en reste pas moins qu'il peut être exercé lui aussi dans des matrices de sens relativement contrastées, les modèles de justification de l'activité enseignante étant aujourd'hui assez diversifiés : l'importance respective attribuée à la citoyenneté, la performance ou à l'épanouissement des élèves peut varier selon les enseignants ou les établissements².

4 Conclusion

L'approche de l'école ainsi esquissée comporte indéniablement un certain nombre de limites. La première d'entre elles est sans aucun doute le fait qu'elle ne pénètre jamais vraiment dans le « noyau dur », cognitif du travail scolaire, et en cela, elle ne peut qu'être complémentaire de nouvelles avancées scientifiques, celles des sciences cognitives en particulier.

Mais elle dessine un espace analytique qui peut s'avérer pertinent à l'heure de poursuivre une interrogation critique sur l'école et de décloisonner certaines de ses perspectives. D'abord elle peut amener des outils à la compréhension des trajectoires ou des carrières des élèves et des enseignants, plus ou moins linéaires, plus ou moins chaotiques, et surtout plus ou moins porteuses d'épreuves significatives pour les individus, au-delà même des contextes divers qu'ils traversent.

Elle peut également renouveler le dialogue entre sociologie et pédagogie, le travail pouvant être un terme médian où s'articule une réflexion entre situations d'enseignement et situations d'apprentissage.

Elle peut enfin relancer un débat sur la manière dont le travail scolaire s'articule avec le monde du travail, non plus au travers de l'établissement de correspondances strictes entre parcours et emplois, mais en tenant compte de la nature des tâches effectuées et du degré d'autonomie et de créativité qu'elles permettent. On peut s'interroger parallèlement sur les inflexions actuelles du travail à l'école et l'émergence d'un modèle post-taylorien d'organisation du travail, et de nouvelles figures de domination³.

-
1. B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
 2. J.-L. Derouet (1992). *École et justice*, Paris, Métailié ; J.-L. Derouet, Y. Dutercq (1998). *L'Établissement scolaire, entre service public et autonomie locale*, Paris, ESF.
 3. D. Martuccelli (2004). « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, 45-3, p. 469-497.

Lectures conseillées

BALUTEAU F. (1999). *Les Savoirs au collège*, Paris, PUF.

BARRÈRE A. (2003). *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école*, Paris, Le Seuil.

MAROY C. (2002). *Le Secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF M., LESSARD C. (2000). *Le Travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

RAYOU P. (2002). *La Dissert de philo*, Rennes, PUR.

VINCENT G. et al. (1994). *L'Éducation, prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

34 CONTRÔLES, EXAMENS ET ÉVALUATION¹

Dans le langage courant des acteurs locaux du système éducatif (élèves, enseignants, directions d'établissement, parents), les *contrôles* sont des épreuves d'évaluation organisées en cours d'année (souvent planifiés à des moments connus de tous) pour faire le bilan des performances des élèves au terme d'une période donnée d'enseignement-apprentissage. Les contrôles revêtent le plus souvent un caractère plus important et plus institutionnel que les *interrogations* qui peuvent être organisées à tout moment et qui relèvent davantage du libre arbitre de l'enseignant. Se situant le plus souvent en fin d'année (éventuellement aussi à d'autres moments du découpage scolaire ou académique, comme en fin de semestre ou de trimestre), les *examens* sont également des épreuves d'évaluation, mais leur fonction fondamentale est la certification, ce qui signifie que la trajectoire future des élèves dépend essentiellement des résultats obtenus. Ces quelques définitions pourraient laisser croire que le champ est depuis longtemps et définitivement bien balisé. Il n'en est rien. Un regard historique sur les travaux en évaluation montre que de multiples conceptions de l'évaluation ont été développées au fil du temps et continuent à coexister. Par ailleurs, de multiples confusions entre fonctions de l'évaluation et démarches méthodologiques pour évaluer continuent à affaiblir tant les discours sur l'évaluation que les pratiques évaluatives elles-mêmes. Enfin, et ce n'est pas la moindre des choses, les visions de ce qui doit être évalué sont loin d'être claires et objet d'un accord ; que dire alors des pratiques ! Dans les lignes qui vont suivre, nous développerons un à un ces points, ce qui devrait nous permettre de proposer un cadre clarificateur situant les différentes conceptions.

1. Par Jean-Marie De Ketele.

1 Un regard historique : l'évaluation conjugée en paradigmes¹

De nombreux paradigmes ont été développés au fil du temps. Tous coexistent encore, même si certains d'entre eux ont perdu une grande part de leur influence. Passons-les en revue brièvement.

1.1 *Le paradigme de l'intuition pragmatique*

Ce paradigme est à la base de la majorité des pratiques de l'évaluation, mais paradoxalement il a été très peu étudié et formalisé par les experts en évaluation. Perrenoud est sans doute un de ceux qui l'ont le plus étudié sans y jeter un regard désobligeant. En parlant des pratiques des enseignants, dont l'évaluation, Perrenoud² parle du « bricolage » des enseignants, ce qui ne revêt pas un aspect péjoratif à ses yeux, mais désigne l'art du praticien artisan à utiliser toute une série de routines, puisées dans son expérience pour répondre aux sollicitations du contexte. Dans cet esprit, l'acte évaluatif est un acte intuitif à bien des titres. Pas besoin de définir avec précision ni ses objectifs, ni l'univers de référence des situations possibles de l'évaluation, ni les critères à prendre en considération, ni la façon de synthétiser les informations disponibles, ni la façon de les interpréter, ni la façon d'utiliser les résultats. L'évaluation est un acte syncrétique étroitement lié à la personne et au contexte de l'évaluateur (une pratique « située »), dans la mesure où l'évaluateur est celui qui a mené l'apprentissage, qui revendique être la personne la mieux placée pour bien connaître les performances de ses élèves ou de ses étudiants, qui prend ses responsabilités avec conscience professionnelle. Par ailleurs, l'évaluation est aussi une arme puissante de « gestion sociale » pour l'enseignant : gestion de la classe par le pouvoir de motivation et de sanction de la note ; gestion institutionnelle car l'enseignant peut être jugé par ses collègues ou par les administrateurs à partir des profils des notes qui seront publiques ; gestion des relations avec les parents que l'on désire tenir à l'écart de certaines formes de pression.

1. J.-M. De Ketele (1993). « L'évaluation conjugée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103.

2. Voir par exemple, entre autres, P. Perrenoud (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

1.2 Le paradigme docimologique

Ce paradigme est sans doute le courant à la base des premiers travaux scientifiques sur l'évaluation¹. Étymologiquement « science des examens », la *docimologie* est essentiellement obsédée par la fidélité ou la fiabilité des examens. Si au départ, les travaux docimologiques se réduisent à la seule dimension sommative de l'évaluation et portent essentiellement sur les examens, les travaux vont progressivement s'élargir à d'autres dimensions. Noizet et Caverni parlent d'ailleurs de « psychologie de l'évaluation » et considèrent l'évaluation comme une activité de comparaison entre une production scolaire à évaluer et un modèle de référence, comparaison qui est influencée par des déterminants systématiques qui tantôt se réfèrent à des caractéristiques scolaires, tantôt à des caractéristiques de personnalité, tantôt à des caractéristiques sociales. De nombreux auteurs ont critiqué la trop grande part accordée aux problèmes de fidélité ou de fiabilité des évaluations, aux dépens des problèmes de validité (évalue-t-on réellement ce que l'on déclare évaluer ?) et de pertinence (est-ce que je ne me trompe pas de fonction et d'objet de l'évaluation ?). Ces réactions ont donc entraîné un désintérêt pour tout ce qui touche à la mesure en évaluation. Ces derniers temps cependant, notamment sous la pression des épreuves évaluatives internationales telles TIMMS ou PISA, l'on sent le besoin de construire une véritable éduométrie², et non simplement une simple transposition des modèles psychométriques aux problèmes de la mesure dans le champ de l'éducation.

1.3 Le paradigme sociologique

Ce paradigme s'inscrit dans la lignée des travaux des sociologues (tels Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Boudon) qui se sont intéressés au rôle que l'école, et notamment l'évaluation, jouait dans les mécanismes de reproduction sociale. Dans sa thèse, Perrenoud³ montre comment l'évaluation contribue à « fabriquer l'excellence scolaire ». Ainsi, l'évaluation scolaire met en évidence certaines différences plutôt que d'autres et, à partir d'inégalités réelles identiques, elle ne fabrique pas les mêmes hiérarchies formelles. Et, très curieusement, on observe en même temps « une certaine indifférence

1. H. Piéron (1963). *Examens et docimologie*, Paris, PUF ; G. de Landsheere (1974). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan ; G. Noizet, J.-P. Caverni (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF ; J.-M. De Ketele (1985). *La Docimologie. Introduction aux théories et aux concepts*, Louvain-la-Neuve, Cabay.
2. Les initiateurs de ce mouvement sont notamment J. Cardinet et Y. Tourneur (1985). *Assurer la mesure*, Berne, Peter Lang. Un premier état des lieux est à trouver aussi chez D. Laveault et J. Grégoire (1997). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*, Bruxelles-Paris, De Boeck.
3. P. Perrenoud (1984). *La Fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluations*, Genève, Librairie Droz.

aux différences », de par l'application d'un enseignement indifférencié à des élèves différents, ce qui contribue à maintenir ou à accentuer les inégalités culturelles.

1.4 *Le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs*

Deux auteurs américains, Tyler et Bloom, vont contribuer à développer ce paradigme. Tyler va être à la base de ce que l'on a coutume d'appeler la PPO (pédagogie par objectifs) ou la TOP (technique des objectifs pédagogiques). Dans cette approche, les *objectifs* sont déterminés au préalable par les responsables des programmes. L'évaluation a lieu au terme du processus de formation pour mettre en évidence quels élèves maîtrisent quels objectifs. L'information résultante relative aux élèves permet la certification, tandis que celle relative aux objectifs permet aux formateurs de réguler le processus de formation ou, de façon plus globale, aux responsables de réajuster les objectifs et les modalités de mise en œuvre du programme. L'apport de Tyler a été considérable, car c'est la première fois que l'évaluation est référée explicitement à des objectifs clairement définis et que l'on parle explicitement de régulation institutionnelle (premier élargissement important de l'évaluation).

En s'appuyant sur le modèle d'apprentissage de Carrol dont le postulat de base disait que l'élève réussirait un apprentissage déterminé dans la mesure où il consacrerait le temps qui lui est nécessaire pour apprendre la tâche, Bloom va enrichir le modèle de Tyler par le développement de ce qui est désormais connu sous le vocable de « pédagogie de la maîtrise ». Celle-ci se fonde sur la connaissance des facteurs clés de l'apprentissage. Selon les études empiriques menées, le temps nécessaire pour apprendre dépend de plusieurs facteurs : l'aptitude spécifique à une tâche déterminée ; la capacité à comprendre l'enseignement et la qualité de l'enseignement. Quant au temps réel consacré à la tâche, il dépend essentiellement du temps mis à la disposition de l'élève et de son degré de persévérance, c'est-à-dire du temps qu'il est prêt à consacrer pour réussir la tâche. En conséquence, une pédagogie de la maîtrise implique :

- préciser clairement les résultats attendus (*cf.* Tyler) à la fin du cours ou d'une séquence d'apprentissage ;
- préparer les élèves ou les étudiants pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage (importance de la maîtrise des prérequis) ;
- enrichir l'apprentissage de rétroactions fréquentes et de démarches correctives ;
- ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé.

Dans cette approche, l'évaluation joue un rôle important et revêt selon les moments trois fonctions différentes mais complémentaires :

- l'évaluation diagnostique pour bien préparer l'élève à entrer dans un apprentissage ;
- l'évaluation formative (concept dû à Scriven) pour l'aider en cours d'apprentissage ;
- l'évaluation sommative pour contrôler en fin d'apprentissage la maîtrise des objectifs fixés.

Nous verrons dans la section 2 que la première et la troisième appellation vont entraîner des confusions qui subsistent encore actuellement, même chez des experts en évaluation.

1.5 *Le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié*

En avançant le concept d'*évaluation formative*, Scriven voulait insister sur le fait que les « erreurs » commises pendant le processus d'apprentissage n'étaient pas des manifestations pathologiques et donc n'étaient pas répréhensibles : elles font partie d'un processus normal d'apprentissage. C'est sur cette base que l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation) va, lors de son colloque de Genève en 1978, associer le concept de pédagogie différenciée au concept d'évaluation formative. Lors de ce colloque, Allal¹ mettra en évidence les trois étapes essentielles de l'évaluation formative dans un enseignement différencié :

- le recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève ;
- l'interprétation de ces informations dans une perspective à référence critique et, dans la mesure du possible, diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'élève ;
- l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

Allal développera aussi deux types d'évaluation formative :

- l'évaluation formative rétroactive consiste à marquer un temps d'arrêt dans les activités d'apprentissage pour établir un constat des objectifs déjà atteints et des objectifs non atteints, afin d'envisager les activités de remédiation pertinentes ; ce que les enseignants appellent « les contrôles » en fait partie, à condition qu'ils ne s'arrêtent pas au constat ;

1. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud (éd.) (1979). *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.

- l'évaluation formative interactive s'intègre dans les activités d'enseignement et d'apprentissage : le diagnostic et la guidance individualisés s'opèrent en cours de processus. Dans les travaux ultérieurs de l'ADMEE, les experts en évaluation y ajouteront l'évaluation formative proactive qui consiste à recueillir des indices chez l'élève et dans le contexte pour mieux préparer de nouvelles séquences d'apprentissage adaptées à l'élève.

1.6 Le paradigme de l'évaluation au service de la décision

Traduit en de nombreuses langues, le modèle de Stufflebeam¹ est sans doute le plus mondialement connu. Contrairement aux modèles de Tyler et de Bloom, il n'est pas centré sur les objectifs, mais sur la *prise de décision* en situation. Selon son expression célèbre, le but de l'évaluation n'est pas de prouver, mais d'améliorer, c'est-à-dire de prendre des décisions adéquates. Et ce n'est pas simplement en mesurant des écarts entre performances et objectifs que l'on se met en position de prendre de bonnes décisions. Sur cette base, Stufflebeam développe le modèle CIPP (*Context, Input, Process, Product*). L'évaluation du contexte cherche à préciser le contexte institutionnel, à identifier les opportunités de répondre aux besoins, à diagnostiquer les problèmes et à juger si les objectifs proposés répondent suffisamment aux besoins analysés. L'évaluation des « inputs » (ou « intrants » selon l'expression québécoise) consiste à identifier les capacités du système, de circonscrire les stratégies alternatives, de prévoir les démarches à implanter et les ressources matérielles, financières et humaines nécessaires. L'évaluation du processus vise à identifier en cours de réalisation et même prédire dans certains cas les dysfonctionnements par rapport au dispositif prévu, à fournir les informations nécessaires pour les décisions préprogrammées ou à prendre pendant le processus de formation. L'évaluation du produit consiste à rassembler les descriptions et jugements concernant les résultats, à les mettre en relation avec les objectifs, le contexte, les inputs et le processus, enfin à les interpréter pour prendre les décisions qui s'imposent.

Le modèle de Stufflebeam est un modèle global ; c'est sa force mais aussi sa principale limite. De Ketele et Roegiers² vont l'adapter au cadre plus restreint de l'évaluation scolaire. Pour eux, toute évaluation menée autour des apprentissages scolaires a pour fonction de prendre des décisions pour l'action et, comme le processus de formation n'est pas simplement une somme de connaissances (cf. le « saucissonnage » reproché à la PPO et à la TOP), mais un processus de complexification progressive des « connaissances » (au sens large de ce terme), ils développent une *pédagogie de l'intégration*. Selon

1. D. Stufflebeam (1980). *L'Évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP.

2. J.-M. De Ketele (1980). *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang ; J.-M. De Ketele et X. Roegiers (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles-Paris, De Boeck ; X. Roegiers (2004). « L'école et l'évaluation », Bruxelles-Paris, De Boeck.

cette approche, il importe que les autorités éducatives fixent clairement les performances attendues en fin de chaque cycle et niveau d'enseignement. Cependant, contrairement au paradigme bloomien, il ne s'agit pas d'un éventail d'objectifs spécifiques. Pour chaque cycle ou niveau, il s'agit de se fixer un *objectif terminal d'intégration* (OTI), c'est-à-dire une tâche complexe qui est censée devoir mobiliser les connaissances (savoirs et savoir-faire) les plus importantes apprises pendant le cycle ou le niveau d'étude concerné. Ainsi, par exemple, certains pays qui s'inspirent de cette approche se sont fixé pour la langue d'apprentissage l'OTI suivant : « Au terme de l'enseignement primaire, l'élève sera capable d'écrire une lettre pertinente en réponse à une lettre reçue, donnant et demandant des informations et des avis. » Il s'agit bien d'un objectif qui « intègre » tous les savoirs et savoir-faire importants appris pendant la scolarité primaire, depuis les aspects purement linguistiques jusqu'aux aspects liés à la lecture, aux activités de compréhension et de production écrite, sans oublier les composantes essentielles d'un acte de communication. Certes, un autre OTI tout aussi valable aurait pu être défini. Si certains pays ont choisi celui-là, c'est qu'ils ont estimé qu'il correspondait bien aux besoins de leur contexte, aux ressources investies et au processus susceptible d'être mis en place. L'OTI est donc une balise qui guide le travail des enseignants et sera donc l'objet de l'évaluation certificative finale. Par contre, l'évaluation formative sera centrée sur la maîtrise des connaissances à intégrer et sur le processus progressif de mobilisation de celles-ci dans des tâches de plus en plus complexes. Par ailleurs, une telle approche insiste aussi sur l'évaluation de la maîtrise des prérequis avant tout nouvel apprentissage. Ce modèle est peu prescriptif, dans le sens où elle laisse le choix aux enseignants du type de pédagogie (béhavioriste ou socio-constructiviste ou coopérative, etc.). Seule existe l'obligation de résultats sur la maîtrise à un seuil suffisant de l'OTI. L'enseignant est un ingénieur qui prend au fur et à mesure ses décisions en fonction de l'évaluation du contexte, des ressources et du processus en cours ; par contre, les autorités sont responsables de vérifier la validité des décisions certificatives.

2 Les fonctions, les démarches de l'évaluation

Il existe encore d'autres paradigmes ; chacun d'entre eux a insisté sur un aspect particulier de l'évaluation. Ainsi, déjà connu pour la distinction entre évaluation sommative et formative, Scriven a développé le paradigme de l'évaluation centrée sur le « consommateur » ; il insiste sur la nécessité de tenir compte des besoins des deux types de consommateurs concernés par l'évaluation : d'une part, les élèves, d'autre part, ceux qui recevront les élèves au terme de leur formation. Stake, un autre Américain, parle plutôt de « clients » et développe le paradigme de l'évaluation « répondante » qui part du principe que, selon les élèves et les contextes, l'évaluation ne doit pas se

faire selon les mêmes normes ; selon lui, il importe donc dans toute évaluation d'identifier au départ les normes de jugement et les jugements des différents acteurs impliqués par l'évaluation. En France, Gérard Figari¹ développe le paradigme de la *référentialisation*. Il s'agit du processus de repérage des référents de l'évaluation dans plusieurs champs : dans le champ théorique (psychologie cognitive, sociologie de l'école, etc.) ; dans le contexte où l'évaluation se déroule (le système, le projet, l'histoire, etc.) ; chez les acteurs (le type de population, les stratégies des partenaires, etc.). Le célèbre rapport Coleman aux États-Unis (« tout est joué avant six ans ») a créé une polémique importante sur l'efficacité des systèmes éducatifs et est à la base du développement du paradigme économique dont, en France, l'Institut de recherche en économie de l'éducation (IREDU) est le principal représentant. Ce paradigme insiste sur la nécessité du rendement de compte et de la distinction entre trois types d'évaluations complémentaires :

- l'évaluation de l'*efficacité* ou le rapport entre les effets observés par rapport aux effets attendus ;
- l'évaluation de l'*efficience* ou le rapport entre les effets observés et les investissements effectués ;
- l'évaluation de l'*équité* ou la probabilité que des sous-groupes différenciés (par le genre, le niveau socio-économique, la situation géographique, etc.) ont de bénéficier des avantages du système éducatif.

Tous ces paradigmes ont apporté leur pierre à la problématique de l'évaluation, mais ils ont aussi apporté leur lot de confusions. Il est donc important d'y remettre un peu d'ordre en clarifiant les fonctions et les démarches de l'évaluation.

2.1 Les fonctions de l'évaluation

La distinction de Scriven entre évaluation formative et sommative est à la base de nombreuses confusions, car il confond fonction (le « pour quoi ? ») et la démarche (le « comment ? ») de l'évaluation. En ajoutant le concept d'évaluation diagnostique pour désigner l'évaluation qui se déroule avant d'entamer un nouvel apprentissage, Bloom renforce la confusion : en effet, il y a autant, sinon plus, de diagnostic dans l'évaluation formative. Pour lever toute confusion, il nous paraît important de nommer sans ambiguïté les trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour orienter un nouvel apprentissage ; évaluer pour réguler un apprentissage en cours (ou évaluation formative) ; évaluer pour certifier un apprentissage entièrement terminé.

L'*évaluation d'orientation* comprend plusieurs cas de figures dont les deux principales sont les suivantes. Plus globale, la première consiste à recueillir

1. G. Figari (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles-Paris, De Boeck.

les informations pertinentes pour fonder la décision d'orienter l'élève ou de permettre à l'élève de s'orienter vers telle ou telle filière de formation. Plus liée à la tâche de l'enseignant, la seconde consiste pour celui-ci à évaluer chez les élèves la maîtrise des prérequis à un nouvel apprentissage. Cette dernière est trop souvent négligée, alors que des études empiriques montrent qu'avec le temps il y a une déperdition importante dans les acquis scolaires.

L'évaluation régulatrice ou formative consiste à recueillir les informations pertinentes pour améliorer le processus d'apprentissage en cours. Elle peut être rétroactive (« arrêt sur image », comme c'est le cas dans un « contrôle » ou dans une « interrogation »), interactive (observation des comportements, interactions orales, regard rapide sur les productions individuelles ou en sous-groupes) ou proactive (recueil d'indices qui sont susceptibles de guider des apprentissages ultérieurs).

L'évaluation certificative a essentiellement une fonction sociale. Elle peut prendre deux grandes formes, l'une liée à la notion d'examen, l'autre liée à la notion de concours. Dans la première, l'évaluateur doit, au terme d'un apprentissage entièrement terminé, certifier la maîtrise des « connaissances » (terme général que nous aurons l'occasion d'approfondir dans la section 3) en vue de prendre la décision de réussite ou d'échec et, éventuellement mais non nécessairement, la décision relative à un classement des élèves en fonction de leur niveau de performance. Dans la seconde, on se trouve à la jonction de deux cycles d'apprentissage (l'un entièrement terminé, l'autre susceptible de s'ouvrir) ; l'évaluateur a pour fonction de sélectionner un certain nombre de personnes pour une nouvelle filière de formation. Le concours est de l'ordre de la sélection ; l'examen de l'ordre du bilan. Il faut noter que, dans la pratique, trop d'enseignants confondent et assimilent malheureusement bilan formatif (l'apprentissage n'est pas encore terminé et l'on ne peut pénaliser l'élève) et bilan certificatif.

2.2 Les démarches de l'évaluation

Pour accomplir les fonctions de l'évaluation, trois types de démarches sont possibles : la démarche sommative, la démarche descriptive et la démarche herméneutique ou interprétative.

À la fois la plus connue car la plus utilisée, mais aussi la plus méconnue quant aux fondements, la *démarche sommative* est de l'ordre de la « mesure » ou de la « note ». La mesure est le processus qui consiste à assigner des nombres à des objets en fonction de règles bien établies (dont la façon d'établir des sommes). La note est le résultat de ce processus. Sciences des examens, la docimologie s'est penchée sur les processus d'établissement de la note. Il faut cependant noter que la démarche sommative ne se réduit pas à la fonction certificative (d'où la confusion entre certificatif et sommatif) et qu'elle peut être appliquée dans les autres fonctions.

La *démarche descriptive* ne se préoccupe pas d'établir une note ; elle se limite à décrire de façon précise des comportements, des performances, des difficultés, des produits, des procédures utilisées, etc. Dans l'évaluation formative, elle est particulièrement importante et souvent bien plus utile que la démarche sommative. Cependant, elle ne se cantonne pas à la fonction formative, car elle peut être utile pour orienter ou pour certifier. Que l'on pense aux « bulletins descriptifs » ou aux « certificats descriptifs » utilisés dans la formation professionnelle pour permettre aux parents ou aux employeurs de savoir de façon précise les compétences acquises, ce que ne permet pas la démarche sommative.

La *démarche herméneutique ou interprétative* consiste à rassembler, de façon plus ou moins consciente et volontaire, une série d'indices et de leur donner du sens en vue de prendre une décision, soit d'orientation, soit de régulation, soit de certification, selon les cas. La démarche est donc nettement plus subjective et plus intuitive. Elle n'est pourtant pas à rejeter pour autant. Au colloque de l'ADMEE à Bruxelles en 1985, Weiss¹ défendait, sous le titre évocateur « La subjectivité blanchie », l'approche intuitive et pragmatique des enseignants qui se révèle souvent plus efficace que certaines approches lourdes utilisées par des experts.

Ces démarches ont chacune leurs avantages et leurs limites. C'est pourquoi il peut être intéressant de les combiner. Ainsi une démarche herméneutique peut se révéler d'autant plus efficace qu'elle s'appuie aussi sur des démarches sommatives et descriptives, surtout si les enjeux sont importants.

2.3 *Le croisement des fonctions et des démarches de l'évaluation*

Le croisement des fonctions et des démarches de l'évaluation permet de clarifier les concepts et les pratiques évaluatives, comme le montre le tableau 4.

Ce tableau mériterait de nombreux commentaires. Nous voudrions attirer l'attention sur l'importance de distinguer le « contrôle formatif » (sa fonction est d'améliorer le processus d'apprentissage non entièrement terminé) et le « contrôle certificatif » (sa fonction est de certifier la maîtrise de « connaissances » dont l'apprentissage est censé terminé ; il s'agit de bilans d'étapes). Une remarque semblable peut être faite à propos des portfolios : selon les fonctions visées, ils seront conçus, organisés et traités de façon différente. Soulignons aussi le courant émergent de la RVAE (reconnaissance et validation des acquis de l'expérience) qui a prioritairement une fonction d'orientation, mais est aussi un processus formatif s'il est bien accompagné ; dans certains cadres institutionnels, la RVAE peut revêtir une fonction certificative au terme de tout un processus.

1. J. Weiss (1986). « La subjectivité blanche », in J.-M. De Ketele (éd.) (1986), *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles-Paris, De Boeck.

Démarches	Fonctions		
	Orientation	Régulation	Certification
Sommative	Tests d'orientation ou tests prédictifs Bilan sur les prérequis	Contrôle formatif : évaluation rétrospective	Examen : bilan certificatif Éventuel contrôle continu Jury : décision finale Concours : sélection
Descriptive	Bilan de compétences et dispositifs de RVAE	Portfolio et cahiers d'apprentissage	Bulletin descriptif Certificat descriptif Portfolio certificatif
Herméneutique ou interprétative	Entretien d'orientation	Évaluation interactive	Rapport certificatif Examen de dossier ou/et entretien de sélection

Tableau 4
Les fonctions et les démarches de l'évaluation

3 Une évaluation de qualité pour une formation de qualité : une question de choix d'objet et d'outils

Les développements précédents nous conduisent à conclure que l'évaluation est « un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés ou ajustés en cours de route en vue de fonder la prise de décision » (De Ketele et Roegiers, 1993). Trois qualités essentielles – il en est d'autres – caractérisent une bonne évaluation : la pertinence, la validité et la fiabilité.

Se poser la question de la *pertinence*, c'est s'assurer que l'on ne se trompe pas de fonction de l'évaluation (et donc du type de décision à prendre), d'objectifs à évaluer et d'informations à recueillir. Se poser la question de la *validité*, c'est s'assurer que l'on évalue bien ce que l'on déclare évaluer. Se poser la question de la *fiabilité*, c'est s'assurer que l'évaluation est suffisamment indépendante de l'évaluateur et de conditions contingentes.

Si la question de la fiabilité a été très étudiée par les docimologues, on a parfois oublié dans la pratique qu'une évaluation valide et fiable ne signifie pas nécessairement une évaluation pertinente. Le choix du type d'objet à apprendre et à évaluer nous paraît crucial si l'on recherche une formation de qualité.

Bloom avait attiré l'attention sur l'importance des grandes catégories taxonomiques d'objets susceptibles d'être appris et évalués. Malheureusement, son travail taxonomique souffre de deux défauts majeurs : certaines de ses catégories sont difficilement distinguables et donc peu pratiques pour l'enseignant ; contrairement aux attentes, les catégories ne sont pas hiérarchiquement organisées. L'idée de distinguer des niveaux de qualité des acquis est cependant importante. Sans aucun problème, les enseignants ou les parents admettent que pouvoir « citer la formule de l'aire d'un rectangle » est important mais de niveau qualitatif inférieur à pouvoir « calculer l'aire d'un rectangle dont la longueur et la largeur sont données » et que cette tâche, certes importante et nécessaire, est cependant de niveau qualitatif inférieur à pouvoir « calculer le prix de location d'un terrain rectangulaire dessiné mais non nommé, et pour lequel on donne des mesures et le prix au mètre carré ». Ils découvrent immédiatement des niveaux croissants de complexité de telles connaissances : le *savoir restituer*, le *savoir appliquer* et le *savoir résoudre* un problème ou savoir effectuer une tâche complexe. Il s'agit de trois niveaux qualitatifs différents, le troisième intégrant et supposant les deux premiers. Une formation de qualité, et donc une évaluation certificative, devrait pouvoir prendre comme objet ce troisième niveau. Avec ce niveau, on entre dans le domaine de la *compétence*, c'est-à-dire de la capacité pour l'élève de mobiliser les ressources apprises (les connaissances des deux premiers niveaux) pour résoudre des familles de situations problèmes ou effectuer des familles de tâches complexes. Edgar Morin reproche à l'école (et à l'évaluation) d'avoir trop exclusivement réduit son champ aux deux premiers niveaux et ainsi d'avoir développé chez nos élèves et étudiants des « savoirs ignares », c'est-à-dire des savoirs non mobilisables, car non utilisés et utilisables.

Au-delà de ces trois niveaux de connaissances, on peut identifier deux autres niveaux d'un tout autre ordre : le savoir-être et le savoir-devenir. Le savoir-être n'est plus simplement de l'ordre du « je suis capable de... », mais du « je prends spontanément l'habitude de... ». Le *savoir-être* est de l'ordre de l'habitude intériorisée et traduit les valeurs qui caractérisent la personne. Le savoir-être n'est donc pas évaluable par des épreuves ponctuelles, mais nécessite une observation qui s'inscrit dans le temps et donc une forme de compagnonnage. Le *savoir-devenir* a également une forte dimension temporelle, car il est de l'ordre du projet : le mémoire de fin d'études ou le « chef-d'œuvre » de l'apprenti sont des savoir-devenir, à la fois processus et produit qui déterminent fortement le devenir de la personne. Le savoir-devenir est souvent la pièce maîtresse de l'évaluation formative et certificative des processus de formation de grande ampleur ; il constitue souvent aussi une composante majeure de l'évaluation d'orientation qui engage le devenir d'une personne.

Ces considérations montrent qu'il ne faut pas se tromper d'objet si l'on veut former et évaluer de façon pertinente. De façon plus terre à terre, on peut déjà évaluer la pertinence d'une évaluation simplement en examinant le type

d'outils impliqués dans un dispositif d'évaluation. S'il peut être pertinent d'utiliser des questions à choix multiples pour produire un diagnostic dans une évaluation formative, on peut par contre douter qu'avec de telles questions seulement on puisse mener une évaluation des compétences d'un élève au terme d'une formation de qualité. Les objets et les outils sont des analyseurs puissants de la pertinence qui, il ne faut jamais l'oublier, est la qualité première de l'évaluation... et de la formation.

Lectures conseillées

DE KETELE J.-M. (1993). « L'évaluation conjugée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103.

ROEGIER X. (2004). *L'École et l'évaluation*, Bruxelles-Paris, De Boeck.

35 LES PÉDAGOGIES NOUVELLES : QUEL APPORT POUR L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI¹ ?

1 Introduction

Écrire sur les pédagogies nouvelles aujourd'hui en France, c'est affronter plusieurs écueils. En premier lieu, ces pédagogies nouvelles sont loin d'être nouvelles. L'expression « éducation nouvelle » désigne un mouvement et des essais pédagogiques qui se sont développés depuis la fin du XIX^e siècle et se réclament de l'héritage d'illustres théoriciens (Rousseau) et de précurseurs glorieux (Pestalozzi, Froebel, Tolstoï). Se posent ensuite des problèmes de délimitation de l'objet d'étude : l'éducation nouvelle rassemble une constellation d'écoles et de pratiques aux fondements théoriques et politiques éclectiques. Il est en outre fait usage de l'expression aussi bien pour identifier ces différents courants historiquement situés que, dans une acception plus large, pour désigner les idées pédagogiques novatrices et les innovateurs en général². Enfin, si des chercheurs et non des moindres s'y sont intéressés – notamment Piaget – le fait est qu'en sciences de l'éducation, les recherches sur ce thème sont inégalement développées. La plupart des travaux relèvent de la philosophie de l'éducation et de l'histoire des doctrines pédagogiques³.

1. Par Marie-Anne Hugon.

2. A. D. Robert (2001). « L'Institution scolaire d'État au risque de l'éducation nouvelle », *Cahiers pédagogiques*, n° 395, p. 19-22.

3. J. George (coord.) (2001). « L'éducation toujours nouvelle », dossier in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 395, juin 2001 ; D. Hameline *et al.*, (1995). *L'École active, textes fondateurs*, Paris, PUF ; H. Hannoun (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*, Paris, PUF ; J. Houssaye (1994, 1995). *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Colin ; Ph. Meirieu (2001). *L'Éducation en questions*, PEMF ; F. Morandi (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan ; J.-P. Resweber (1986). *Les Pédagogies nouvelles*, Paris, PUF ; G. Snyders (1971). *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF. Voir également *L'Éducation nouvelle, genèse et métamorphoses*, (2004), colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation, 14-17 juillet 2004, université de Genève.

Les études sur le devenir des élèves ayant accompli leur cursus dans des classes et écoles se réclamant de l'éducation nouvelle sont rares¹, les évaluations aussi et on dispose de peu de descriptions et d'analyses fines du fonctionnement réel des établissements qui les mettent en œuvre. Il est vrai que conduire ce type de recherche pose des problèmes d'accès au terrain et de déontologie². Les observations les plus approfondies proviennent finalement des écrits des praticiens qui animent les dispositifs pédagogiques en question ou d'anciens élèves ; mais se pose alors la question du statut et des finalités de ces écrits.

Malgré cette diversité et les questions qu'elle soulève, les pédagogies nouvelles proposent un corpus important d'idées et de pratiques expérimentées tout au long du xx^e siècle par des éducateurs et des enseignants. Ces expériences constituent un réservoir de propositions à explorer au moment où se pose dans l'école française, à tous les niveaux, la question d'une évolution des pratiques d'enseignement en raison de l'accroissement et de la transformation des publics scolaires. Loin de constituer un objet relevant seulement de l'histoire des idées ou de l'ethnologie de la marginalité, les pédagogies nouvelles sont d'une actualité certaine.

Dans cet article, après un repérage des caractéristiques communes aux différents courants qui se réfèrent à l'éducation nouvelle, on se focalisera sur ceux, anciens et plus récents, qui affichent explicitement le projet d'une pédagogie nouvelle populaire. On évoquera enfin des voies qui pourraient favoriser leur diffusion dans l'école française.

2 Définitions

Pour caractériser les pédagogies nouvelles, on peut chercher ce qui les sépare des pédagogies désignées dans le langage courant comme « traditionnelles », même si ces dernières sont, elles aussi, relativement récentes³, et renvoient à un corpus d'idées peu homogènes. Néanmoins, on considérera qu'elles ont en commun la référence implicite à une « psychologie des facultés⁴ ». Face aux difficultés pédagogiques, si « le moteur de l'émulation et la vigoureuse contrainte de l'autorité » ne suffisent pas à insuffler énergie et concentration, deux explications s'imposent : « Ou les facultés ne sont pas suffisantes ou l'on se trouve en face de quelque mauvaise volonté qu'il convient de réduire⁵. » Dans les années soixante-dix, les sociologues établiront le lien

1. H. Peyronie (2000). *Freinet, sept ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace ?*, actes du colloque de Caen, 1996, Presses universitaires de Caen.

2. M.-L. Viaud (2005). *Des collèges et des lycées différents*, Paris, PUF, p. 7-15.

3. A. Prost (1968). *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, p. 51.

4. G. Palmade (1953). *Les Méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, p. 13.

5. *Ibid.*

entre cette psychologie des facultés et l'idéologie des dons défendue au demeurant par des auteurs de droite comme de gauche¹. À rebours de ce « racisme de l'intelligence² », les pédagogies nouvelles postulent l'éducabilité de tous et de chacun, ce qui se traduit par le principe d'action suivant : face aux difficultés d'apprendre, on met en question non pas les capacités des enfants mais les façons d'enseigner des maîtres. Ce que les mauvais élèves « ne comprennent pas, ce sont les leçons fournies et non pas la matière³ ».

Le postulat de l'éducabilité de tous conduit à l'énoncé de principes généraux :

- une centration sur les enfants, leur réalité psychologique, leurs rythmes d'apprentissage, leurs besoins intellectuels, physiques et moraux, leurs intérêts. La révolution copernicienne de l'éducation nouvelle consiste en ce que dorénavant ce n'est plus à l'enfant de se conformer et de s'adapter à l'école. C'est à l'école de s'adapter à l'enfant. Il devient « la mesure des méthodes et des procédés éducatifs⁴ » ;
- une approche globale des savoirs remettant en cause découpages disciplinaires, hiérarchies implicites et explicites entre savoirs et valorisant activités artistiques et techniques ;
- l'accent mis sur l'activité et le refus du « verbalisme » : les apprentissages sont construits au moyen de l'observation, de la manipulation, de l'expérimentation, autour d'actions et de projets qui leur donnent sens ;
- l'organisation d'une vie sociale démocratique : l'épanouissement individuel est recherché au sein de la classe/de l'école comprises comme des communautés organisées. La discipline est fondée sur la responsabilité des enfants et non sur une contrainte externe (sanctions et récompenses de l'adulte). La qualité des relations au sein des groupes d'enfants est considérée comme un élément essentiel pour les apprentissages collectifs et individuels ;
- une approche des relations entre adultes et enfants récusant l'autoritarisme ;
- une définition des compétences professionnelles des maîtres accordant une part fondamentale à leur personnalité, à leur caractère, à leurs valeurs. Ils éduquent et forment à la vie sociale ;
- des valeurs affichées : démocratie, pacifisme, coopération et non-compétition, promotion collective et non-concurrence.

1. G. Snyders (1971). *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, p. 108.

2. P. Bourdieu (1980). *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit, p. 264.

3. J. Piaget (1948). *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël/Gonthier, rééd. (1988), p. 20.

4. E. Claparède (1912). *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève, Librairie Kündig, p. 9.

Cette présentation est schématique : on rencontre des enseignants qui se déclarent traditionnels et reprennent sans le dire certains des éléments énoncés plus haut. Par ailleurs, au sein de l'éducation nouvelle, très tôt apparaissent des lignes de fracture ; ce que montrent les premières années du mouvement de l'éducation nouvelle.

3 Les différents courants de l'éducation nouvelle, leur émergence

Au début du ^{xx}e siècle, se constitue un milieu international de pédagogues, de psychologues, de médecins, critiques envers les méthodes d'enseignement dogmatique, intéressés par les acquis de la psychologie et attentifs aux essais pédagogiques conduits dans l'ensemble de l'Europe et aux États-Unis et en particulier aux travaux de Dewey¹. Dès 1895, Dewey conçoit et met en œuvre une pédagogie, fondée sur l'expérience réelle – condition, selon lui, de la construction de la pensée² – et organisée autour d'une vie collective démocratique. Ses idées sont connues et diffusées très tôt dans l'aire francophone.

Le milieu de l'éducation nouvelle, s'il partage la même critique de l'école dogmatique, n'est cependant pas homogène ni au plan social, ni au plan idéologique. Trois courants se dégagent.

Un premier courant rassemble les admirateurs des écoles nouvelles anglaises³ qui accueillent les enfants des classes sociales les plus élevées, au sein d'internats privés à la campagne. Dans ces écoles, l'éducation donnée vise la découverte de la personnalité, l'épanouissement de l'individu, la libération de son imagination et l'expérience d'une vie démocratique au sein d'une communauté. Certaines d'entre elles reçoivent des enfants qui seraient en difficulté dans des établissements classiques. En France, en 1898, Demolins ouvre l'école des Roches ; les enfants y vivent en plein air, en convivialité dans des petits pavillons animés par des « chefs de maison », et ont comme responsables des « capitaines », élèves choisis parmi les aînés. « Plus tôt l'adolescent sera traité en adulte, plus tôt il le deviendra », cette devise du fondateur est toujours l'emblème de l'école qui assume comme mission de « former de futurs leaders⁴ ».

Un deuxième courant, qu'on qualifiera de scientifique, s'inspire des travaux de médecins-éducateurs (Montessori en Italie, Decroly en Belgique) et de ceux de la psychologie naissante. C'est leur expérience auprès des enfants

1. Pour une présentation d'ensemble des travaux de John Dewey, cf. G. Deledalle (1995). *John Dewey*, Paris, PUF.

2. Dewey développe largement cette idée dans le chapitre XII « la pensée dans l'éducation » de son traité *Démocratie et éducation* paru en 1916 et traduit par Deledalle, Paris, Armand Colin, 1990.

3. R. Skidelsky (1972). *Le Mouvement des écoles nouvelles anglaises*, Paris, Maspero.

4. Plaque de présentation de l'école des Roches, 2004.

aits « arriérés » ou « anormaux » – selon les terminologies de l'époque – qui conduit ces médecins et psychologues à promouvoir une autre éducation pour tous les élèves.

Decroly, s'appuie sur l'institut pour enfants arriérés qu'il dirige, pour ouvrir dès 1907, une école où il met en œuvre l'idée que toute pratique pédagogique doit s'appuyer sur les centres d'intérêt des enfants, les objets et les situations du milieu social. La classe est une communauté avec une répartition des responsabilités et des leaders élus pour une durée limitée. Les activités sont interdisciplinaires et justifiées par les projets définis par le groupe, l'enseignant intervenant comme aide à la réalisation de ces projets. En France, à la même période, Binet défend une pédagogie qui « fait de l'écuyer un actif au lieu de le réduire à n'être qu'un écuyer¹ ». Pour le psychologue, les méthodes préconisées pour les enfants dits « anormaux » conviendraient à tous². À Genève, Claparède défend le principe d'une pédagogie scientifique fondée sur l'étude expérimentale de la façon dont les enfants apprennent et se développent³. Il est aussi à l'origine avec Ferrière du Bureau international de l'éducation (BIE) que Piaget dirigera ensuite. Le BIE a pour missions de travailler à l'amélioration de l'éducation et à la promotion de la paix. Parmi ses outils : la pratique du *self-government* par les élèves, la correspondance scolaire en espéranto et les camps internationaux.

Médecins et psychologues côtoient aussi dans le mouvement, des enseignants et des personnels de l'école publique. En France, Cousinet expérimente dès 1920, avec des instituteurs volontaires, sa méthode de travail libre par groupes⁴. La méthode repose sur le constat que la socialisation au sein de groupes d'enfants est bénéfique sur le plan personnel et intellectuel. Le maître ne fait donc plus de leçon. Il prépare un environnement de travail de façon que les enfants, au sein de groupes constitués par eux, développent différentes activités de création ou de connaissance choisies librement. Parmi les enseignants qui participent aux premières rencontres de l'Éducation nouvelle, Freinet sur lequel nous reviendrons plus loin.

En 1921, au congrès fondateur de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, ces différents courants s'apprécient et s'estiment. Ainsi, en 1922, Freinet commente avec admiration les travaux de Ferrière sur l'école active⁵. Mais très vite des oppositions politiques se font jour. Freinet s'intéresse au mouvement des écoles libertaires de Hambourg et à l'expérience soviétique. Il ironise sur les congrès « aristocratiques » de l'éducation nouvelle et écrit : « Nous avons plusieurs fois déjà dénoncé la Nouvelle Éducation comme une

1. A. Binet (rééd. 1973). *Les Idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, p. 140.

2. A. Binet (rééd. 1973). *Op. cit.*, p. 136.

3. E. Claparède (1912). *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève, Librairie Kündig.

4. R. Cousinet (1945). *Une méthode libre de travail par groupes*, Paris, Le Cerf.

5. *L'École émancipée*, n° 7, 1922.

association essentiellement bourgeoise, dont nous ne devons pas attendre grand appui pour l'éducation populaire¹... » Tout au cours de sa vie, Freinet reste néanmoins en contact avec les différents courants de l'éducation nouvelle et Piaget lui rendra hommage à maintes reprises.

On peut ainsi identifier rétrospectivement les matrices de plusieurs courants, incarnés par des individus qui se rencontrent et se côtoient dans un climat de créativité intellectuelle, d'effervescence et d'échanges d'une intensité qui semble aujourd'hui enviable. Ces acteurs se croisent, se lisent et polémiquent. C'est peut-être ce bouillonnement intellectuel et la diversité des acteurs de cette époque qui expliquent les confusions qui s'expriment parfois aujourd'hui à propos des pédagogies nouvelles.

4 Des pédagogies populaires

La préoccupation de construire une pédagogie populaire n'est pas partagée par tous les promoteurs de l'éducation nouvelle ; mais cette volonté est portée par Freinet et le mouvement de l'ICEM². D'autres mouvements, tout au long du xx^e siècle, s'inscrivent dans la filiation de l'éducation nouvelle pour construire une pédagogie permettant l'accès de tous aux savoirs.

Freinet n'est pas le premier ni le seul à construire un projet pédagogique et éducatif au service du peuple. Des essais ont eu lieu avant la Première Guerre mondiale (l'orphelinat de Cempuis ouvert par Paul Robin, La Ruche fondée par Sébastien Faure). Mais, pour Freinet, instituteur communiste, il s'agit d'étendre les idées de l'éducation nouvelle aux classes populaires. Cette visée émancipatrice de l'éducation est résumée dans les trente invariants pédagogiques qui définissent des principes tenus pour intangibles³.

L'éducation est une action politique : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (invariant 27). Il faut donc lire : une discipline et un travail obtenus par la crainte de l'autorité et la recherche de gratifications, ne préparent pas le citoyen de demain. Invalidés pour des raisons politiques, les modes d'enseignement traditionnels le sont aussi pour des raisons psychologiques, la voie normale de l'acquisition étant « le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle » (invariant 11). Les

1. C. Freinet (1931). « Un congrès aristocratique. La nouvelle éducation », *L'École émancipée*, n° 28.

2. ICEM : Institut coopératif de l'école moderne

3. Pour une vue d'ensemble des travaux de Freinet, on renverra à l'ensemble de ses *Écrits* réédités aux éditions du Seuil. On consultera avec profit P. Clanché *et al.* (dir.) (1994). *La Pédagogie Freinet mises à jour et perspectives*, Bordeaux, PUB. Se reporter à l'ensemble des publications de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) qui diffuse la pédagogie Freinet. C. Freinet (1964). *Les Invariants pédagogiques*, repris in C. Freinet (1969). *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero. *Les invariants pédagogiques* sont consultables sur le site de l'ICEM.

relations avec l'adulte reposent sur des relations d'égalité et de respect (invariant 28). La vie scolaire est organisée autour de la coopération (invariant 21). Le travail est le fondement de l'éducation : « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail » (invariant 10).

L'œuvre de Freinet, son approche politique de l'éducation, les techniques et les organisations matérielles, intellectuelles et sociales qui en découlent, sont la source à laquelle s'alimentent différents courants plus récents.

Dans les années cinquante, dans une classe de perfectionnement qui accueille des enfants en échec scolaire massif d'origine très populaire, Oury¹ élabore les principes de la pédagogie institutionnelle. En s'adossant aux principes et aux techniques de la classe Freinet, il introduit une réflexion issue de la psychanalyse. Des outils matériels, techniques, institutionnels, sont mis au point pour faciliter les échanges matériels, intellectuels et affectifs dans la classe. Parmi ceux-ci : l'instauration de différents espaces de parole pour réguler la vie du groupe et prendre les décisions qui le concernent ; l'attribution de responsabilités à chaque membre de la classe, les ceintures indiquant les niveaux de compétence atteints par chacun.

On retrouve cette orientation progressiste dans le GFEN², créé en 1922 comme section française de la ligue internationale de l'éducation nouvelle et présidé entre les deux guerres par Paul Langevin et Henri Wallon. Dans les années soixante-dix, le GFEN milite contre un échec scolaire socialement sélectif et approfondit la critique de l'idéologie des dons. En témoigne le slogan *tous capables*. Depuis les années quatre-vingt, ce mouvement développe une réflexion sur les démarches d'auto-socio-construction³ des savoirs qu'il met en œuvre à l'école, en formation et auprès de jeunes en stages d'insertion.

C'est une démarche à la fois finalisée et scientifique qui anime le CRESAS⁴. Dans les années soixante-dix, cette équipe de l'INRP⁵, composée de psychologues piagétienues et wallonniennes et d'enseignants, remet en cause la thèse du handicap socioculturel et démontre, à partir de recherches empiriques, que « l'échec scolaire n'est pas une fatalité⁶ ». S'appuyant sur des observations fines d'échanges d'enfants entre eux, le CRESAS étudie le rôle fondamental que jouent sur les apprentissages des échanges tendant vers l'équilibration entre enfants et entre enfants et adultes. Ce qui conduit à étudier en contexte réel avec des personnels volontaires (en crèche, à l'école, au

1. F. Oury, A. Vasquez (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*, rééd. Paris, Matrice, rééd. 1990.

2. GFEN : Groupe français d'éducation nouvelle.

3. Bassis O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF.

4. CRESAS : Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire.

5. INRP : Institut national de recherche pédagogique.

6. CRESAS (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF.

lycée, en formation) comment aménager des situations de travail permettant que tous s'investissent dans des échanges cognitifs constructifs¹.

Cette approche interactive des apprentissages est proche des pédagogies socio-constructivistes ; elle présente aussi des points communs avec les approches de l'apprentissage en coopération développées aux États-Unis par E. Cohen². Ses recherches de terrain montrent comment dans des établissements accueillant des minorités ethniques et des populations défavorisées, l'apprentissage de formes spécifiques de travail en coopération permet de créer des interactions égalitaires et de construire une « classe équitable³ ».

5 La diffusion des pédagogies nouvelles dans l'école française aujourd'hui

Plus de quatre-vingts ans après le premier congrès de 1921, qu'en est-il de la diffusion des idées de l'éducation nouvelle ? En France, ces idées ont pénétré de façon très inégale les milieux scolaires.

Dans l'enseignement privé, tout au long du siècle, se développe un petit nombre d'écoles, dont les frais de scolarité sont parfois élevés. Elles proposent une offre pédagogique inspirée de l'éducation nouvelle : école des Roches, école d'aujourd'hui, lycée des Petits-Champs, collège/lycée Sophia, écoles Waldorf, écoles actives, école La Source (fondée par Cousinet). Certaines d'entre elles sont affiliées à l'ANEN⁴. L'école de La Neuville, inspirée des travaux de Fernand Oury et de Françoise Dolto, met en œuvre les outils de la pédagogie institutionnelle au sein d'un internat.

Du côté de l'enseignement public, les rapports entre la culture pédagogique d'état et la culture de l'Éducation nouvelle⁵, varient selon les périodes historiques et les choix politiques et intellectuels des responsables de l'Éducation nationale ; la relation est d'autant plus complexe à saisir que l'écart est grand entre les textes officiels et les pratiques.

Dans l'enseignement primaire, il apparaît sans conteste que Freinet a eu une influence majeure sur l'école publique française. Certaines des techniques du mouvement Freinet ont servi de cadre de référence aux recomman-

-
1. CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul, interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF ; CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF. Pour des essais de pédagogie interactive dans l'enseignement secondaire, voir Hugon M.-A. *et al.* (2000). *Construire ses apprentissages au lycée*, Paris, INRP.
 2. Cohen E. (1994). *Le Travail de groupe, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, La Chenelière. Voir également Cohen E. (2001). « The Social Construction of Equity in the Classroom », in F. Ouellet *et al.* (dir), *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrook, CRP.
 3. *Ibid.*
 4. ANEN : Association nationale pour le développement de l'éducation nouvelle.
 5. Robert A. D. (2001). *Op. cit.*

dations et instructions officielles mais indépendamment du projet politique qui les soutient. La mise en place des cycles à l'école élémentaire, l'incitation à développer des démarches de projet et à pratiquer un enseignement rendant l'élève plus actif en témoignent. Dans l'enseignement secondaire, l'instauration récente de l'heure de « vie de classe » au collège et au lycée est, quant à elle, un écho, plus ou moins lointain, du conseil, une des institutions majeures dans la pédagogie institutionnelle. L'institution récente des travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, des itinéraires de découverte (IDD) au collège, ainsi que les ateliers des pratiques artistiques attestent, qu'à certains moments de son histoire, la doctrine officielle en matière éducative d'État s'alimente en partie des idées de l'éducation nouvelle.

Dans les faits, les discours, portés jusqu'à une date récente par les responsables de l'école, sont en décalage important avec les pratiques dans les classes. Un rapport récent des inspections générales sur l'état du système éducatif montre que dans le premier degré comme dans le second, les approches traditionnelles sont aujourd'hui largement majoritaires. À l'école élémentaire, les difficultés seraient identifiées par les enseignants et non traitées : la plupart des enseignants renoncent à proposer dans leurs classes des actions diversifiées et adaptées aux besoins des élèves. Les solutions recherchées en réponse aux difficultés d'apprentissage seraient structurelles bien plus que pédagogiques. Dans l'enseignement secondaire, les rapporteurs soulignent le poids de la tradition. Le cours magistral perdure même en collège et les auteurs évoquent « l'élitisme discret » des enseignants¹.

Malgré ce contexte peu favorable, dans le premier degré et dans le secteur de l'adaptation scolaire, des enseignants se réfèrent pourtant toujours aux idées et aux techniques de Freinet et de ses successeurs, sans toujours faire partie d'un réseau ou s'affilier à un mouvement. Dans le premier degré, au collège et au lycée, fonctionne une poignée d'écoles qu'on ne sait comment nommer : « expérimentales », « pionnières », « pas comme les autres », ou simplement « différentes » pour reprendre la terminologie d'une recherche qui fait le point sur ces établissements². Récemment, des projets d'écoles et de collèges pionniers ont tenté de se concrétiser, pour la plupart d'entre eux, en vain. Seules ont pu se développer à partir de 2001 des structures pour élèves décrocheurs, sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

C'est finalement dans des écoles et des structures accueillant les publics très mélangés socialement et culturellement et parfois en rupture d'école que des équipes font vivre les approches pédagogiques évoquées au début de cet article et les renouvellent.

-
1. *État des lieux : le système éducatif sous le regard des inspections générales. Rapport IGEN-IGAENR*, Paris, La Documentation française, p. 59 et sq.
 2. Viaud M.-L. (2004). *Des collèges et des lycées différents*, Paris, PUF.

En région parisienne, l'école Vitruve, soutenue depuis les années soixante par le GFEN, en est un exemple connu. Implantée dans un arrondissement populaire de Paris, l'école est ouverte sur le quartier, l'équipe des enseignants travaille en collégialité et en association avec les parents. Une des institutions clés de Vitruve est le conseil d'école, instance décisionnaire, qui réunit des délégués de toutes les classes. À Saint-Ouen-l'Aumône, depuis le début des années quatre-vingt, l'école ouverte des Bourseaux, fonctionne selon des modalités comparables ; en outre, l'école a construit un projet incluant des stratégies pédagogiques multi-âges qui respectent les rythmes de chacun et évitent le redoublement. Par ailleurs, en travaillant dans le cadre d'une collaboration continue dans une démarche de recherche-action avec des chercheurs, l'école s'est dotée des moyens d'observer et d'analyser collectivement et d'ajuster ainsi le plus possible sa pratique.

C'est aussi auprès d'élèves qui résistent à l'école au point de s'y rendre insupportables ou de la désertier, que ces pédagogies démontrent leur intérêt. Dans les dispositifs relais qui accueillent des jeunes, exclus de leur classe de collège, et souvent violents, on voit à l'œuvre des groupes de parole proches de la pédagogie institutionnelle. S'agissant des dispositifs pour décrocheurs, citons le « pôle des pédagogies spécifiques » du lycée Jean-Lurçat (Paris) où sont accueillis des jeunes déscolarisés depuis plus de six mois¹. Dans l'une des structures, « la ville pour école », tout l'espace de la ville est considéré comme une ressource éducative. Quant à la boutique de formation multimédia au cœur du projet pédagogique, elle a été conçue et animée par un ancien instituteur Freinet. Les outils média y sont au service d'une approche par projets, tournée vers la création, seul ou en coopération. Les jeunes en grand échec scolaire, qui fréquentent la boutique ou sont en lien avec elle, manifestent dans leurs travaux des compétences et des curiosités enfouies depuis longtemps.

Les pédagogies nouvelles font ainsi la preuve de leur efficacité dans des milieux très populaires et auprès d'élèves en grand échec scolaire, dès lors qu'elles sont mises en œuvre par des enseignants experts, qui en partagent les valeurs et en maîtrisent les techniques. Ces résultats permettent de discuter l'idée reçue selon laquelle ces pédagogies seraient élitaires. C'est l'hypothèse défendue notamment par Perrenoud². Selon cet auteur, les valeurs qui sous-tendent les pédagogies nouvelles seraient proches de celles de la petite bourgeoisie intellectuelle et renverraient à des modèles culturels et à des fonctionnements relationnels proches de ce groupe social. Nous

1. Longhi G., Guibert N. (2003). *Décrocheurs d'école*, Paris, La Martinière.

2. Ph. Perrenoud (1985). « Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? » communication au colloque *Classes populaires et pédagogies*, université de Haute-Normandie, Rouen, mars 1985, document ronéotypé.

pensons, au contraire, avoir montré qu'une pédagogie populaire peut être construite à partir des valeurs, des techniques et des pratiques de l'éducation nouvelle.

Deux questions toutefois persistent : comment interpréter la faible pénétration de ces pratiques dans l'école française, alors qu'elles ont apporté la preuve de leur intérêt et de leur utilité ? Peut-on identifier les moyens sur lesquels agir pour y remédier ?

Ces questions relèvent de la problématique du changement et de l'innovation et demandent des approches pluridisciplinaires : science politique et administrative, histoire, sociologie de l'innovation, sociologie des professions. En sciences de l'éducation, depuis trente ans, de nombreux auteurs¹ ont cherché à comprendre « comment s'opèrent les changements en éducation² ». S'agissant de l'enseignement secondaire français, la situation présente tient à de multiples raisons qui s'enchevêtrent : à des représentations collectives de l'école et du savoir comme à des facteurs propres aux enseignants, aux familles et aux responsables administratifs. Tout se passe comme si les acteurs du système scolaire étaient chacun pris dans des logiques qui leur échappent et qui renforcent les conservatismes³. Il est certain, par exemple, que le recrutement, la formation, le mode d'entrée dans la profession et les conditions d'exercice des professeurs de collège et lycées ne les encouragent guère à s'intéresser aux pédagogies nouvelles ni à les pratiquer. Des pistes cependant sont à explorer du côté de la formation continue et des dispositifs d'accompagnement et de soutien aux équipes et aux enseignants innovateurs institués par l'administration⁴. Ces dispositifs sont intéressants en ce qu'ils organisent les conditions pour que les enseignants soient à même de conduire en collectif l'analyse des pédagogies qu'ils mettent en œuvre. C'est à notre sens par l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants que les pédagogies nouvelles peuvent cesser d'être l'apanage de quelques écoles privées ou d'écoles pour les élèves en voie d'exclusion ou exclus de l'école publique, pour enfin être mises en œuvre à une grande échelle au bénéfice de tous les élèves.

-
1. Cf. les travaux de F. Cros. Pour une revue de la question, on consultera la note de synthèse : F. Cros (1997). « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 118.
 2. Huberman A.-M. (1973). « Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation », *Expériences et innovations*, n°4, Paris, UNESCO.
 3. M.-A. Hugon, M.-L. Viaud (2004). « L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français : de rencontres improbables en rendez-vous manqués », *Informations sociales*, n° 116, p 114-125.
 4. Les actions des réseaux d'accompagnement et de valorisation des innovations et des réussites sont disponibles sur les différents sites académiques.

Lectures conseillées

Les articles consacrés aux pionniers de l'éducation nouvelle dans *Perspectives : revue internationale d'éducation comparée*, Paris, UNESCO. En ligne.

Les présentations des œuvres de quelques-uns des pionniers dans la collection « Pédagogues et pédagogies » publiée à Paris, aux PUF.

La collection de livrets de « L'éducation en questions » proposée par Philippe Meirieu aux PEMF.

36 EN MARGE DE L'ÉCOLE : PARA-SCOLAIRE, COURS PARTICULIERS ET ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE¹

Une part du travail scolaire s'accomplit hors des murs de l'école. Ce n'est pas d'aujourd'hui que les élèves ont des leçons à apprendre, des devoirs à faire, et que certains d'entre eux cherchent à bénéficier d'appuis divers pour réaliser ce travail. Mais, depuis deux ou trois décennies, l'école semble avoir amplement scolarisé ses entours. En dehors de l'école, les enfants et les adolescents sont de plus en plus pris par des activités liées à l'école, que ce soit pour réaliser le travail exigé par les maîtres ou pour compléter et parfaire certains des apprentissages scolaires. Plus, il se pourrait bien qu'une distinction naguère pertinente, entre le travail *obligatoire* (devoirs et leçons) et le travail délibérément *choisi* par élèves et parents et donc *facultatif* (cours particuliers, devoirs de vacances, utilisation de logiciels éducatifs divers) soit progressivement frappée d'obsolescence, puisque tout ce travail semble aux yeux de beaucoup devenir *indispensable* pour atteindre la réussite.

On le sait, la réussite d'un parcours scolaire est bien plus lourde d'enjeux aujourd'hui qu'elle ne l'était naguère. L'insertion sociale et professionnelle est de plus en plus indexée sur le diplôme, comme condition nécessaire sinon suffisante, et c'est dorénavant l'école qui dit à chacun ce qu'il est socialement. Au fur et à mesure que les différents niveaux du parcours scolaire sont plus accessibles, la compétition se durcit pour l'entrée dans les « meilleures » filières et l'obtention de bons, voire des meilleurs résultats. Pour les parents, la scolarité représente à la fois un sujet de préoccupation lancinant puisqu'elle détermine l'avenir de leurs enfants, et un point sensible engageant,

1. Par Dominique Glasman.

tant aux yeux de leurs proches que des professionnels de l'école, leur image de « bons parents », qui font leur « métier » de parents. C'est cet ensemble de transformations qui a suscité la mise en œuvre dans l'école et autour de l'école de stratégies, socialement différenciées, – dont l'une des plus visibles est l'évitement et le choix de l'établissement –, et qui a conduit à l'intensification, à la périphérie de l'école, du recours à des biens et à des services susceptibles d'appuyer les enfants et les adolescents dans leur travail scolaire. La place prise par ces biens et ces services est du reste un bon indice de l'alourdissement de l'enjeu scolaire.

Le marché des biens parascolaires a en effet connu une forte expansion. Hormis les manuels et matériels scolaires, les magasins spécialisés et les supermarchés proposent depuis quelques années un éventail de produits destinés à apporter un appui aux apprentissages : cédéroms éducatifs, cassettes de langues étrangères, encyclopédies, vidéos du genre « J'apprends à lire à mon enfant » ou autres titres semblables, et, plus récemment, petits romans assortis de questions pour tester la compréhension de l'ouvrage. On n'oubliera, bien entendu, ni les « cahiers de devoirs de vacances », dont il se vend chaque année environ 4,5 millions d'exemplaires (d'après le site internet du journal *Le Monde*), ni les « annales du bac ou du brevet », qui constituent 20 % de l'édition parascolaire (site du Syndicat national de l'édition). Toutes productions comprises, la part du « parascolaire », qui représentait 11 % du chiffre d'affaires du secteur scolaire des maisons d'édition en 1977, s'établit depuis vingt ans à hauteur de 25 %. D'après le quotidien *Libération* (30-31 janvier 1999), le multimédia éducatif connaît à la fin du xx^e siècle un taux de croissance annuel de 40 %, alors que l'édition traditionnelle régresse.

Quant aux services, ils sont également en développement. Les conseils pour l'orientation sont de manière croissante fournis et achetés en marge de l'école et de ses services spécialisés. Le *coaching* a fait son apparition aux frontières de l'école, en provenance du champ sportif et du monde des entreprises, pour « motiver » et stimuler les jeunes, les doter de méthodes de travail autant que de connaissance d'eux-mêmes, de leurs forces et de leurs faiblesses, et leur permettre ainsi de donner le meilleur d'eux-mêmes, lors des épreuves décisives scandant et déterminant les progressions scolaires : examens, concours... Parmi ces services – dans lesquels il faudrait inclure les différentes variantes de l'orthophonie, pour le traitement de ce qui est identifié et désigné comme dyslexie, dysorthographe ou dyscalculie –, deux vont nous intéresser plus précisément et faire l'objet de la suite de ce texte, en raison de la place qu'ils ont prise aux marches de l'école et de ce qu'ils donnent à voir de ses évolutions. Il s'agit de l'apport d'un appui au travail et aux apprentissages des élèves, les cours particuliers et l'accompagnement scolaire (dit aussi accompagnement de la scolarité). Ces deux formes d'aide ont suivi une courbe ascendante depuis un quart de siècle.

1 Cours particuliers et accompagnement scolaire

1.1 Cours particuliers

On désigne par « cours particuliers » des cours donnés à *titre payant*, en *dehors des heures scolaires*, dans les *disciplines académiques* que les élèves apprennent à l'école. Les prestataires peuvent être des enseignants ou des étudiants, le faisant à titre individuel ou dans le cadre d'une structure commerciale qui les salarie ou les met en relation avec les clients. Ils se donnent sous forme individuelle, au domicile de l'élève ou du prestataire ; ils se donnent aussi à de petits groupes de cinq ou six élèves, dans les locaux d'une entreprise spécialisée. Alors que la pratique est commune dans certains pays, il est moins courant et moins admis en France qu'ils prennent place dans les locaux scolaires. La taille de l'entreprise de cours particuliers est très variable en France : on trouve des entreprises dont les seuls locaux d'enseignement se limitent à trois ou quatre salles de cours dans une seule ville, et à l'autre extrême on rencontre des entreprises à implantation nationale (par exemple Acadomia), voire internationale (par exemple cours Sylvan).

Les « petits cours » sont une pratique déjà ancienne, que certains auteurs signalent, non sans ironie, dès le *xix^e siècle*. Ce qui marque l'époque récente, c'est un accroissement du recours à cet adjuvant scolaire, contemporain des transformations rappelées plus haut.

Une enquête dans la région Rhône-Alpes, au tournant des années 1990, a établi qu'environ un élève de lycée sur quatre prenait des cours particuliers payants, et que plus d'un sur trois en avait pris au cours de sa scolarité secondaire. Les résultats globaux recouvrent de fortes variations d'un lycée à l'autre (en fonction du public reçu, de la structure de l'offre de formation) et en fonction des classes ou des filières (taux élevés de cours dans les classes d'orientation et dans les filières convoitées). Le signe des temps est sans doute le fait que, s'ils en sont moins consommateurs que les enfants des milieux aisés, les élèves issus des milieux populaires sont tout de même concernés par la prise de cours particuliers.

Quinze ans plus tard, il est très vraisemblable que le chiffre de preneurs de cours ait sensiblement augmenté, la pratique ayant été encouragée par une mesure fiscale autorisant de défalquer de ses impôts la moitié des sommes consacrées à un emploi à domicile. Même si elle n'intéresse que les ménages imposables, on peut penser que cette disposition a contribué à accroître la clientèle effective. Comme ne peuvent manquer de le remarquer les usagers du métro parisien où leur publicité s'affiche, de nouveaux opérateurs se sont imposés sur le marché, proposant un soutien diversifié selon l'âge ou les « besoins ».

1.2 *Accompagnement scolaire*

Est aujourd'hui désignée, sous l'appellation homologuée d'« accompagnement scolaire », l'aide apportée *gratuitement, en dehors de l'école*, aux écoliers et aux collégiens, parfois aux lycéens, par un prestataire qui n'est pas membre de la famille ; ce prestataire est souvent membre d'une association dans lequel il (ou elle) exerce cette activité soit en recevant une rétribution financière (modeste), soit à titre de bénévole. Si les parents n'acquittent très généralement aucun coût pour permettre à leurs enfants d'accéder à ce service, il leur est parfois demandé une contribution symbolique, destinée à matérialiser leur engagement à encourager, voire à suivre le travail scolaire de leur enfant.

L'expression « accompagnement scolaire » recouvre, concrètement, une grande diversité de propositions faites aux parents et aux élèves. Elles ont en commun à la fois leur caractère gratuit, et leur branchement sur la préoccupation de la réussite scolaire. Les noms sont multiples : « accompagnement scolaire » et, plus récemment, « accompagnement de la scolarité » sont devenus les termes génériques les plus employés, mais la diversité des appellations des dispositifs mis en place est foisonnante : « aide aux devoirs », « soutien scolaire », « permanence devoirs », « un pour un », « mamies-lecture », « coup de pouce », etc. Le mot « soutien », bien qu'employé par les acteurs directement en contact avec les enfants et les adolescents, est récusé dans ce contexte par les enseignants et les responsables de l'institution scolaire, car il doit être, à leurs yeux, réservé à une action spécifique, prévue par les textes ministériels, menée auprès d'élèves en difficulté par des professionnels, c'est-à-dire des enseignants spécialement formés pour cela.

Ces dispositifs, qui se sont développés sur une base locale et volontaire depuis au moins les années 1970, ont connu une sorte de reconnaissance officielle avec le lancement, dès 1981, sous l'égide de plusieurs ministères, des animations éducatives périscolaires (AEPS). Au cours de la décennie 1980, celles-ci se sont étendues des classes de CE2 et CM1, base de départ initiale, à la fois vers les « petites classes » de CE1, CP, et même grande section de maternelle, et vers les « grandes classes » de CM2, puis de sixième et cinquième au fur et à mesure que les élèves sont parvenus au collège. On voit ensuite la création des « Réseaux solidarité école » pour aider les élèves de quatrième et troisième. À partir du début de la décennie 1990, un dispositif d'accueil pendant les vacances, appelé « école ouverte », propose à la fois des activités ludiques et du travail scolaire ; créé dans un premier temps pour la période d'été, il concerne peu à peu toutes les périodes de « petites vacances » (Toussaint, Noël, Hiver, Pâques). Parallèlement à ces dispositifs portés et soutenus par les pouvoirs publics nationaux ou locaux, d'autres dispositifs voient le jour, à l'initiative d'associations à implantation nationale ou d'associations de quartier, de groupes de citoyens, voire à la suite d'initiatives individuelles.

Les séances d'accompagnement scolaire peuvent être organisées sous un mode collectif. Elles rassemblent alors une quinzaine d'enfants ou d'adolescents. Elles peuvent aussi adopter un mode individuel et, en ce cas, un élève, voire deux ou trois, sont pris en charge à leur domicile par un adulte venant spécialement pour eux.

Ce foisonnement fait que, depuis le milieu des années 1990 et jusqu'à aujourd'hui, l'accompagnement scolaire concerne une période très longue de la scolarité (on y reçoit des élèves de la maternelle à la troisième, voire au-delà) et la quasi-totalité de l'année (périodes de classe et périodes de vacances). Autre conséquence : aujourd'hui, il n'est pas un quartier populaire, il n'est surtout pas une ZEP ou un REP qui ne compte sur son territoire un ou plusieurs dispositifs pour recevoir les écoliers et les collégiens. Tous les élèves n'y viennent pas, tous n'y restent pas des années, tous ne saisissent pas la diversité des offres, mais celles-ci présentent un large éventail et rassemblent un important public. Une estimation récente considère qu'il n'est pas excessif d'évaluer les effectifs à cent cinquante mille écoliers et collégiens, les lycéens étant présents mais nettement moins nombreux.

1.3 *Raison de les traiter ensemble*

Si, dans l'un et l'autre cas, cours particuliers d'un côté, accompagnement scolaire de l'autre, on est bien face à un appui offert à des élèves, en présence d'une forme ou d'une autre de « soutien » à leur travail, il ne s'impose pas d'emblée de les traiter ensemble. En effet, bien que la logique socioscolaire qui a présidé à leur épanouissement soit identique, cours particuliers et accompagnement scolaire diffèrent souvent sensiblement, et par leur contenu et par leur public. L'accompagnement scolaire cible et accueille plutôt des enfants et des adolescents appartenant aux classes populaires, voire, dans certains quartiers, largement issus de l'immigration ; il leur offre un lieu et un encadrement adulte pour effectuer les devoirs donnés par les enseignants, et pour acquérir, grâce à des activités d'expression, d'écriture, de jeu théâtral, ou encore ludiques ou sportives, des savoirs ou des savoir-faire, ainsi que des dispositions, censés les aider à satisfaire aux attentes de l'école ; ces attentes sont tant du domaine des prérequis à l'entrée dans les apprentissages scolaires, que du domaine des attitudes à privilégier en classe et dans le lieu scolaire. Les cours particuliers sont ouverts à tous mais leur clientèle se recrute, de fait, plus massivement dans les classes moyennes et favorisées que dans les milieux populaires ; selon les moments, et selon les demandes des clients – les élèves ou leurs parents – ils privilégient l'exercice, l'entraînement systématique, la réexplication de tel passage du cours mal compris, ou le rattrapage de leçons ratées ou oubliées. Certes, cette distinction ne doit pas être poussée trop loin : il arrive que les cours particuliers offrent essentiellement une aide pour la réalisation des devoirs, et par ailleurs, on l'a dit, les enfants des milieux modestes n'en sont pas totalement absents ; l'accompagnement

scolaire, quant à lui, n'est pas réservé aux enfants du sous-prolétariat des villes. Toutefois, même s'il est possible de noter des recouvrements entre ces deux types d'aide aux élèves, ils demeurent assez distincts l'un de l'autre, tant par leur public que par leur contenu.

Si l'on choisit ici de les traiter ensemble, c'est en raison de trois caractères communs. Aux marges d'un système scolaire dont les enjeux se sont alourdis, à la périphérie d'une école massifiée et, corrélativement, de plus en plus le siège d'une compétition, cours particuliers et accompagnement scolaire ont pour objectif affiché la réussite scolaire, dans des cadres à l'écart tant des familles que de l'école, et entendent prendre en compte l'individu. C'est donc chacun de ces caractères, qui sont autant de facteurs permettant de comprendre la faveur dont ils jouissent aujourd'hui, que l'on va examiner en détail, non sans souligner, chemin faisant, que les réponses apportées par les cours particuliers d'un côté, par l'accompagnement scolaire de l'autre, connaissent des variations qu'il faut bien rapporter, derechef, aux différences sociales et scolaires entre leurs publics.

2 Ressorts communs et différenciation

2.1 La recherche de la réussite scolaire

Quelle que soit leur appartenance sociale, les parents sont aujourd'hui conscients de l'importance, pour leurs enfants, d'effectuer un parcours de réussite. Mais ce terme ne revêt pas le même sens pour tous. L'horizon n'est pas identique, entre ceux pour lesquels le terme est envisagé avec un « bac professionnel » ou un niveau de « bac plus deux », tandis que d'autres n'auront de cesse d'obtenir un diplôme plus élevé, et de surcroît dans une filière sélective. Si tous les élèves sont, objectivement, pris dans la compétition scolaire – puisque c'est la structure même du système scolaire face à un marché du travail plus exigeant qui l'impose –, ils n'y sont pas tous pris subjectivement ; en effet, tandis que pour certains il n'est d'espoir que dans l'entrée dans une grande école, pour d'autres l'obtention d'un diplôme de niveau 3 (c'est-à-dire Bac + 2) est vu comme une perspective raisonnable et un beau défi, qu'ils sont les premiers dans leur lignée à relever (quitte d'ailleurs, pour certains d'entre eux, que S. Beaud appelle les « malgré-nous » de la démocratisation scolaire, à en être aussi, en fin de parcours, les dupes). Ceux-ci s'efforceront de réussir, au prix d'appuis divers dont ils pourront disposer, à titre gracieux ou contre paiement, tandis que ceux-là ne se satisferont pas d'une orientation ou de performances qui ruineraient leurs ambitions élevées. Le recours aux leçons particulières repose souvent non seulement sur les ressources financières indispensables pour en acquitter le coût, mais aussi sur une conscience des enjeux de la compétition scolaire, et sur l'envie

de s'y engager en pensant que le jeu en vaut la chandelle, autrement dit en étant convaincu que l'on a ses chances.

De manière générale, l'accompagnement scolaire met l'accent sur l'accomplissement correct du « métier d'élève » : faire ses devoirs, être en règle avec les attentes diverses de l'école, et, par là, obtenir des résultats bons ou acceptables. L'éventail de l'offre des cours particuliers est plus ouvert : simple aide aux devoirs pour une part des « cours particuliers à domicile » qui ont pris un net essor depuis une dizaine d'années, ou bien rattrapage et comblement de lacunes, ou encore exercices répétés en guise d'entraînement aux épreuves scolaires, et tout spécialement à l'approche des examens ou des concours. À la différence des cours particuliers qui en font souvent un objectif majeur, l'accompagnement scolaire ne cherche pas à préparer les élèves aux épreuves décisives dans la compétition scolaire. Globalement, ce ne sont pas les mêmes élèves, scolairement et socialement parlant, qui font appel à un service et à un autre. Mais tous sont à la poursuite de ce qui, pour eux, est la réussite scolaire, dont ils ont conscience que l'école seule ne peut la leur garantir.

Il est difficile de dire dans quelle mesure cette recherche de la réussite est couronnée de succès. En effet, un même dispositif d'accompagnement, une même structure de cours particuliers, peut permettre aux uns de progresser nettement, tandis que d'autres ne semblent guère en profiter, se contentant par ce moyen de « se maintenir », ce qui du reste est pour certains l'objectif essentiel. Pour autant que les enquêtes permettent d'en juger et de s'en faire une idée globale, il semble que les cours particuliers autorisent une amélioration des résultats, souvent modeste (un à deux points) mais parfois assez sensible (trois, quatre points, ou davantage). On note moins d'évolutions de ce type du côté des dispositifs d'accompagnement scolaire, dont les priorités sont ailleurs, on vient de le voir. Eu égard à ces priorités, les dispositifs d'accompagnement atteignent relativement bien leur but, si l'on en croit tant les déclarations de leurs animateurs que celles, plus extérieures et donc moins sujettes à caution, des enseignants dont les élèves y sont assidus. Ces dispositifs associatifs apportent donc un appui à la réussite, mais ne permettent vraisemblablement pas aux écoliers et aux collégiens, qui y sont majoritaires, de participer activement à la compétition scolaire.

2.2 *Des espaces intermédiaires*

Payants ou gratuits, ces services se situent dans l'ombre portée de l'école et de ses verdicts. C'est bien pour s'y préparer que l'on a recours à des cours privés ou à de l'accompagnement associatif. Toutefois, ils demeurent à distance et de l'école et de la famille. Dans cet espace du cours particulier ou de l'accompagnement scolaire, dans ce temps qu'ils y passent, les élèves sont, provisoirement, à l'abri de la sanction scolaire. Ils peuvent se tromper, avouer leurs ignorances ou leurs lacunes sans que cela soit retenu contre eux,

prendre le temps de recommencer, de se faire réexpliquer autant de fois que nécessaire, toutes choses que les conditions objectives du travail en classe et la crainte permanente du jugement scolaire rendent très problématiques à l'école. Symétriquement, ils sont également à distance de l'impatience parentale et de ce qui peut être vécu par eux comme une injonction à la réussite difficile à supporter. La scolarité fait naître aujourd'hui, dans les espaces familiaux, des tensions qui sont à la mesure des enjeux dont elle est porteuse, et qui donc n'interviennent pas au même moment et avec la même intensité selon les milieux sociaux. Les parents ne sauraient s'en désintéresser, et pour autant ne sont pas toujours en mesure d'apporter un soutien direct à leurs enfants ; le travail scolaire, les devoirs, les révisions, la préparation des contrôles et examens, sont autant d'occasions de tensions fortes entre parents et enfants ou adolescents, dont une façon de se protéger est de déléguer cet appui à une structure extérieure ; les facteurs de tension sont ainsi externalisés, et les relations familiales s'en trouvent épargnées. Ces structures d'aide, quelles qu'elles soient, jouent une fonction d'espaces intermédiaires. À l'écart de l'école et de la famille, le jeune peut aussi, pour un temps, y échapper aux normes du groupe de pairs ou du quartier, étrangères voire rétives à la forme scolaire ; pour autant que, par le cadre qu'il construit, il se donne les moyens de le faire, le dispositif d'accompagnement scolaire ou le cours particulier favorise cette rupture. Leur fonction d'espaces intermédiaires est vraisemblablement un des facteurs de leur succès.

2.3 *Individualisation*

La rhétorique de l'« individualisation », institutionnellement homologuée dans les expressions « l'élève au centre du système éducatif » (loi Jospin 1989), « le collège de chacun » (ministère Bayrou 1994) ou encore les « parcours individualisés » au collège, même quand elle se concrétise dans des structures ou des dispositifs scolaires, est loin d'épuiser la demande des élèves d'être pris en compte personnellement, est loin de combler leur attente d'une plus grande attention portée à eux-mêmes, dans une école massifiée. Prendre en compte le rythme de chaque élève, rendre possible l'apprentissage par la voie qui convient à chacun, est une gageure que l'école est loin d'être en mesure de relever. Or les structures d'aide dont il est ici question offrent précisément ce type d'avantage. Comme s'en réjouissent les élèves clients de cours particuliers, on s'y occupe d'eux, ils y travaillent à leur rythme, on y est attentif à leurs difficultés propres. L'observation de dispositifs d'accompagnement scolaire montre aussi des élèves suivis personnellement, n'hésitant pas à solliciter à plusieurs reprises l'animateur pour recevoir les explications nécessaires.

Si, dans les cours particuliers comme dans l'accompagnement scolaire, on a les moyens et le temps d'une attention à chacun, et si, de surcroît, on s'en prévaut comme d'un avantage comparatif face à l'école, il n'est pas certain

que l'individualisation recouvre exactement la même chose. Dans les cours particuliers, au moins quand ceux-ci sont délivrés par des prestataires dotés de compétences élevées, le registre didactique est volontiers activé : ce sont les obstacles spécifiques, rencontrés par tel élève, qui sont affrontés, c'est une démarche intellectuelle qui est construite et adaptée à la personne. Dans l'accompagnement scolaire, on reste plutôt dans le registre relationnel, celui de l'attention à la personne dans sa singularité, et l'on n'a pas forcément les moyens d'aller au-delà d'un encouragement à persévérer, d'une aide à l'effort de l'élève. Une fois encore, si le trait est un peu forcé – car le « relationnel » est loin d'être absent des cours particuliers et l'examen voire le traitement des causes des difficultés de compréhension se pratique aussi dans les dispositifs d'accompagnement scolaire – la distinction résiste, ne serait-ce que parce que les conditions d'exercice diffèrent (personnes prestataires, conditions de la pratique).

3 Conclusion

La « démocratisation » scolaire a suscité l'épanouissement, à la périphérie de l'école, de tout un ensemble d'offres de biens et de services, marchands ou non marchands. De plus en plus, semble-t-il, il faut autre chose que l'école pour réussir à l'école. Cela pose au moins deux questions majeures. D'une part, la question de savoir ce qu'il revient à l'école de prendre en charge, sans compter sur des structures périphériques, pour conduire les élèves aux différentes formes de réussite ; comment les activités organisées dans l'école permettent-elles aux élèves à la fois de s'approprier les connaissances en leur donnant du sens, et de maîtriser les savoir-faire et les techniques indispensables au moment des épreuves décisives ? D'autre part, la question, récurrente, des inégalités : si des structures publiques ou associatives offrent aux élèves un appui appréciable, il n'est pas certain que celui-ci soit aussi porteur de réussite – et de la même réussite – que les cours particuliers, même si, on l'a vu, les ressorts de leur succès sont, de part et d'autre, comparables.

Comment faire, donc, pour permettre à tous, et en particulier à celles et ceux qui ne peuvent accéder aux services marchands, de parvenir à la réussite et de « jouer leurs chances », dans le cadre des services publics et associatifs.

Lectures conseillées

BRAY M. (1999). *À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*, UNESCO, IIEP.

COLIN M., CORIDIAN C. (1996). *Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?*, Paris, INRP.

- GLASMAN D. (2001). *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- GLASMAN D. (avec la coll. de BESSON L.) (2004). *Le Travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- GLASMAN D., COLLONGES G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, CNDP.
- VAN ZANTEN A. (2002). *L'École de la périphérie*, Paris, PUF.

37 GENRE ET ÉDUCATION¹

1 Introduction

Dans le champ français des recherches en éducation, initié dans les années soixante, les chercheurs ont longtemps focalisé leur attention sur la question des inégalités sociales à l'école, délaissant celle des inégalités entre les sexes. Il n'en a pas été de même dans le champ anglophone où il a existé de nombreux travaux depuis les années soixante.

En France, on a constaté des différences entre les sexes, quant à la réussite et aux trajectoires scolaires, mais jusqu'aux années quatre-vingt-dix, on a peu cherché à les analyser et à les expliquer, comme si « ce n'était pas un problème » et comme si les explications de sens commun suffisaient. Ce sont essentiellement des chercheuses femmes qui ont posé ces différences de sexe comme un problème sociologique, nécessitant, tout autant que les inégalités sociales, des théories pour les expliquer.

Ces chercheuses ont posé une distinction fondamentale entre sexe, caractéristiques biologiques des individus, et genre, caractéristiques socioculturelles. Cette théorie vise à réfuter la croyance selon laquelle les rôles sociaux et les traits psychologiques sexués des individus seraient naturels et à montrer qu'au contraire, ils résultent d'une construction sociale de la masculinité et de la féminité, variable selon les sociétés et les époques historiques. Le genre construit des caractéristiques non seulement différenciées entre les hommes et les femmes, mais aussi hiérarchisées ; il représente « une façon première de signifier des rapports de pouvoir² »...

1. Par Catherine Marry et Nicole Mosconi.

2. J. Scott (1988). « Genre : une catégorie utile de l'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, n° 37-38, *Le Genre de l'histoire*, p. 127-153.

Sur ces bases, deux champs de recherche se sont développés : une mise en évidence, par l'observation de la vie scolaire quotidienne et des pratiques enseignantes, de la socialisation différentielle et inégalitaire des garçons et des filles à l'école.

Une tentative d'explication d'un paradoxe : les filles, malgré leur meilleure réussite scolaire, ont des orientations qui leur procurent des positions moins avantageuses que les garçons sur le marché du travail.

2 La socialisation différentielle des sexes

À l'école, il existe une facette implicite du métier d'élève qui consiste à apprendre, à travers une multitude de processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent non aperçus des protagonistes, à devenir un homme ou une femme. Pour éclairer les observations que l'on peut faire sur la vie quotidienne à l'école, on peut faire usage du concept de « stéréotypes de sexe ».

2.1 Les stéréotypes de sexe

La psychologie sociale cognitive nous apprend que nous ordonnons le monde et en particulier le monde social en le catégorisant. Une des catégorisations sociales les plus primitives est la catégorisation de sexe, homme/femme. Dans les situations de mixité, la « saillance » de la catégorie de sexe est plus forte et réactive les stéréotypes. Le stéréotype désigne un ensemble de croyances rigides voire caricaturales, concernant les caractéristiques supposées d'un groupe social, dans des situations d'inégalité entre groupes sociaux inégaux ; celles-ci ne différencient pas seulement ces groupes, mais surtout les hiérarchisent, dévalorisant le groupe dominé et valorisant le groupe dominant.

Tel est le cas des catégories du « masculin » et du « féminin » qui contiennent une hiérarchie de valeur, conforme à l'ordre social des sexes. Marie-France Pichevin¹ a montré que ces stéréotypes de sexe orientent et altèrent le regard sur autrui, les jugements, les interprétations, les attentes, les conduites aussi. Ces effets se produisent sans que le sujet en ait une conscience claire, c'est la « cognition sociale implicite ». En particulier, à l'école, les stéréotypes orientent les interprétations, les jugements, les attentes et les conduites des élèves et des enseignants.

1. M.-F. Pichevin (1995). « De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ? », in *La Place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, Éphésia-La Découverte.

2.2 Les relations entre pairs à l'école

Dans la cour de récréation, en primaire et au collège, les garçons dominent l'espace ; ils occupent le centre de la cour de récréation avec des jeux dynamiques, en grands groupes, supposant beaucoup de déplacements ; les filles sont reléguées sur le pourtour, avec des jeux plus statiques¹.

De même, dans les relations des élèves entre eux, en classe, on observe que les garçons occupent « l'espace sonore » de la classe. Ils interviennent beaucoup plus, et en particulier spontanément, sans y avoir été invités par l'enseignant(e), soit dans le réseau principal de communication (concernant les savoirs et l'apprentissage), s'ils en ont les moyens, soit dans le réseau secondaire (ils « se font remarquer » par leur indiscipline)².

De plus, à l'adolescence, certains garçons exercent une dominance sur le groupe des filles, en les empêchant de prendre la parole et surtout d'occuper une position de leadership dans la classe ; ils le font par divers moyens : la moquerie, la dérision, les plaisanteries sexistes.

2.3 Les relations enseignant(e)s/élèves

Les stéréotypes orientent aussi les pratiques des enseignant(e)s sans qu'ils s'en rendent compte (« cognition sociale implicite »).

De nombreuses recherches montrent que les enseignant(e)s ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles (loi des 2/3-1/3). Ils-elles interrogent les garçons plus souvent, leur font plus de remarques d'ordre cognitif, leur posent des questions plus complexes, reprennent plus leurs interventions spontanées, leur laissent plus de temps pour répondre et se corriger (temps de latence). Bien sûr ces différences de traitement, pour être complètement expliquées doivent croiser le sexe avec l'origine sociale et la position scolaire des élèves. Notons aussi que ces différences sont encore plus fortes dans les matières supposées « masculines ».

Autre point significatif observé dans plusieurs expériences : si les enseignant(e)s essaient de rétablir des interactions plus équilibrées, les garçons se plaignent d'être négligés et les enseignant(e)s aussi ont l'impression qu'ils-elles les négligent. Ce qui prouve bien que la norme explicite de traitement égal de tous et de toutes dissimule en réalité une norme qui commande de favoriser le groupe des garçons.

Les stéréotypes de sexe gouvernent aussi les attentes et les jugements des enseignant(e)s. Ils-elles s'attendent à ce que les filles aiment l'école et à ce que les garçons l'aiment moins, à ce que les garçons soient indisciplinés et les filles dociles. Ce qui entraîne un « double standard » dans les jugements :

1. Cf. C. Zaidman (1996). *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

2. R. Sirota (1988). *L'École primaire au quotidien*, Paris, PUF.

l'indiscipline des garçons est vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, alors qu'elle est rejetée parfois violemment chez les filles ; un garçon agité est qualifié de « vivant », alors qu'une fille est jugée « perturbatrice ». Double standard aussi dans l'évaluation des résultats scolaires : les enseignant(e)s prêtent aux garçons des capacités qui dépassent leurs performances effectives, ils « pourraient mieux faire » seraient « sous-réalisateurs », alors que les filles, elles, ne sont pas supposées avoir de capacités au-delà de leurs performances effectives, elles feraient « tout ce qu'elles peuvent » et leurs résultats sont attribués à leur travail plutôt qu'à leurs capacités. Dans les corrections en aveugle, les enseignant(e)s ont tendance à surévaluer une bonne copie qu'ils-elles croient rédigée par un garçon et, quand il s'agit d'une mauvaise copie, à la sous-évaluer.

Ces jugements des enseignants sont sans doute un des facteurs explicatifs du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi qu'on observe chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons, à résultats scolaires identiques, comme si jouait un « effet Pygmalion » (un effet de prédiction autoréalisatrice).

Ainsi les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte ; les filles, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à « prendre moins de place », physiquement et intellectuellement, à être moins valorisées par les adultes, à se soumettre à leur autorité, à moins exprimer publiquement leur pensée, et à supporter, sans protester, la dominance de certains garçons.

À travers ces expériences, les garçons apprennent à l'école qu'une place dominante leur est reconnue et les filles qu'elles ont une place seconde et secondaire. Et cette expérience se confirme encore à travers les savoirs transmis à l'école.

2.4 *Le « masculinisme » des contenus d'enseignement*

On peut constater en effet que c'est le point de vue des hommes qui prédomine dans les programmes et les savoirs scolaires. Les sciences semblent faites par les hommes et pour les hommes. Et, alors que les « grands hommes » sont fortement présents dans la culture scolaire, peu de femmes actives dans la société ou dans la politique, ayant mené des actions importantes et positives, peu de femmes créatrices, dans tous les domaines de la culture, sont mentionnées dans les diverses disciplines des lettres et sciences humaines. Aucun des travaux récents sur les femmes ou sur le genre ne sont passés dans les programmes scolaires.

La culture scolaire est, selon le terme de Michèle Le Doeuff, « masculiniste¹ », caractérisée par « ce particularisme qui non seulement n'envisage

1. M. Le Doeuff (1989). *L'Étude et le Rouet*, Paris, Le Seuil, p. 55.

que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) ».

En rendant ainsi les femmes invisibles dans l'histoire, la vie sociale, les sciences et la culture, ces programmes scolaires tendent à persuader garçons et filles que les femmes n'ont pas de réelle importance et que ce n'est pas le rôle des femmes de faire de « grandes choses ». Ces savoirs implicites s'ajoutent au vécu de la vie scolaire quotidienne, pour persuader les garçons de leur supériorité et les filles de leur infériorité.

Ces contenus implicites des savoirs scolaires, de même que la socialisation liée au traitement différencié des élèves selon les sexes par les enseignant(e)s font partie de ce que les sociologues anglais ont appelé le « curriculum caché », c'est-à-dire, par-delà l'ensemble des programmes prescrits (curriculum formel) et par-delà le développement de connaissances et de capacités dû aux situations d'apprentissage (curriculum réel), « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites¹ » et que personne ne veut enseigner. On peut faire l'hypothèse en effet que, en même temps que sont transmis des contenus d'enseignement et que se font des apprentissages disciplinaires, s'opèrent des apprentissages sociaux, se transmettent des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs, qui contribuent à faire acquérir aux élèves une certaine image d'eux-mêmes, conforme à l'ordre social des sexes.

Sans doute l'école n'est-elle pas la seule instance socialisatrice, pas plus pour l'identité de sexe que pour les autres identités, la famille, mais aussi les groupes de pairs, les médias (télévision, publicité, jouets, jeux vidéo, magazines, etc.) contribuent à construire les identités de sexe, comme les identités sociales. Mais on aurait tort de négliger dans ce domaine l'action de l'école, où les jeunes passent aujourd'hui de si longues années.

Il faut maintenant aborder ce qui a souvent été considéré comme un paradoxe : les filles réussissent mieux à l'école que les garçons mais elles accèdent moins qu'eux aux filières les plus prestigieuses et les plus rentables.

3 Orientations et division socio-sexuée des savoirs et du travail

3.1 *La meilleure réussite scolaire des filles*

Vingt ans après que les bachelières ont dépassé en nombre les bacheliers, les sociologues français de l'éducation ont pris la mesure de ce que Christian

1. J.-C. Forquin (1985). « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 5, p. 31-70.

Baudelot et Roger Establet qualifient de « fait social majeur » : la dynamique historique des succès scolaires des filles¹. Longtemps interdites des études les plus longues, celles qui conduisent aux professions supérieures, les filles ont aujourd'hui accès, sur le plan du droit en tout cas, à toutes les écoles, à tous les métiers. L'ouverture a été lente et progressive, commençant par le bas (l'école primaire) et finissant par le haut : l'enseignement supérieur au début du ^{xx}e siècle, les plus grandes écoles dans les années 1970-1980². La figure de la bourgeoise laborieuse s'est aujourd'hui banalisée³. Des recherches historiques sortent de l'oubli les pionnières entrées à l'université et les grandes écoles à la fin du ^{xix}e et au début du ^{xx}e siècle⁴ ; elles retrouvent aussi la trace de femmes, beaucoup plus nombreuses et obscures, qui ont fréquenté des cours préparant aux concours de l'administration dans les écoles primaires supérieures ou des écoles municipales ou privées, préparant aux métiers tertiaires qui se sont féminisés et multipliés à la fin du ^{xix}e siècle (secrétariat, comptabilité) et à quelques métiers industriels (couture, dessin industriel, laborantines)⁵.

La meilleure réussite scolaire des filles est ancienne. Depuis 1960, les filles ont toujours moins redoublé que les garçons à l'école primaire et cet avantage n'a cessé de croître⁶ et s'est poursuivi au collège, ce qui les protège d'une orientation précoce vers les filières professionnelles. Elles obtiennent plus souvent le Bac et plus souvent avec mention, y compris dans la section la plus prestigieuse, celle du Bac S, où elles sont presque à parité avec les garçons en 2003 (46,2 %). En 2001, six ans après l'entrée en sixième, 71 % des filles et 56 % des garçons accèdent au baccalauréat général et technologique. Les filles sont majoritaires aussi à l'université (56,5 % en 2003), elles y accèdent plus jeunes, résistent mieux, dans toutes les disciplines, au processus d'élimination des deux premières années d'université et ont des projets professionnels souvent plus ambitieux que ceux des garçons. Si elles envisagent moins souvent d'être ingénieurs ou informaticiennes, leurs projets ne se limitent pas aux professions les plus féminisées d'enseignantes ou de psychologues, elles aspirent aussi à devenir juges, avocates, journalistes et médecins, toutes professions longtemps réservées aux hommes. Leur part

-
1. C. Baudelot, R. Establet (1991). *Allez les filles !* Paris, Le Seuil (rééd. en 1992 dans la coll. « Points Actuels »).
 2. Cf. F. Lelièvre, C. Lelièvre (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan et Rogers R. (dir.) (2004). *La Mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Paris, ENS Éditions.
 3. N. Mosconi (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
 4. D. Gardey (dir.) (2000). « Histoires de pionnières », dossier de la revue *Travail, genre et sociétés*, n° 4, p. 35-50.
 5. S. Schweitzer (2002). *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire de leurs métiers, ^{xix}e-^{xx}e siècle*, Paris, Odile Jacob.
 6. J.-P. Terrail (1992). « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, p. 645-676.

diminue en troisième cycle mais la parité est aujourd'hui atteinte dans la plupart des domaines¹.

La question de l'ampleur et des limites de cette dynamique d'égalité entre les sexes à l'école est l'objet central des controverses qui se déploient, dans les années 1990, parmi les sociologues et les chercheuses en sciences de l'éducation. Tous et toutes s'accordent à reconnaître qu'il s'agit d'une dynamique inachevée. Elle s'est réalisée en effet dans un respect relatif de la division sociale et sexuée des savoirs. Et la réduction des inégalités sexuées en termes d'emploi, de salaires ou de partage du travail domestique et parental est loin d'être à la hauteur des avancées scolaires des filles². Les travaux se démarquent toutefois entre eux selon qu'ils mettent l'accent sur l'ampleur des changements ou sur la force des mécanismes de reproduction des hiérarchies sexuées. Les premiers soulignent le caractère historique du renversement des inégalités sexuées à l'école au bénéfice des filles et la mobilisation propre des filles dans ces succès³ ; ils s'intéressent aussi aux trajectoires improbables de filles ayant suivi des études très « masculines » comme celles de mécanique et informatique industrielle⁴ ou de grandes écoles scientifiques et d'ingénieurs⁵. Les second(e)s décortiquent le processus d'accumulation des inégalités d'orientation au fil du cursus scolaire, que les mécanismes de ségrégation et de discrimination sexuées sur le marché du travail amplifient sans cesse⁶ ou s'attachent à montrer la construction de ces inégalités dans le quotidien des interactions entre élèves, entre enseignants et élèves (*cf. supra*).

3.2 *Le maintien relatif des inégalités sociales d'accès à l'éducation*

Si les succès scolaires des filles se sont accompagnés d'une certaine ouverture sociale, en particulier à l'université, ils n'ont pas bouleversé l'ordre des inégalités sociales d'accès à l'éducation : les enfants de cadres supérieurs sont toujours largement sur-représentés dans les voies consacrées de l'excellence (grandes écoles...).

La hiérarchie de la réussite scolaire, en particulier en mathématiques, matière supposée moins sensible que le français aux différences de milieu

1. C. Marry, S. Schweitzer (2005). « Scolarités », in M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et société : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 211-218.
2. Pour un bilan des recherches sur les inégalités sexuées en tout genre, *cf.* M. Maruani (dir.) (2005). *Femmes, genre et société : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et M. Ferrand (2004). *Féminin-masculin*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
3. *Cf.* J.-P. Terrail (1992). *Op. cit.*
4. A.-M. Daune-Richard, C. Marry (1990). « Autres histoires de transfuge ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculine » de BTS et de DUT industriels », *Formation emploi*, n° 29, p. 35-50.
5. M. Ferrand, F. Imbert, C. Marry (1999). *L'Excellence scolaire : une affaire de famille, Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan ; C. Marry (2004). *Les Femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin.
6. M. Duru-Bellat (1990). *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan, 2004.

social, suit étroitement celle des catégories socioprofessionnelles : les cadres et professions intellectuelles supérieures se détachent nettement de toutes les autres, parmi les filles comme parmi les garçons. Ces écarts entre milieux sociaux sont bien supérieurs à ceux observés entre les sexes, même si l'on observe une supériorité des filles dans les matières littéraires, du primaire aux premières années de lycée et l'apparition d'un léger avantage des garçons en mathématiques à la fin des années du collège¹.

Le double handicap de sexe et de classe, postulé et observé par les sociologues de l'éducation dans les années 1960, ne l'est plus en revanche pour les générations qui sont entrées au collège à la fin de ces années-là. Les réformes du collège unique et les nouvelles procédures d'orientation vers l'enseignement professionnel (CAP et BEP) ont renforcé, à la fin des années soixante, la sélectivité à l'égard des garçons des classes populaires. Les filles de ces milieux, aux parcours mieux réussis, parviennent en plus grand nombre à rester au lycée. Elles y sont aussi incitées par l'offre limitée des filières professionnelles (tertiaires) qui leur sont le plus souvent proposées. De plus, les diplômes féminins du tertiaire étant moins reconnus dans les conventions collectives que les diplômes des filières masculines, les jeunes filles titulaires d'un BEP subissent une concurrence forte de la part des jeunes diplômées du technique supérieur (BTS et DUT) et des femmes plus expérimentées, d'où un chômage élevé.

Un des ressorts importants de la mobilisation scolaire des filles sur la réussite scolaire réside sans doute dans cette anticipation des difficultés sur le marché du travail : pour elles, plus encore que pour les garçons, le diplôme est devenu de plus en plus nécessaire. Il est une voie d'accès à l'émancipation professionnelle pour les filles d'agriculteurs ou d'artisans, qui ne peuvent hériter de l'entreprise paternelle réservée aux fils ou aux gendres. C'est dans cette population que les écarts de réussite en faveur des filles sont les plus marqués². Cette réussite des filles, en particulier de milieu populaire ou d'origine immigrée, est relativisée par le maintien d'orientations moins rentables perpétuant une forte division sexuée des savoirs.

3.3 *Une division sexuée des savoirs tenace et des orientations moins rentables*

La progression des scolarités féminines n'a pas bouleversé les frontières de la division sexuée des savoirs. Dans tous les pays du monde, on retrouve le paradoxe d'une meilleure réussite des filles et d'une division sexuée très forte des domaines d'études. Ces deux phénomènes sont d'autant plus marqués

1. *Ibid.*, p. 55.

2. M. Duru-Bellat, A. Kieffer, C. Marry (2001). « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, vol. 42-2, avril-juin, p. 251-280.

que la richesse du pays est grande¹. Le progrès économique et la progression de l'activité féminine ne conduisent donc pas, de façon évidente, à une forte diminution de la ségrégation sexuée des études et des métiers. Partout, les spécialités mixtes sont rares (sciences sociales, comptabilité, commerce), les filles se concentrant dans un nombre plus restreint de domaines – enseignement ménager, secrétariat, santé, arts et lettres – les garçons se répartissant de façon plus diverse dans les filières scientifiques et techniques industrielles, d'une part, en droit, économie, gestion, sciences sociales, d'autre part.

Si l'on examine de plus près les données françaises, on observe que la ségrégation est particulièrement forte au lycée professionnel et dans les centres d'apprentissage où la mixité est l'exception². Au niveau CAP et BEP et baccalauréat professionnel, les garçons sont massivement dans les filières industrielles et artisanales et les filles, dans des filières tertiaires (employées de bureau, de collectivité, secrétariat, santé, services).

Dans l'enseignement secondaire long, on retrouve des filières technologiques industrielles très majoritairement masculines (7,4 % de filles au bac STI, sciences et techniques industrielles) et des filières tertiaires majoritairement féminines (65,9 % en STT, sciences et techniques tertiaires), avec 95,5 % dans l'option SMS (sciences médico-sociales).

La ségrégation est moins forte dans l'enseignement secondaire général, mais la féminisation des diverses filières du baccalauréat s'est opérée de manière étonnamment uniforme depuis 40 ans. En 1962 les filles représentaient 63 % des bacheliers littéraires, 56 % dans la section B (économie), 54 % en sciences expérimentales (D), 23 % en mathématiques élémentaires (C) et l'on n'en comptait aucune dans la section « Mathématiques et techniques » (E). En 2003, leur part est passée à 83,3 % en A, 64 % en B, 58,7 % en SVT (sciences de la vie et de la terre), 41,2 % en S « mathématiques et physique » et leur présence en mathématiques et sciences de l'ingénieur (E) reste marginale (8,5 %). Un dernier chiffre souligne cet étonnant maintien des orientations sexuées sur longue période : des générations nées avant la deuxième guerre à celles nées dans les années soixante, une minorité des bacheliers (autour de 16 %), une majorité des bacheliers (autour de 40 %) ont obtenu un diplôme supérieur en sciences exactes, sciences de l'ingénieur ou techniques industrielles³.

Or, en France, plus encore que dans d'autres pays, ces filières scientifiques et d'ingénieur sont celles qui ouvrent le plus de portes et conduisent aux meilleures carrières professionnelles. En dépit de leur réussite et de leur

1. D'après R. Establet (2003). « Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre », in J. Laufer, C. Marry, M. Marconi (dir.), *Le travail du genre, les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, Éditions La Découverte.
2. Cf. G. Moreau (1994). *Filles et garçons au lycée professionnel*, Paris, Éditions de l'Atelier.
3. D'après des données secondaires des enquêtes Formation qualification professionnelle de l'INSEE, réalisées au Lasmus (CNRS).

intérêt pour les matières scientifiques dans l'enseignement primaire et secondaire, les filles s'y orientent nettement moins que les garçons. Ce retrait s'observe dès la fin de seconde indifférenciée. Leur demande pour une première et terminale scientifique (S) – voie des meilleurs élèves – est inférieure de plus de vingt points à celle des garçons (27,6 % contre 49 %). Quand le père est un ouvrier non qualifié, elles ne sont plus que 20 % (40 % des garçons) à le demander¹. La disparition de la part des filles dans le cursus d'excellence scientifique se poursuit lors des choix post-baccalauréat. Parmi les bacheliers scientifiques de 2002 à l'heure ou en avance (18 ans ou moins), 22,9 % des filles sont entrées dans une classe préparatoire aux grandes écoles ; c'est le cas de 38,8 % des garçons².

3.4 *Comment expliquer ces orientations différenciées ?*

Elles sont en partie la résultante de la socialisation différentielle mise en évidence dans la première partie. Les stéréotypes de sexe influencent aussi la représentation des disciplines scolaires. Il existe, en effet, dans la « cognition sociale implicite », chez les enseignant(e)s, comme chez les élèves, une bi-catégorisation sexuée des disciplines : les garçons « doivent » aimer les maths et les filles « doivent » aimer les lettres ; on l'observe dès le primaire, mais elle s'accroît tout au long du cursus scolaire, et, à partir du lycée, elle va se prolonger en une bi-catégorisation sexuée des cursus et des filières.

À l'école, on apprend donc à investir les disciplines et les filières conformes à son sexe d'état civil et les transgressions sont coûteuses si elles vous conduisent à des filières où l'on se retrouve très minoritaire et où le groupe majoritaire a tendance à contester la légitimité de votre présence³. Ainsi le choix des filières n'est pas seulement déterminé par les capacités et les compétences cognitives, mais renvoie plutôt à des questions identitaires. Les disciplines scolaires, les filières, surtout si elles ouvrent sur des professions précises, jouent un grand rôle dans la construction des identités sexuées.

Un autre élément essentiel dans ce choix des filières d'études est la représentation d'un avenir professionnel possible. Car cette représentation se construit en lien avec le monde adulte et le marché du travail, dont on sait qu'il se caractérise par une forte division sexuée des emplois à la fois horizontale et verticale.

Si le taux d'activité des femmes ne cesse de croître (près de 80 % des femmes entre 25 et 49 ans étaient actives en 2000), le marché du travail a encore largement un fonctionnement sexué. Des pans entiers ne sont pas mixtes.

1. M. Duru-Bellat (2004). *Op. cit.*, p. 57.

2. D'après les données de la DEP. Cf. S. Lemaire (2004). « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat », *Note d'information* du ministère de l'Éducation nationale, 4-14, juin.

3. Cf. N. Mosconi, R. Dahl-Lanotte (2003). « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, avril, p. 67-86.

Les emplois des femmes sont plus fortement concentrés que les emplois des hommes. Parmi les emplois salariés, les cinq catégories les plus féminisées représentent 56 % des emplois occupés par des femmes en 2000 (contre 54 % en 1990), alors que les cinq catégories les plus masculinisées représentent seulement 25 % des emplois masculins. Les femmes occupent majoritairement des emplois dans le secteur tertiaire (76 %). Les secteurs les plus féminisés sont l'éducation et l'action sociale (72 %) ainsi que les services aux particuliers (63 %). Ces deux secteurs regroupent 40 % des femmes occupant un emploi.

De plus les femmes se retrouvent proportionnellement plus nombreuses à occuper des emplois non qualifiés et la majorité des emplois à temps partiel et des emplois précaires. À tous les niveaux de sortie et quel que soit le domaine d'études, les jeunes filles continuent, en moyenne, à se heurter à de plus grandes difficultés d'insertion et voient se creuser, au fil des ans, les écarts de salaires avec les hommes, camarades de classe, collègues ou conjoints (salaires inférieurs de 20 % en moyenne avec les mêmes diplômes et de 15 % à diplômes et carrières identiques).

Ce fonctionnement sexué du marché du travail est articulé au fonctionnement sexué de la famille, où la majorité des tâches domestiques et éducatives sont encore assumées par les femmes. Elles effectuent 70 % du travail ménager et 60 % du travail éducatif selon la dernière enquête « Emploi du temps » de l'INSEE.

Ce sont tous ces éléments que les filles anticipent quand elles font leur projet professionnel et leur choix de cursus (quand elles en ont le choix). Les enquêtes montrent que la question de l'arbitrage, de l'articulation ou de la « conciliation » entre travail professionnel et travail familial est un élément dont elles tiennent compte à l'adolescence quand elles pensent à leur avenir professionnel – alors que ce n'est pas du tout une préoccupation des garçons. Ce sont ces anticipations qui produisent en partie les orientations différenciées. Les filles et les garçons construisent leurs choix scolaires, professionnels et personnels en fonction de la réalité sociale de la division sexuée des emplois et de la division sexuée du travail dans la famille, comme si ces divisions étaient immuables.

Celles qui transgressent et qui optent pour des spécialités masculines ont bénéficié d'une éducation égalitaire, qui n'est pas la norme : leurs parents les ont poussées autant que leurs frères (quand elles en avaient) à poursuivre des études dans ce domaine masculin, souvent investi par le père et parfois par la mère. Et le bilan de ces choix atypiques est mitigé : aux niveaux supérieurs au baccalauréat, ils conduisent à des conditions d'insertion plus favorables que celles rencontrées par les filles ayant fait des choix plus conformes et l'avantage des garçons, dans ces filières, est limité. En revanche, aux niveaux inférieurs, en particulier pour celles qui sortent de CAP ou de BEP, les débuts professionnels sont plus chaotiques, les emplois occupés éloignés de leur

formation, les salaires plus bas. Le « coût de la transgression » existe donc bel et bien pour les filles affrontant un monde masculin et populaire, qui leur est hostile. Ce coût semble beaucoup moins élevé pour les garçons s'aventurant sur des terres féminines (secrétariat, textile, psychologie, langues et lettres). Ils s'insèrent moins bien que les garçons ayant suivi d'autres types d'études, mais après des débuts difficiles, ils creusent l'avantage avec les filles¹.

4 Conclusion : la division socio-sexuée des savoirs et du travail

La fonction du système scolaire n'est pas seulement de transmettre des savoirs d'une génération à la génération suivante, mais aussi de sélectionner ces savoirs à transmettre en fonction de publics scolaires différenciés. Cette différenciation est d'abord sociale, mais elle est aussi sexuée. Le système scolaire en effet est divisé en cursus et filières différenciés et hiérarchisés selon les classes sociales et selon les sexes. Comprendre ces orientations différenciées selon le sexe implique de prendre en considération la socialisation différentielle selon le sexe au sein de la famille et à l'école. Mais la division socio-sexuée des savoirs est elle-même en relation avec la division socio-sexuée du travail. Cette sortie des murs de l'école pour aller voir ce qui se passe du côté du marché du travail est une voie pour résoudre l'énigme de la difficile transmutation de l'excellence scolaire des filles en excellence des carrières. Ainsi les hommes gardent une forte dominance sur les filières qui conduisent aux différentes formes de pouvoir (économique, politique, juridique, symbolique). Les femmes tendent à être cantonnées aux métiers liés à toutes les formes de services aux personnes (éducation, santé), en particulier aux plus dépendantes (enfants, malades, personnes âgées). De même aujourd'hui les hommes partagent avec les femmes les compétences qui permettent d'acquérir et de transmettre les savoirs, mais gardent un monopole relatif sur la création des nouveaux savoirs et restent dominants dans la création culturelle.

Lectures conseillées

BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1991). *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil (rééd. en poche en 1992).

DURU-BELLAT M. (1990). *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan, 2004.

1. T. Couppié, D. Épiphanie (2001). « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Céreq Bref*, n° 178, sept.

- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., MARRY C. (2001). « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, avril-juin, 42. 2, p. 251-277.
- FELOUZIS G. (1996). *Le Collège au quotidien*, Paris, PUF.
- LELIÈVRE F., LELIÈVRE C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan.
- MARRY C. (2004). *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin.
- MOSCONI N. (1989). *La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- SIROTA R. (1988). *L'École primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- ZAIDMAN C. (1996). *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

Cinquième partie

APPROCHES
POLITIQUES,
PHILOSOPHIQUES
ET THÉORIQUES
DE L'ÉDUCATION

38 ÉTAT ET ÉDUCATION¹

1 Un État éducateur et centralisateur

La France se singularise, en Europe de l'Ouest, par la centralisation de son système éducatif et le rôle qu'y joue l'État. Cette situation a des raisons spécifiques, même si l'ancienneté du rôle de l'État en général et sa centralisation particulièrement forte en France ont pu le favoriser. Il n'est pas en tout cas son simple corollaire, comme l'attestent les scissions conjoncturelles de l'extension de l'« État éducateur » et les formes spécifiques qu'y a prises la centralisation scolaire. Elles ont en effet foncièrement à voir avec le fait que la France a été tout au long du XIX^e siècle, selon le mot de Marx, « le pays classique des révolutions » (et des changements de régime). Il s'agissait – dans tous les sens du terme – d'« achever la Révolution », d'en finir avec la Révolution et les révolutions.

Durant la Révolution française, la doctrine de l'État éducateur a été vigoureusement défendue par la plupart de ceux qui ont présenté des plans d'Éducation nationale ou d'Instruction publique.

Et quand, en 1806, Napoléon crée effectivement « l'Université » (c'est-à-dire non pas l'enseignement supérieur mais le mode d'organisation et de direction étatique de l'École en France), il ne fait pas non plus mystère de la finalité profonde de l'opération.

« Dans l'établissement d'un corps enseignant, le but principal est d'avoir un moyen de *diriger les opinions politiques et morales* [...]. Tant qu'on n'apprendra pas, dès l'enfance, s'il faut être républicain ou monarchique,

1. Par Claude Lelièvre.

catholique ou irréligieux, *l'État ne formera point une nation* ; il reposera sur des bases incertaines et vagues ; il sera constamment exposé aux désordres et aux changements¹. »

Et il met en place les instruments de ce qui lui importe le plus dans l'urgence (à savoir la formation des cadres militaires et administratifs de son pouvoir impérial) : la forte armature de la direction des lycées, la création de l'École normale supérieure d'Ulm chargée d'être la matrice du corps d'élite des enseignants du secondaire masculin et l'institution de l'Inspection générale.

La loi Guizot du 28 juin 1833 fait de l'enseignement primaire des garçons (du peuple) une affaire d'État. La généralisation des écoles normales d'instituteurs est décidée. Une inspection primaire d'État est instaurée. Pour comprendre comment une Chambre des députés *libérale* a pu voter l'instauration d'un service public d'enseignement public centralisé dans le primaire, il convient de ne pas perdre de vue quelle est la conjoncture : les séditions républicaines et sociales, parisiennes et lyonnaises (celle des Canuts) des années 1831 et 1832.

Comme le dit très explicitement Guizot :

« Quand le gouvernement a pris soin de propager, à la faveur de l'éducation *nationale*, sous les rapports de la religion, de la morale, de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction, ces doctrines acquièrent bientôt une puissance contre laquelle viennent échouer les écarts de la liberté d'esprit et toutes les tentatives séditieuses². »

L'État central se fait éducateur pour que l'ordre – son ordre – règne. Il doit donc, se faisant, se subordonner le local, le « remettre à sa place ».

Comme le dit, là encore, très explicitement Guizot dans sa célèbre « Lettre aux instituteurs » du 16 juillet 1833 où il précise ce qu'il attend de sa loi :

« Ce n'est pas pour la commune et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent les connaissances sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi *pour l'État lui-même et dans l'intérêt public*. L'instruction primaire universelle est *désormais* en effet une des *garanties de l'ordre et de la stabilité sociale*. »

Jules Ferry achève le dispositif centralisateur en généralisant les écoles normales primaires d'institutrices, en créant les écoles normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay, et en instituant l'École normale supérieure de Sèvres chargée de former le corps d'élite des professeurs de l'enseignement secondaire féminin nouvellement créé. Après les jeunes gens de l'élite (Napoléon) et les garçons du peuple (Guizot) : les filles. Jules Ferry explique

1. Rapport de Fourcroy du 27 février 1806 rapportant les paroles de Napoléon.

2. F. Guizot (1816). *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction en France*, Madaran, p. 9-10.

lui-même très clairement les raisons fondamentalement politiques de l'institution des écoles normales d'institutrices face à des députés républicains qui n'en saisissent pas bien l'enjeu :

« L'enseignement des filles, comme tout enseignement, c'est le bien de l'État, c'est le domaine de l'État. Mais il n'y aura d'action sérieuse, d'inspection effective que lorsque l'État aura constitué les écoles normales de filles. Les cours normaux¹ forment d'honorables *individualités* enseignantes : les écoles normales peuvent seules former un *corps* enseignant. Et voilà la grande raison, et voilà le véritable mot de l'affaire que je vous supplie de garder dans vos esprits : il s'agit de faire un corps enseignant². »

En définitive, Jules Ferry, à l'instar de ses illustres prédécesseurs Napoléon et Guizot, se situe lui aussi sans ambages dans la ligne de « l'État éducateur » comme le montre à l'évidence son discours programme à la Chambre du 26 juin 1879 :

« Quand nous parlons d'une action de l'État dans l'éducation, nous attribuons à l'État le *seul* rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation : il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui sont nécessaires à sa conservation³. »

2 La mise en place d'une administration publique

Encore convient-il de saisir que cette centralisation étatique de l'École se fait selon des modalités très particulières, « extraordinaires » (ne relevant pas de l'administration « ordinaire »). On ne peut comprendre le sens et la singularité de la centralisation de l'École française si on ne saisit pas qu'il s'agissait de mettre en place non seulement une administration publique mais une corporation publique. La reprise même du terme « université » (*universitas* signifie corporation au Moyen Âge) situe bien ce qui est en jeu : créer un corps dont l'esprit serait au service de l'État en place.

L'université impériale est plus qu'une administration : elle est une corporation laïque. Elle s'administre elle-même. Le grand-maître qui la dirige est certes nommé par l'empereur, mais il jouit d'une large autonomie. Le territoire national est divisé en académies (une par cour d'appel), à la tête desquelles sont placés des recteurs représentant le grand-maître. Il est remarquable que l'empereur – qui a pourtant mis en place la forte présence des

1. Les cours normaux sont des externats (contrairement aux écoles normales qui sont des internats), qui se contentent de former académiquement et pédagogiquement les futurs maîtres du primaire.

2. Discours de Ferry à la Chambre des députés le 7 mars 1879, in *Discours et opinions de Jules Ferry* rassemblés par P. Robiquet, Paris, Armand Colin, 1896, t. III, p. 45-46.

3. *Ibid.*, p. 66.

préfets dans les départements – ne veut pas que l'administration de l'École relève de l'administration commune : les enseignants et les chefs d'établissements sont responsables devant une instance – l'académie et son recteur – qui n'a pas d'équivalent (les régions n'existent pas encore, et les départements sont à un échelon inférieur). Napoléon considère en effet que l'École (qui est à ses yeux une magistrature d'ordre culturel et spirituel) doit être, à l'instar de la Justice, dirigée de façon spécifique, autonome, et par les siens.

Les grades sont définis pour chaque fonction, ce qui doit constituer une forte armature et garantir une bonne unité spirituelle : c'est « l'université » elle-même qui confère les grades (baccalauréat, licence, doctorat). Enfin et surtout, le dispositif des grades et l'accès aux différents postes sont aménagés de façon à ce que l'on puisse faire carrière, à ce qu'il y ait corps et esprit de corps. Comme le dit lui-même Napoléon, « il y aurait un corps enseignant si tous les proviseurs, censeurs et professeurs de l'Empire avaient un ou plusieurs chefs, comme les jésuites avaient un général et des provinciaux ; si l'on ne pouvait être proviseur ou censeur qu'après avoir été professeur [...] ; le corps enseignant étant un, l'esprit qui l'animerait serait nécessairement un ; et sous ce rapport, le nouveau corps enseignant l'emporterait de beaucoup sur les anciennes corporations¹ ».

François Guizot se situe clairement dans la continuité de Napoléon I^{er} et de « l'Université » en ce qui concerne le mode d'organisation et de gouvernance de l'École.

« L'autorité souveraine peut diriger l'Instruction publique de deux manières : 1° par la voie et d'après les principes de l'administration générale et ordinaire ; 2° en la confiant à un grand corps formé d'après certaines règles et soumis à un gouvernement *spécial* [...]. Or l'administration de l'Instruction publique diffère essentiellement de tout le reste [...]. Elle ne peut réussir qu'en inspirant un même esprit, une tendance commune [...]. Réunir tous les établissements publics en un grand corps soumis à la surveillance d'une autorité supérieure, placée au centre même du gouvernement ; donner à cette autorité tous les moyens de répandre et de distribuer convenablement l'Instruction, de propager les bonnes doctrines religieuses, morales et politiques, et de préparer ainsi les enfants confiés aux soins de l'État à devenir un jour des citoyens vertueux, éclairés et utiles ; tel était, tel sera toujours, à cet égard, l'intérêt social [...]. Ce sont là les motifs qui légitiment, qui commandent la formation d'un corps enseignant, comme *l'unique* moyen par lequel on puisse aujourd'hui donner à l'Instruction publique cette régularité, cette stabilité, cette confiance sans lesquelles les hommes qui s'y vouent, isolés et découragés, ne procureraient point à l'État les avantages qu'il est en droit d'attendre de leurs travaux². »

1. A. Aulard, *Napoléon I^{er} et le monopole universitaire*, Paris, Armand Colin, 1911, p. 152-155.

2. *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, op. cit., p. 135-136, 139, 142.

En définitive, il s'agit de mettre en place non seulement une administration publique, mais une corporation publique (une sorte de « congrégation laïque »), c'est-à-dire un organisme concourant à la réalisation d'une même fin et ayant une inspiration et une unité morale commune. L'objectif essentiel est de converger (et donc d'opérer une conversion dans une même direction) et non de diverger (et donc d'accepter le risque du « divertissement », au sens pascalien). La forme « régulière » (propre aux congréganistes, « hors du siècle ») doit l'emporter sur la forme « séculière » « dans le siècle », dans le « monde »).

Pour épargner au corps enseignant de la nouvelle Université impériale le contact impur du « monde », le décret du 17 mars 1818 emprunte aux congrégations enseignantes quatre traditions monastiques : le logement à l'intérieur du collège ou du lycée, la table commune, la robe professorale, et surtout – en principe – le célibat. Au milieu du XIX^e siècle, les célibataires représentent encore plus des deux tiers des enseignants du secondaire, et l'Administration célèbre ces « bénédictins laïques ».

Ce retrait du monde a été délibérément favorisé par Napoléon I^{er}, qui demandait que « l'enseignement des lycées soit avant tout classique, grand, sublime ainsi que régulier, paisible, subordonné » (pour les futurs cadres administratifs et militaires de l'Empire) ; et qui voulait également – pour les mêmes raisons de fond – que le corps enseignant laïque ressemble aux congrégations religieuses. Les professeurs doivent donc mener eux-mêmes une vie exemplaire, toute de retenue et de retraite, hors du « monde », hors du « siècle ».

Selon le sociologue Émile Durkheim, l'Église a en quelque sorte « inventé » l'École sous une forme institutionnelle forte (à l'instar d'un « sanctuaire ») parce qu'elle avait un projet d'emprise universelle sur les âmes. Car, souligne Durkheim, « pour inculquer des pratiques, un simple dressage machinal suffit ou même est seul efficace ; mais des idées, des sentiments ne peuvent se communiquer que par la voie de l'enseignement, que cet enseignement s'adresse au cœur ou à la raison, ou à l'un et l'autre à la fois¹ ». Et le modèle scolaire basique, fondamental, découlant de ce projet est la « conversion » :

« La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde². »

Pour Durkheim, qui écrit à la fin du XIX^e siècle et qui tient à percer le secret profond de l'École, y compris et surtout de l'école laïque de la III^e République, l'histoire de l'École est celle de la longue « laïcisation » de ce projet de « conversion » dont le contenu (Dieu et l'Église ou l'empereur, ou encore la

1. *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, éd. 1990, p. 30.

2. *Ibid.*, p. 37.

République une et indivisible) importe moins que la forme (celle du « sanctuaire »).

« Pour nous aussi, dit-il, l'École, à tous les degrés, doit être un lieu moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature tout entière [...]. Ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne ; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves¹. »

Et, à l'instar de Napoléon ou de Guizot, il est clair que Jules Ferry a foncièrement agi dans un sens centralisateur, avec une méfiance foncière envers « l'esprit local ». Il le souligne lui-même, au soir de sa vie, avec une vigueur qui ne laisse aucun doute sur l'enjeu que cela représentait pour lui :

« C'est parce que l'école primaire est nationale qu'un mouvement logique, irrésistible comme la force des choses, en a, pièce à pièce, soustrait la direction à la commune, à l'esprit local, parcellaire, peut-être rétrograde [...]. On discute encore cette conséquence. On cherche à restituer à l'esprit local une part de pouvoir dans l'école. On n'y parviendra pas. L'école laïque, l'école gratuite, est la forteresse de l'avenir ; l'État est seul de force à la garder². »

En définitive, la spécificité de l'École centralisée française instituée par Napoléon, Guizot et Ferry, c'est d'inscrire l'École de manière singulière dans l'espace politique : l'éducation scolaire est mise au cœur même d'un projet politique du lien social (par l'édification d'un espace public, national).

3 La question de la laïcité : public/privé

L'originalité de l'apport de Jules Ferry – la laïcité – est, elle aussi, à situer sur cet axe fondamental. Contrairement à la plupart des pays de l'Europe communautaire où la laïcité est confondue avec la reconnaissance du pluralisme religieux (y compris à l'école), la laïcité française a été fondée sur la séparation entre l'espace public et les confessions religieuses. Mais cette laïcité « à la française » ne s'est pas réduite à la simple protection (négative) d'un espace public scolaire face aux diverses confessions ; elle a été aussi l'affirmation (positive) d'un espace public, d'une République une et indivisible, d'une morale commune dans un cadre national. On se souvient de la célèbre lettre de Jules Ferry aux instituteurs, qui a pour objet de montrer la nécessité et la possibilité d'une morale commune par-delà les différenciations théologiques ou philosophiques.

1. *Ibid.*, p. 38-39.

2. Discours de Jules Ferry à l'Association philotechnique le 23 novembre 1890, in *Discours et opinions...*, *op. cit.*, t. VII, p. 376.

L'École est pensée comme devant être le véhicule majeur de l'institution en profondeur de la République une et indivisible. Elle doit faire, avant tout, des républicains et des nationaux. Et le ministre de l'Instruction publique Paul Bert proclame qu'il faut « une pensée unique, une foi commune pour un peuple, sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés [...] ; c'est ce que fera l'instruction civique¹ ».

In fine, l'École centralisée française relève de l'État républicain et de sa logique, non de la société civile et de la prise en considération des intérêts particuliers, des particularismes de tous ordres (aussi légitimes puissent-ils paraître par ailleurs). La République française, dans sa définition explicite constitutionnelle, est une République indivisible et laïque. Cette définition est sans doute exceptionnelle, mais elle constitue justement « l'exception française » : ce qui unit doit l'emporter sur ce qui divise ; la logique civique et nationale doit l'emporter sur les logiques de la société civile (sur le « privé » des communautés religieuses, culturelles ou ethniques, le « privé » des entreprises).

À cet égard, cela a duré ; et l'on peut dire que le fondateur et le premier président de la V^e République – le général de Gaulle – s'est tout à fait conformé à ces principes fondamentaux, et de manière novatrice.

En un sens, on peut sans aucun doute inscrire la loi dite Debré de décembre 1959 dans le droit fil de la laïcité « à la française ». Le général de Gaulle a tenté de résoudre la question des écoles privées catholiques en reconnaissant certes aux établissements qui contracteraient avec l'État leur « caractère propre » ; mais il a aussi et surtout placé la résolution du problème dans un cadre national unificateur. L'exposé des motifs de la loi l'énonce explicitement, par une différenciation nette entre éducation et enseignement :

« Si l'éducation peut et doit garder sa diversité traditionnelle, l'enseignement proprement dit doit contribuer à faire disparaître tout ce qui pourrait diviser la jeunesse française. Il faut que l'action de l'État, de concert avec tous les intéressés, permette le rapprochement des enseignements donc des esprits. »

Pour le général de Gaulle, le règlement de la « question scolaire » (du mode d'existence des établissements privés) doit aller non pas dans le sens de la diversification, mais au contraire de l'unification nationale, l'enseignement dispensé dans les écoles privées sous contrat devant désormais être laïque et commun.

Mais, en un autre sens, comme l'a écrit avec beaucoup de clairvoyance Lucie Tanguy dès 1972, « le débat qui précède et suit la loi Debré de décembre 1959 n'est plus posé dans les seuls termes idéologiques (laïcité, neutralité, liberté). De la justification d'interventions de l'État dans les processus

1. P. Bert (1883). *De l'éducation civique*, conférence faite au palais du Trocadéro le 12 août 1882, BN, pièce 8 (52467).

économiques, on déduit l'élargissement de la notion de service public recouvrant l'aide de l'État à des entreprises privées ; on légitime l'octroi d'un nouveau statut à l'enseignement privé, lequel ne fera que corroborer cette idée de service privé d'utilité publique¹ ».

Des sensibilités idéologiques différentes se rencontrent alors pour promouvoir la déconcentration et la décentralisation du système scolaire, l'autonomisation plus ou moins grande des établissements.

In fine, on peut même voir un président de l'association « Créateurs d'écoles » (Guy Bourgeois, ancien directeur du cabinet du ministre de l'Éducation nationale François Bayrou en 1994) prendre clairement appui sur une certaine lecture de la loi Debré pour tenter de généraliser la « gestion contractuelle privée » à l'enseignement public lui-même :

« Le grand mérite de la loi Debré est d'avoir organisé la gestion contractuelle du service public. Alors pourquoi la limiter à l'enseignement privé ? On vient de s'apercevoir que la loi Debré peut permettre de régler des situations aussi complexes que celles des écoles bretonnes ou basques. Elle doit permettre aussi la création ou le maintien en vie d'"écoles différentes", comme les écoles Steiner ou Montessori. Elle permettra sans doute de progresser sur la difficile question de l'école musulmane. Bref, le moment paraît venu de donner un second souffle à la loi Debré². »

On voit le renversement de perspective. Alors qu'il était prévu que les établissements privés sous contrat se rapprochent de l'enseignement public, ce qui paraît désormais à l'ordre du jour, c'est que l'enseignement public se « gère » (au lieu de s'« administrer ») d'une façon plus ou moins « privée », plus ou moins différenciée. On passerait – sans coup férir – de l'intégration des établissements religieux à la religion de l'établissement, à la religion du projet d'établissement et du « contrat ».

Selon l'historien Claude Nicolet :

« En se plaçant délibérément dans la société civile, c'est-à-dire en concevant un système d'enseignement comme exclusivement privé, on le condamne à vivre de son propre succès ou à dépérir de son propre échec ; on le met, au sens propre, à la merci d'un "marché". Or les « demandes » de la société civile ne seront pas désintéressées ; elles subordonneront toujours la fin collective à leurs visées particulières [...]. La République est fondée sur la liberté de penser : non pas la simple possibilité, mais l'obligation pour tous de penser librement [...]. Penser librement est un véritable exercice, avec ses règles et ses conditions : car pour penser librement, il faut penser justement. D'où l'apprentissage, obligatoire et indispensable, que seul peut assurer, ou contrôler, le pouvoir qui appartient rigoureusement à tous, celui de l'État [...]. L'Éducation nationale doit être un service public engageant par là même

1. « L'État et l'école ; l'école privée en France », *Revue française de sociologie*, XIII, 1972, p. 338.
2. « Donner un second souffle à la loi Debré », *Le Monde de l'éducation*, de mai 1985.

l'autorité de l'État vis-à-vis des citoyens qui l'utilisent [...]. Ses enseignants ne sont en rien au "service" de leurs élèves, mais au service de l'État, c'est-à-dire de l'intérêt général, qui, en la matière, résulte certes des décisions prises par le pouvoir politique, mais sous la sauvegarde des principes, supérieurs au droit positif, qui l'inspirent et le garantissent, et surtout des droits de la conscience et de la vérité scientifique. Tout enseignant [...] est donc à la fois soumis à l'État, dont il est un des exécutants, et chargé d'une éminente et difficile fonction de contrôle et de "direction" de l'œuvre de ce même État, dans la mesure où il produit du savoir et de la liberté¹. »

Cela surprendra peut-être, mais cette problématique (dans ses principes fondamentaux) a déjà été à l'ordre du jour lorsque l'École primaire est devenue paradoxalement une « affaire d'État » sous Guizot et la Monarchie de juillet, alors même que les « libéraux » venaient d'arriver solidement au pouvoir².

C'est justement à ce moment précis, début 1832, qu'est apparue pour la première fois la notion explicite de « service public d'enseignement » dans un long article – non signé – du *Journal de l'instruction élémentaire* (l'organe officiel du ministère de l'Instruction publique, alors dirigé par Guizot).

L'auteur considère que la société et l'École peuvent être organisées selon « un principe commercial » (cf. « le consumérisme scolaire » ou « la marchandisation ») ou bien selon un « principe patriotique » (cf. « l'Éducation nationale »). Le « principe commercial », précise-t-il, « tend à tout individualiser dans l'État, à arracher chaque jour au pouvoir central, qui est regardé comme en dehors du peuple, quelque partie de son action, pour la mettre entre les mains des citoyens ». Le « principe patriotique », en revanche, « tend à construire le pouvoir central même sur une base vraiment populaire ».

L'auteur rejette le « libéralisme scolaire » et demande la « mise en place d'un service public d'enseignement » :

« L'instruction est une œuvre nationale, elle sera regardée comme un *service public* [...] ; la conséquence d'une constitution *populaire* est que l'instruction primaire doit être considérée comme une affaire de l'État³. »

Et Jules Ferry n'a pas dit pas fondamentalement autre chose, en particulier lorsqu'il compare la France aux pays anglo-saxons, une comparaison qui peut sonner comme une mise en garde :

« Vous pouvez citer l'Angleterre et les États-Unis pour d'autres choses, pour de grandes choses qu'ils font, qu'ils possèdent et que nous n'avons pas ; mais nous avons sur l'Angleterre et sur les États-Unis *cette supériorité de considérer que l'enseignement* – l'enseignement de l'enfance surtout, à quelque

1. *La République et la France ; état des lieux*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 65 à 69.

2. Pour cette période et cette « affaire », consulter l'ouvrage de C. Nique (1990). *Comment l'École est devenue une affaire d'État ?*, Paris, Nathan.

3. *Journal de l'instruction élémentaire*, n° 13, nov. 1831 et n° 6, févr. 1832.

degré qu'il soit et de quelque nature qu'il soit, privé ou public – *n'est point matière d'industrie, mais matière d'État* et que les intérêts intellectuels de l'enfance sont sous le contrôle et sous la surveillance de l'État¹. »

Lectures conseillées

AFAE (2003). *Le Système éducatif français et son administration*.

LELIÈVRE C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan.

LELIÈVRE C. (1996). *L'École à la française en danger ?*, Paris, Nathan.

NIQUE C. (1990). *Comment l'École devint une affaire d'État*, Paris, Nathan.

PÉRIÉ R., SIMON J. (1997). *Organisation et gestion de l'Éducation nationale*, Paris, Berger-Levrault, coll. « Guides pratiques. Éducation ».

PLENEL E. (1999). *La République inachevée : l'État et l'École en France*, Paris, Le Livre de poche.

TOUTLEMONDE B. (1988). *Petite Histoire d'un grand ministère*, Paris, Albin Michel.

1. Discours de Jules Ferry au Sénat le 31 mars 1881, Paul Robiquet, *op. cit.*, t. III, p. 567.

39 GROUPES D'INTÉRÊT ET POLITIQUES DE L'ÉDUCATION¹

La sociologie politique distingue volontiers groupes d'intérêt à vocation large et groupes d'intérêt à vocation spécialisée². Parmi les premiers se rangent les syndicats qui visent à assurer auprès des pouvoirs publics la visibilité d'attentes collectives propres à certains acteurs sociaux, regroupés sur des bases prioritairement professionnelles. La vocation spécialisée consiste pour un groupement à se concentrer sur un type très spécifique d'objectif (dans le champ de l'éducation, cette notion peut notamment servir à désigner les associations de spécialistes et certaines associations pédagogiques) ; nous lui adjoindrons ici le qualificatif de temporaire, voire éphémère, pour évoquer dans ce champ, et sur le registre de la contestation, le phénomène des « coordinations » ou encore des « collectifs » qui a pris en France un relief particulier à l'occasion de quelques mouvements de ces dernières décennies. Les partis – relevant de la notion d'entreprise politique³ – pourraient quant à eux être dits groupes d'intérêt général, du fait de leur prétention (dont on ne discutera pas ici l'effectivité) à intervenir sur l'ensemble des problèmes de société et de leur volonté de conquête du pouvoir pour y représenter cet intérêt « supérieur » en l'incarnant dans un programme. Plus encore que les autres types de groupements mentionnés, les partis sont orientés par des idées et des valeurs⁴, parmi lesquelles celles qui ont trait à l'éducation des

1. Par André D. Robert.

2. P. Braud (1995). *Sociologie politique*, Paris, LGDJ, 2^e éd.

3. M. Weber (1978). *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*, Berkeley, University of California Press.

4. A. van Zanten (2004). *Les Politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 2396.

nouvelles générations occupent – éventuellement par défaut – une place tout à fait cruciale, avec d'immanquables incidences sur l'action, et sur le déploiement d'une politique éducative, en cas d'accès au pouvoir.

Si l'on choisit de définir une politique publique comme « le produit d'un processus social, se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes publics posés et les orientations de l'action¹ », l'accent porté sur la notion de processus social invite à intégrer à la représentation de la notion de politique, en l'occurrence éducative, non seulement l'action concernant les institutions scolaires, menée au nom d'une majorité parlementaire, par un gouvernement et son ministre de l'Éducation nationale, mais aussi l'intervention plus ou moins accompagnante ou contestataire de ces divers groupes d'intérêt, au premier rang desquels – dans la tradition française historiquement constituée depuis 1920² – les organisations syndicales enseignantes. Ces groupes, qui développent des positions pouvant aller de la simple protestation réactive à la défense de projets réformateurs cohérents et ambitieux, participent à la construction de la réalité d'une politique éducative caractéristique d'une période donnée ; se trouve ainsi délimitée une scène ou une arène dans laquelle des intérêts antagonistes entrent en confrontation et peuvent infléchir la volonté du pouvoir en place. Dans le cadre du régime démocratique et de l'État encore centralisé, les responsables de ce pouvoir ne peuvent en aucun cas ignorer le jeu de tels acteurs sociaux lors de la mise en œuvre de leurs velléités transformatrices, soit par anticipation et prudence (notamment *via* les négociations menées dans les instances de régulation instituées³), soit par contrainte sous la pression de protestations, grèves et autres mouvements, ce qui peut de fait conduire à l'impression d'immobilisme, d'impossibilité de toute réforme, ou à tout le moins de résolution dramatique, nécessairement partielle et insatisfaisante, des problèmes et conflits à l'issue de crises théâtralisées au niveau central⁴. L'hypothèse est que, dans les modes d'organisation politique très décentralisés, la permanence de la régulation menée aux échelons locaux autorise une gestion pacifiée du changement⁵, ce que l'histoire de l'Angleterre, à laquelle se rapporte initialement l'hypothèse, est loin de vérifier entièrement, même s'il est vrai que les actions menées visent par la force des choses beaucoup moins systématiquement le pouvoir central⁶.

1. P. Duran (1999), *Penser l'action publique*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, cité par A. van Zanten (2004), *Les Politiques d'éducation*, Paris, PUF, p. 25.

2. Date de création du SNI, syndicat national des instituteurs.

3. Telles que le Conseil supérieur de l'éducation, instance certes uniquement consultative mais excellente chambre d'échos propice aux effets de tribune.

4. M. Archer (1979). *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications.

5. *Ibid.*

6. Voir R.V. Seifert (1987). *Teacher Militancy. A History of Teacher Strikes*, London, Falmer Press.

1 Syndicats, identités collectives enseignantes et projet professionnel

Le travail de représentation et de communication des groupes d'intérêt à vocation large que sont les syndicats cherche à renforcer chez les représentés un sentiment d'identité collective, aboutissant à mobiliser des « loyautés », c'est-à-dire des « allégeances¹ ». Ce lien entre représentation, communication, mobilisation et identités collectives autorise à appréhender le type d'intervention publique, propre à ces groupements, sous les modalités du concept sociologique de « projet professionnel », d'inspiration interactionniste et néo-wébérienne. Parmi les notions élaborées par Max Weber, celles d'idéologie du service (*service ideology*), de compétences attestées (*credential skills*), de chances de conquérir des gains matériels et symboliques (*opportunities for income*) et de barrière ou fermeture sociale (*social closure*) présentent un intérêt tout particulier². Dans une société caractérisée par un certain type de stratification au sein de laquelle la possession de connaissances, de qualifications et d'expertise (particulièrement quand celles-ci sont centrées sur la notion de service au public) joue un rôle primordial, les groupes engagés dans cette compétition travaillent à conquérir et préserver un monopole légal de leur expertise spécifique, et un monopole de leur statut dans la stratification. Cette orientation les conduit à s'efforcer de construire – avec l'appui indispensable de l'État – une fermeture concernant leur activité, et consistant à rendre certains individus « inéligibles » par le biais d'épreuves de sélection. Articulée à une telle représentation de la société, la notion de projet professionnel désigne les efforts accomplis par un groupe pour « parfaire la fermeture sociale dans le domaine des connaissances, des compétences attestées et de la respectabilité » (MacDonald, 1999), la véritable question étant alors non pas d'ordre essentialiste (être ou ne pas être de toute éternité une « profession » ou des « professionnels ») mais d'ordre socio-historique :

« Quelles sont les circonstances particulières qui font que les membres d'un groupe occupationnel réussissent, ou ne réussissent pas, à faire reconnaître leur légitimité dans l'exercice monopolistique de leur activité, le statut et les avantages correspondants de diverse nature³ ? »

Dans ce processus, outre l'appui de l'État qui confère à un moment ou à un autre le monopole, outre l'exercice à plein-temps et l'existence d'institutions de formation spécifiques, l'action des associations professionnelles revêt une importance indéniable.

1. Voir F. Chazel (1993). *Action collective et mouvements sociaux*, Paris, PUF.

2. M. Weber (1978). *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*, Berkeley, University of California Press.

3. H.L. Wilensky (1964) « Professionalization of Every One ? », *The American Journal of Sociology*, vol. LXX, n° 2.

La manière de s'associer, de concevoir la représentation et l'action collectives n'est donc pas dissociable de la manière dont se sont historiquement constitués les métiers d'enseignement, – dans un contexte national particulier, dans un type de relations spécifiques avec un État, en étant porteurs de caractéristiques culturelles et politiques qui résultent notamment des origines sociales et de la formation reçue. En réalité, il s'agit d'un processus dialectique, où, pour chaque segment d'enseignement, pour chaque groupe professionnel propre à ce segment¹, que définissent son grade, son statut social et ses pratiques spécifiques, la culture syndicale reflète autant les normes dominantes du groupe qu'elle participe activement à leur (re)définition permanente, ainsi qu'à la construction identitaire et à la structuration du groupe, jouant le rôle d'une « structure structurante² ». Jacques Girault a montré l'enracinement historique très différencié des cultures professionnelles des premier et second degrés, et leur reflet dans des « syndicalismes enseignants [qui] définissent leurs champs d'investigation³ ». Ce qui peut néanmoins rassembler toutes les catégories, c'est la volonté de maintenir ou d'accroître leur autonomie relative, entendue comme le contrôle et la régulation de l'exercice professionnel par la corporation elle-même, *via* l'action de ses différentes représentations syndicales notamment.

Héritiers de l'amicalisme, les instituteurs français ont construit un type de culture syndicale qui intègre bien des éléments de la culture professionnelle transmise par d'autres voies de socialisation (écoles normales principalement), et cela d'autant plus aisément que pendant très longtemps a existé une sorte d'osmose entre entrée dans le métier et entrée dans le syndicat. Ainsi la pédagogie a longtemps été défendue comme son domaine réservé par la corporation primaire, entendant de la sorte compenser son infériorité universitaire par rapport à la corporation secondaire grâce à des compétences professionnelles spécifiques. Le syndicat primaire longtemps dominant (SNI) s'est aussi conçu et comporté comme une institution totale, en s'assignant pour mission la prise en charge de la quasi-totalité de l'existence des instituteurs, par la création de toute une série d'organismes de services et de mutualité, satellites de la fédération (FEN) contribuant à constituer une véritable « forteresse enseignante ». Il a contribué en même temps à enraceriner dans le groupe professionnel une véritable vision « clés en main » du monde grâce à des ouvrages déontologiques et à la diffusion de codes moraux constitutifs d'une part importante de l'idéologie de la profession.

-
1. Songeons par exemple à la spécificité de l'enseignement professionnel, longtemps ignoré ou méprisé par les autres segments au sein même de l'Éducation nationale, doté de centres de formation spécifiques (les ENNA), porteur d'une culture professionnelle et pédagogique originale, relayée par des syndicats. Songeons aussi à la spécificité de l'enseignement privé et de son syndicalisme (cf. B. Poucet (1998). *Entre l'Église et la République*, Paris, Éd. de l'Atelier).
 2. Geay B. (1999). *Profession : instituteurs*, Paris, Le Seuil.
 3. J. Girault (1996). *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne.

La culture syndicale du second degré s'est organisée sur des bases historiquement différentes. Les professeurs du secondaire sont entrés plus tardivement dans le syndicalisme, parce que, initialement beaucoup moins nombreux, enseignant à une petite élite de la nation, ils étaient assimilés, par le prestige plus que par le salaire, à des « semi-bourgeois ». Lorsque la tentative de l'action directe a pu s'emparer d'eux, comme ce fut le cas lors de la grève du « bachot » de 1927, cela a d'abord été avec des motivations très conservatrices¹. Les conditions d'exercice se modifiant au gré des « explosions scolaires » successives affectant l'enseignement secondaire après la Seconde Guerre mondiale, le nombre des professeurs s'est considérablement accru, un élargissement des bases sociales du recrutement s'est produit, entraînant une hétérogénéisation sociale et culturelle, et de meilleures dispositions à la syndicalisation. Née dans la tradition « libérale » de l'université, la culture syndicale secondaire dominante – quoique devenue plus revendicative et protestataire que celle du primaire – se construit sur un mode nettement moins totalisant, sans prétention initiale à apporter une vision philosophique du monde ni une conception pédagogique unique.

Au diapason de la diversité de la profession ainsi que de la disparité des positions pédagogiques régnant parmi les professeurs, le syndicat majoritaire du secondaire (SNES) développe une idéologie singulière faisant paradoxalement tenir ensemble élitisme (hérité d'une période ancienne, et porteur d'une critique de la « primarisation » des collèges) et revendication de la démocratisation de l'accès aux savoirs (droit pour tous les élèves, y compris les plus défavorisés, à recevoir l'enseignement des meilleurs enseignants, c'est-à-dire les diplômés du secondaire), ce qu'on pourrait appeler un *démotélitisme*², par distinction avec l'élitisme républicain qui serait plutôt l'héritage du primaire.

2 Affaiblissement du syndicalisme et émergence de formes nouvelles de mobilisation

Le syndicalisme en général, ouvrier notamment, n'a été réellement très puissant en France qu'à l'occasion de diverses circonstances historiques caractérisées par des « ruées syndicales » (Front populaire, Libération, Mai 1968) mais – en dehors de ces périodes particulières – il a représenté malgré tout pendant longtemps un pôle d'attractivité suffisant pour rassembler des nombres assez importants de travailleurs. Or, depuis les années quatre-vingt, il est

1. Y. Verneuil (2004). « La première grève des professeurs de lycée : la grève du bachot en 1927 », communication au XXVI^e congrès de l'ISCHE, Genève. À paraître.

2. A. D. Robert (2002). « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », in P. Caspard, J.-N. Luc, Ph. Savoie (éds) (2005). *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP.

entré dans une crise durable qui fait de la France un des pays d'Europe où le taux de syndicalisation est le plus faible (9 % de syndiqués environ dans les secteurs public et privé ensemble, moins de 5 % dans le seul privé). Face à cela, le syndicalisme enseignant s'est distingué par ses taux élevés d'adhésion (atteignant ses meilleurs scores au SNI dans la période 1950-1975 avec près de 80 % de syndiqués, et au SNES lors des années 1970 avec plus de 50 %), autorisant à parler à son sujet de *sursyndicalisation* par rapport aux autres secteurs professionnels. Or, aujourd'hui, si ce terme peut être maintenu quand on compare les 25 % à 30 % d'enseignants encore syndiqués aux 9 % évoqués plus haut, il n'en reste pas moins qu'une désyndicalisation importante s'est produite, affaiblissant sans conteste l'idée syndicale, notamment auprès des jeunes entrant dans le métier, même si la participation aux élections professionnelles demeure quant à elle assez élevée (plus de 60 % lors des derniers scrutins, largement au-dessus des 30 % de participation aux élections prud'homales). Aux facteurs de crise communs à tous les secteurs d'activité, se sont superposés dans l'enseignement au début des années 1990 l'éclatement de la FEN et la démultiplication concomitante du nombre d'organisations. L'élargissement de l'offre syndicale aurait pu avoir comme effet l'accroissement du nombre des adhérents trouvant ainsi une meilleure satisfaction de leurs aspirations ; c'est le contraire qui se produit : toutes les enquêtes montrent l'incompréhension notamment des plus jeunes face à la dispersion et à la disparité des structures existantes, et aspirant profondément à l'unité.

Ces aspects peuvent expliquer deux phénomènes : le succès, en termes de mobilisation, de certaines actions nationales à caractère unitaire, quelle que soit d'ailleurs leur issue, (contre le décret sur les maîtres-directeurs en 1987, contre l'attitude du ministre Claude Allègre en 1999-2000, contre la politique éducative et la révision du régime des retraites en 2003) ou départementales (Seine-Saint-Denis en 1998¹, Gard en 2000, Loire-Atlantique en 2002²), et l'émergence, sur les marges des organisations syndicales, des « coordinations ». À partir de la fin des années quatre-vingt, inauguré par le mouvement étudiant (où les syndicats ont perdu toute vraie influence), le phénomène se manifeste chez les enseignants pratiquement à toutes les « grandes » occasions, c'est-à-dire celles qui touchent en profondeur – certes le plus souvent à travers des questions bien matérielles afférentes aux conditions de travail et aux postes, bases de nombreuses revendications – leur statut et leur identité. Ce phénomène exprime en quelque sorte à la fois l'insuffisance de la représentation des attentes collectives par les syndicats et la nécessité même de ceux-ci. Ayant pour origine étymologique latine l'*ordonatio*, la

-
1. Cf. F. Poupeau (2001). « Professeurs en grève », *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 83-94.
 2. Cf. P. Cazé-François, J.-C. Dessaivre, D. Martin (2004). *Les Jeunes Enseignants des écoles dans le mouvement des « 500 postes » en Loire-Atlantique*, enquête ronéotée, Paris, SGEN-CFDT.

mise en ordre, une « coordination » procède en effet éphémèrement, le temps d'un mouvement cristallisant autour d'un type de revendication assez nettement circonscrit, à une mise en ordre légitimante de la partie du groupe professionnel qui ne se reconnaît pas dans le syndicalisme. En tant qu'elle se veut incarnation de l'unité du groupe – fût-elle conflictuelle –, l'assemblée générale (« AG ») de tous les membres, syndiqués y compris, constitue la pierre d'angle de la pratique de ces groupes d'intérêt à vocation spécialisée qu'apparaissent être les coordinations (Rozenblatt, 1991). En même temps l'absence de continuité historique, d'appareil organisationnel et de culture de la négociation qui les différencie des syndicats explique le fait que, par-delà les conflits et les joutes verbales parfois très vives (où s'immiscent des militants politiques), les coordinations finissent assez souvent par « s'entendre » avec les syndicats pour additionner leurs forces respectives et afficher une certaine unité lors des grandes démonstrations, comme on a pu le constater au printemps 2003, voire pour passer littéralement le relais aux organisations instituées, comme on a pu le voir en 1987 (Geay, 1991).

Dans la mesure où il mobilise particulièrement de jeunes enseignants, ce phénomène interpelle le syndicalisme sur la question de son avenir et de son renouvellement. Des enquêtes montrent les polarités autour desquelles tendent à s'organiser les représentations de ces jeunes, porteuses de dichotomies sur le mode du « eux » (dont font partie les syndicats au même titre que l'administration centrale, l'inspection académique, les politiques) et « nous » (les « instits », la base, la coordination dans son aspect local et fusionnel, jeunes/aînés, syndiqués/non-syndiqués, et même grévistes/non-grévistes ensemble), mais porteuses aussi d'indices plus positifs pour le syndicalisme. En effet, considérés d'un côté comme bureaucratiques, dépositaires d'intérêts particuliers plus que des intérêts de la profession, fauteurs de divisions incompréhensibles, d'un autre côté, les syndicats apparaissent quand même utiles lorsqu'ils font bénéficier un mouvement collectif de leur expérience, lorsqu'ils réussissent à privilégier l'unité, lorsqu'ils apportent des informations et, en situation courante, des services efficaces qu'on ne trouve nulle part ailleurs. En général, aux yeux de la jeune génération, plus que les syndicats, perçus comme lointains, comptent les syndiqués actifs dans l'espace local, pour peu que ces militants affichent une posture modeste et tolérante, et manifestent une sensibilité aux questions spécifiquement pédagogiques. Ces constats effectués dans le premier degré¹, confirmés dans le second², semblent malgré tout ménager un avenir au syndicalisme enseignant.

1. Notamment enquête de la SOFRES pour le SNU-Ipp (2000). *Les Attitudes des PE face à leur métier*, SNU-Ipp. Cf. aussi enquête SGEN-CFDT, 2004, citée.

2. Cf. A. D. Robert (1999). « Culture professionnelle et syndicalisation : le cas des enseignants du second degré », *Le Mouvement social* n° 187 ; cf. A. van Zanten, P. Rayou (2004). *Les Nouveaux Enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

3 Champ politique, grèves et tensions internes au projet professionnel

En régime démocratique, les partis ont pour fonction de construire des projets de société, incluant des prises de positions sur tous les problèmes de la vie publique, argumentées (sinon conçues) en termes d'intérêt général, et de traduire tout à la fois les intérêts des citoyens qui leur sont le plus proches par leur sensibilité idéologique ; bien sûr, ces derniers ne se restreignent pas à un rassemblement des groupes professionnels bien déterminés (même si l'on sait par exemple que les fonctionnaires et les enseignants penchent plutôt à gauche, d'où une certaine proximité – quoiqu'atténuée aujourd'hui – entre syndicats enseignants majoritaires et partis de gauche) et ils doivent être le plus nombreux et diversifiés possible pour constituer une majorité en vue de la conquête ou de la préservation du pouvoir. Il n'en reste donc pas moins que, conformément à l'analyse de Weber, l'entreprise politique est « nécessairement une entreprise d'intérêts¹ ». Dans ces conditions, combinant logique de projet, d'organisation et de mobilisation, les partis doivent s'employer à ajuster des intérêts nécessairement particuliers, émanant de différents groupes, et intérêt supérieur commun ; ils doivent aussi s'efforcer de trouver un débouché politique pour certaines préoccupations catégorielles, ce qui les conduit à devoir retraduire dans le champ politique des revendications et des conceptions issues des acteurs sociaux qui leur sont favorables. Or, concernant l'éducation, les arbitrages deviennent de plus en plus difficiles à élaborer entre intérêts corporatifs des enseignants, dispositions des élèves par rapport à l'école et positions des parents consommateurs ou stratèges, dans un contexte caractérisé par la multiplication et l'hétérogénéité des principes de justice pouvant servir de justification². Il en résulte que, hormis aux extrêmes, aucun projet éducatif vraiment fort ne parvient à se dégager, induisant l'impression – malgré des différences bien réelles, quoique plutôt à la marge – d'un certain consensus droite-gauche³ ; il en ressort aussi une quasi-impossibilité des partis à retraduire dans la sphère politique les aspirations des enseignants, comme cela a été confirmé lors des événements du printemps 2003.

En l'absence de cette retraduction, il ne reste plus aux enseignants qu'à compter sur leurs propres forces. Originellement arme exclusive du mouvement ouvrier, la grève s'est exportée jusqu'à se trouver aujourd'hui fortement attachée – parfois sur un mode péjoratif – à l'image des fonctionnaires, et particulièrement des enseignants ; elle constitue le moyen, généralement de dernier recours, qui exprime la tentative de création d'un rapport de forces

1. M. Weber (1978). *Op. cit.*

2. Cf. J.-L. Derouet (1992). *École et justice*, Paris, Métailié.

3. Cf. Ph. Raynaud (1984). « L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif », *Pouvoirs*, n° 30, 47-57.

favorable, capable d'ouvrir sur une reproblématisation politique des revendications. Dans le répertoire des techniques de grève, les arrêts de travail de vingt-quatre heures ont été la forme privilégiée par les enseignants français depuis les années 1950, au point de passer pour de véritables rituels. Mais les grèves dites administratives et surtout celles dites « des examens » apparaissent comme les plus caractéristiques de la spécificité professionnelle des enseignants : ils se refusent alors à exercer leur pouvoir de décerner les certifications, pour lequel ils sont investis d'un monopole d'État. Certes spécifique, l'acte d'enseigner est en effet « substituable », alors que le pouvoir de certifier ne l'est pas. Il est toutefois à noter que la grève des examens n'est que rarement mise en œuvre, soit que la menace suffise, ce que le groupe professionnel espère évidemment, soit que ce dernier se refuse à aller jusqu'au bout de sa menace, pour valoriser sa déontologie et son respect de l'idéologie du service, comme on l'a encore vu à propos du baccalauréat au printemps 2003. Nous touchons là aux tensions internes au projet professionnel des enseignants : l'idéologie du service à autrui, pièce maîtresse de ce projet, peut servir à la fois de délégitimation de la grève (particulièrement sous sa version radicale) dans la mesure où la suspension des examens et des certifications manifesterait une désolidarisation brutale avec la société, et à la fois de légitimation de ce style d'action, justifié au nom d'un intérêt supérieur – faute des moyens nécessaires à la réunion des conditions du meilleur enseignement¹. Ce type de dilemme, qui ne se présente qu'exceptionnellement à son plus haut degré d'exacerbation, tout en admettant des formes intermédiaires, constitue un excellent révélateur, politique en dernière analyse, de l'identité enseignante.

Lectures conseillées

ARCHER M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications.

BRAUD P. (1995). *Sociologie politique*, Paris, LGDJ, 2^e éd.

CHAZEL F. (1993). *Action collective et mouvements sociaux*, Paris, PUF.

GEAY B. (1991). « Espace social et “coordinations”. Le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 86-87, p. 2-24.

GEAY B. (1999). *Profession : instituteurs*, Paris, Le Seuil.

GIRAULT J. (1996). *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne.

MACDONALD M.K. (1999). *The Sociology of the Professions*, London, Sage Publications.

1. Pour une analyse approfondie, cf. A. D. Robert, J. Tyssens, (2004) « Pour une cartographie de la grève enseignante », communication au XXVI^e congrès de l'ISCHE, Genève. À paraître.

- ROBERT A. D. (1995). *Le Syndicalisme des enseignants. Écoles, collèges, lycées*, Paris, La Documentation française/CNDP.
- ROBERT A. D. (2002). « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », in P. Caspard, J.-N. Luc, Ph. Savoie (éds) (2005). *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP.
- ROZENBLATT P. (1991). « La forme coordination : une catégorie sociale révélatrice de sens », *Sociologie du travail*, 33, p. 239-254.
- SEIFERT R.V. (1987). *Teacher Militancy. A History of Teacher Strikes*, London, Falmer Press.
- VAN ZANTEN A. (2004). *Les Politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 2396.
- WEBER M. (1978). *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*, Berkeley, University of California Press.
- WILENSKY H.L. (1964) « Professionalization of Every One ? », *The American Journal of Sociology*, vol. LXX, n° 2.

40 ÉDUCATION ET GLOBALISATION¹

« Globalisation » et « mondialisation » sont en train de devenir des termes passe-partout et il convient donc de préciser d'emblée de quoi l'on parle. La globalisation est « l'intégration croissante des économies et des sociétés dans le monde, due aux flux accrus de biens, de services, de capital, de technologie et d'idées² ». Ce n'est pas une « mondialisation », au sens d'un territoire mondial et encore moins d'un village à l'échelle de la planète. Ce qui se met en place, ce sont des réseaux parcourus par des flux, qui profitent à certaines parties du monde (continents, pays, régions, villes, quartiers), alors que d'autres restent en marge, tout en subissant certains effets de cette globalisation. Ces réseaux créent des liens d'interdépendance de plus en plus étroits entre les économies et les sociétés qui y participent.

La globalisation s'opère dans une logique « néolibérale », c'est-à-dire avec la conviction que l'intensification des échanges commerciaux, libérée des réglementations étatiques et fonctionnant selon la loi du marché (de l'offre et de la demande), est la source de la richesse pour tous et la clef du développement. C'est la base de ce qu'on appelle le « consensus de Washington », partagé par ceux qui prônent et gèrent actuellement la globalisation.

L'éducation et les systèmes d'enseignement subissent, sous diverses formes, les effets de cette globalisation et de ses logiques néolibérales.

1. Par Bernard Charlot.

2. David Dollar, directeur des politiques de développement à la Banque mondiale. Les citations des organisations internationales sont issues de documents qu'elles présentent sur Internet. Le site de la Banque mondiale est <http://www.banquemondiale.org> (ou <http://www.worldbank.org>).

1 Vers une libéralisation de l'éducation, à travers l'OMC ?

Commençons par la question la plus large, celle d'une éventuelle libéralisation des « services d'éducation », dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), sous l'égide de l'Organisation mondiale du commerce (OMC).

L'OMC, succédant aux négociations pour réduire les tarifs douaniers industriels (GATT) engagées après-guerre, a été créée au 1^{er} janvier 1995. En même temps a été signé l'AGCS, qui vise à une libéralisation du commerce des services. Il s'agit d'un accord cadre, qui fixe des principes et doit prendre corps à travers des négociations ultérieures. Il prévoit qu'un cycle de négociations devra s'engager cinq ans plus tard. Pour lancer ce cycle, une réunion est organisée à Seattle, en novembre-décembre 1999. Elle échoue. En novembre 2001, une nouvelle « conférence ministérielle » de l'OMC, réunie à Doha (Qatar), définit des « lignes directrices » mais la conférence de Cancun (Mexique), en septembre 2003, échoue de nouveau. La raison fondamentale de ces échecs est la résistance des pays du Sud, emmenés par le Brésil, l'Inde et l'Afrique du Sud, qui refusent de signer quelque accord que ce soit tant que n'est pas réglée la question des aides et subventions accordées par les États-Unis et l'Union européenne à leurs agriculteurs. S'y ajoutent des différends entre États-Unis et Union européenne et une forte mobilisation des militants qui refusent la globalisation. Du même coup, les négociations sur les services n'ont pas abouti au 1^{er} janvier 2005, comme prévu, et on en est encore, actuellement, à l'échange d'intentions.

Dans quelle mesure l'éducation est-elle concernée par cette libéralisation des services ? Dans l'AGCS, c'est l'un des douze secteurs de la classification sectorielle des services. Toutefois, l'article I, 3 précise :

« b) les "services" comprennent tous les services de tous les secteurs à l'exception des services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental ;

c) un "service fourni dans l'exercice du pouvoir gouvernemental" s'entend de tout service qui n'est fourni ni sur une base commerciale, ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs de services. »

Dans la mesure où, dans la plupart des pays, existent des écoles privées, avec lesquelles les écoles publiques sont « en concurrence », une interprétation stricte de l'AGCS pourrait conduire à la libéralisation des services d'éducation. L'État risquerait alors de perdre le contrôle de l'enseignement, car les « disciplines » (règles édictées par l'État) ne doivent pas être « plus rigoureuses qu'il n'est nécessaire pour assurer la qualité du service » (art. VI). Par ailleurs, si une telle libéralisation était réalisée dans sa forme la plus radicale, celle du « traitement national », elle menacerait l'existence

même du service public. Dans ce cas, en effet, l'État devrait accorder aux établissements d'enseignement privé « un traitement non moins favorable que celui qu'il accorde à ses propres services similaires et à ses propres fournisseurs de services similaires » (art. XVI) et donc financer tout établissement privé qui se créerait – ce qui serait impossible et obligerait l'État à renoncer à ses propres services d'enseignement.

Ce sont là des possibilités ouvertes par l'AGCS, que la France a signé. Toutefois, nous n'en sommes pas là. Il faut rappeler que l'OMC n'a aucun pouvoir d'imposer quelque texte que ce soit aux États, son pouvoir consiste à exiger qu'ils respectent les textes qu'ils ont signés. Ce qui arrivera en France et en Europe dépend donc de ce qu'elles accepteront. Chaque pays a été invité à fournir la liste des services qu'il est prêt à libéraliser et on commence à voir ce qui s'ébauche. Le service public d'enseignement primaire et secondaire ne semble pas actuellement menacé de libéralisation à travers l'AGCS et l'OMC. Dans la liste fournie en décembre 2000, Les États-Unis eux-mêmes précisent que leur liste « se limite à l'enseignement et à la formation qui vont au-delà du niveau primaire et secondaire et ne s'applique pas aux établissements primaires et secondaires. Elle reconnaît que l'enseignement constitue essentiellement une tâche qui incombe à l'État et ne vise pas à évincer les systèmes éducatifs publics ». L'Australie et la Nouvelle-Zélande, qui comptent parmi les pays les plus favorables à une libéralisation, apportent le même type de précision. Ce qui est demandé, c'est avant tout une libéralisation de l'enseignement supérieur et de la formation des adultes, ainsi que de l'évaluation de la qualité de l'enseignement (à tous niveaux) et des « autres services d'éducation » (cours de langues, agences de placement, etc.). L'Union européenne a également déposé sa liste, en avril 2003. Elle fait des offres dans divers secteurs, mais ne propose rien pour la santé, l'éducation et les services audiovisuels. Pascal Lamy, alors Commissaire européen au commerce, considère que « l'offre qui est déposée a été préparée en vue d'assurer l'entière sauvegarde des services publics au sein de l'UE ». Il ne se prépare donc pas une libéralisation brutale et radicale de l'enseignement primaire et secondaire à travers l'OMC et l'AGCS.

En revanche, « les services d'enseignement supérieur, d'enseignement à l'intention des adultes et de formation » (liste des États-Unis) sont l'objet de demandes de libéralisation. Pour comprendre ce que serait cette libéralisation, il faut savoir que l'AGCS retient quatre modes de fourniture d'un service, selon l'endroit où se trouvent le fournisseur ou le client. Par exemple, « l'exportation » d'un service d'enseignement supérieur inclut à la fois l'enseignement à distance, l'accueil d'étudiants étrangers et l'ouverture d'un établissement universitaire à l'étranger et « l'importation » inclut le recrutement d'enseignants étrangers. Un éventuel accord entre pays sur ces points relèverait ensuite d'une surveillance par l'OMC.

2 Les organisations internationales : éducation de base pour tous et privatisation du reste

L'AGCS n'est qu'un élément du dossier de la globalisation. Dans l'enseignement primaire et surtout secondaire et supérieur, les logiques libérales progressent par d'autres canaux. Les organisations internationales jouent ici un rôle fondamental. Non pas l'UNESCO, organisation de l'ONU pour l'éducation, la science et la culture mais l'OCDE, le FMI et la Banque mondiale.

Il faut prendre garde, toutefois, à ne pas se tromper sur le rôle des organisations internationales. Elles ont un poids réel, mettent en forme le discours de la globalisation néolibérale, en imposent parfois les mesures, mais elles sont elles-mêmes l'émanation des États. Ainsi, à la Banque mondiale « le nombre de voix attribué à chacun des États est fonction du montant de sa souscription au capital, laquelle reflète le poids relatif du pays dans l'économie mondiale ». De même, au FMI (Fonds monétaire international), en janvier 2005, les USA disposent de 17,14 % des voix, la France de 4,96 %, l'Arabie Saoudite de 3,23 %, alors que l'Inde, le Brésil ou l'Indonésie, bien que très peuplés, ne disposent respectivement que de 1,93 %, 1,41 % et 0,97 % des voix¹. En outre, les gouvernements et les organismes internationaux subissent de fortes pressions des entreprises, des multinationales, des lobbies patronaux. Certains rêvent du marché de l'éducation, estimé, s'il devenait mondial, à 2000 milliards de dollars, soit le double du marché de l'automobile. Ainsi, Glenn R. Jones, président de la société américaine Jones International Ltd, déclarait en 1998 :

« Le potentiel économique de l'éducation est renversant [...] voilà l'un des marchés les plus vastes et à la croissance la plus rapide, dans lequel les acteurs présents ne parviennent pas à répondre à la demande » (Hirtt, 2000).

La base de la globalisation, c'est la puissance économique des divers pays, de leurs entreprises, des multinationales. C'est pour cela, d'ailleurs, que la globalisation a profité avant tout aux pays riches, dans une moindre mesure à des pays « émergents » (en Asie notamment) et que l'écart entre pays riches et pauvres s'est creusé. Selon le *Rapport sur le développement humain 1999* du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), l'écart de revenu entre les 20 % d'êtres humains habitant dans les pays les plus riches et les 20 % des pays les plus pauvres atteignait 74 à 1 en 1997, contre 60 à 1 en 1990 et 30 à 1 en 1960. La globalisation a appauvri les « pays les moins avancés », qui voient leur balance commerciale se détériorer, empruntent et croulent sous le poids des intérêts de la dette. La Tanzanie, à la fin des années quatre-vingt-dix, consacre neuf fois plus de ressources au service

1. Site internet du FMI : <http://www.imf.org>

de sa dette qu'à ses dépenses de santé, et quatre fois plus qu'à l'éducation primaire¹.

Regroupant surtout des pays riches, l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), s'intéresse aujourd'hui à l'ensemble des questions sociales et culturelles qui ont des effets sur l'économie². Elle n'accorde pas de financement, c'est essentiellement une « boîte à idées ». Elle a produit de nombreux rapports sur l'éducation, qui influencent les gouvernements. Elle plaide aujourd'hui pour une « économie du savoir », la « formation tout au long de la vie » et tout ce qui permet d'adapter le « capital humain » aux mutations économiques et technologiques. Créée pour contribuer à la croissance, « promouvoir l'économie de marché », « développer le libre-échange », et recevant un quart de son budget des États-Unis, elle raisonne dans une logique libérale.

Vis-à-vis des pays « en développement », la logique internationale, en fait, est double. Il y a une logique de solidarité mondiale, visant « l'éducation pour tous » (EPT). En 1990, la Conférence mondiale de Jomtien décide d'universaliser l'enseignement primaire et de réduire radicalement l'illettrisme avant la fin de la décennie. En 2000, le Forum mondial sur l'éducation réuni à Dakar constate que l'objectif est loin d'être atteint, malgré les progrès réalisés : « Quelque 113 millions d'enfants, dont 60 % de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire ; au moins 880 millions d'adultes, dont une majorité de femmes, sont analphabètes³. » Le « cadre d'action de Dakar » réaffirme l'objectif d'éducation pour tous, à atteindre au plus tard en 2015, et met l'accent sur l'éducation des filles. Le sommet du Millénaire organisé en 2002 par les Nations unies retient « l'éducation primaire pour tous » comme l'un des principaux « objectifs de développement pour le millénaire », à atteindre en 2015. Mais en novembre 2004, le groupe de haut niveau sur l'EPT, réuni à Brasilia, constate : « Nous risquons également de ne pas atteindre l'objectif de l'égalité entre les sexes et de l'enseignement primaire universel en 2015 ainsi que les autres objectifs de l'EPT. »

1. Cf. J.-C. Lefort, *Rapport d'information sur la place des pays en développement dans le système commercial multilatéral*, Assemblée nationale, 23 nov. 2000. Cf. aussi B. Marre, *Rapport d'information sur la préparation de la conférence ministérielle de l'OMC à Seattle*, Ass. nationale, 30 sept. 1999 et *Rapport d'information sur la réforme de l'Organisation mondiale du commerce et son lien avec l'architecture des Nations unies*, Ass. nationale, 15 juin 2000. On peut accéder à ces rapports à partir du site de la Documentation française consacré à l'OMC (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>). Le site de l'OMC est <http://www.wto.org>. Sur les organisations internationales et l'éducation, on consultera Ch. Laval et L. Weber (coord.) (2002). *Le Nouvel Ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse et L. Weber (2003). *OMC, AGCS. Vers la privatisation de la société ?*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse.

2. Cf. le site Internet de l'OCDE : <http://www.oecd.org>.

3. Cf. le site Internet de l'UNESCO : <http://www.unesco.org>.

L'obstacle est avant tout financier, question essentielle pour des pays pauvres. Sur ce point, le projet EPT rencontre les logiques de la globalisation, portées par le FMI et la Banque mondiale.

Créé en 1944, le FMI a pour fonction d'assurer la stabilité du système financier, afin d'éviter des crises mondiales comme celle des années trente. Quand un pays entre en crise, il lui consent des prêts de courte durée, en échange desquels ce pays s'engage à résoudre ses difficultés financières en respectant certaines dispositions (les « conditionnalités »), négociées avec le FMI. Sont ainsi imposés aux pays emprunteurs des « plans d'ajustement structurel », conçus dans la perspective néolibérale : réduction des dépenses de l'État, libéralisation du commerce extérieur, etc. L'éducation et la santé sont souvent victimes de cette réduction des dépenses.

Créée en même temps que le FMI, la Banque mondiale a pour mission de favoriser le développement économique à long terme et la réduction de la pauvreté. Elle accorde des prêts à faibles taux d'intérêt permettant de réaliser des réformes sectorielles ou des projets spécifiques. Elle est aujourd'hui le principal bailleur de fonds et le principal conseiller des pays du Sud pour l'éducation (quatre-vingt-neuf pays ont des projets financés par la Banque dans le secteur de l'éducation, en juin 2004).

Elle s'est dotée d'une doctrine qui inspire ses évaluations et ses conseils. La qualité de l'éducation, explique-t-elle, est un élément essentiel de la croissance économique et de la concurrence dans le monde globalisé. Or l'investissement public dans l'éducation est insuffisant et, même si un effort est réalisé, les contraintes économiques font qu'il restera insuffisant. Il faut donc trouver d'autres ressources pour développer quantitativement et améliorer qualitativement l'enseignement. L'éducation de base (éducation primaire, alphabétisation des adultes...) doit continuer à relever de l'État mais l'enseignement secondaire et supérieur doit être privatisé. Par ailleurs, les couches moyennes et riches doivent contribuer au financement de l'enseignement primaire et il faut baisser le salaire des enseignants dans les pays pauvres. La Banque mondiale considère que cette orientation est la plus efficace économiquement et la plus juste socialement. Plusieurs rapports soutiennent que les plus pauvres eux-mêmes doivent pouvoir accéder à un enseignement privé de qualité, en recevant de l'État les ressources leur permettant de choisir leur école privée¹.

C'est bien de néolibéralisme qu'il s'agit, tant dans les textes généraux que dans les cas précis. Ainsi, le rapport *Évaluation du secteur privé de l'enseignement en Côte-d'Ivoire*, de 1999, déclare :

1. Pour une critique de la Banque mondiale, sur les principes mais aussi du point de vue de l'efficacité économique de ses positions sur l'éducation, cf. J.-L. Coraggio et R.M. Torres (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos-Aires, Miño e Dávila SRL.

« Malgré une croissance remarquable de l'enseignement privé au cours de ces dernières années, le secteur de l'enseignement est toujours dominé par les prestataires publics (en particulier au niveau de l'enseignement primaire et supérieur). Il n'y a aucune raison pour que cela soit ainsi. [...] Par exemple, les pouvoirs publics veulent généralement que les populations aient suffisamment à manger quoiqu'ils ne tiennent pas d'épicerie. »

Autrement dit, ce n'est pas parce que l'État veut éduquer qu'il doit y avoir des écoles publiques (ici assimilées à des épicerie...). Le rapport donne donc des conseils visant à « promouvoir les investissements du secteur privé dans l'enseignement et mettre un frein au pouvoir de contrôle des autorités publiques sur les prix et les établissements scolaires¹ ».

3 Les altermondialistes et la question de l'éducation

Certains critiquent la globalisation parce qu'elle porte atteinte à leurs privilèges ou, comme le Front national, parce qu'elle amène chez nous des migrants. Ils s'accrochent au monde actuel, voire passé, qu'ils souhaitent préserver. Ce sont là des positions sans avenir, les frontières se sont ouvertes, elles le resteront et l'enjeu n'est plus d'être « pour ou contre » mais de savoir quelle globalisation/mondialisation construire.

Les « altermondialistes » luttent contre la globalisation néolibérale mais avec l'idée qu'« un autre monde est possible ». Ils refusent les logiques néolibérales mais également le monde actuel, celui de la domination et des inégalités, et défendent l'idée d'une solidarité accrue et active entre les différentes parties du monde. On pourrait dire qu'ils sont pour la mondialisation et contre la globalisation. Ils se reconnaissent dans le Forum mondial social et le Forum mondial de l'éducation, nés à Porto Alegre (Brésil), et dans ATTAC.

Leur argument fondamental est que l'éducation n'est pas une marchandise mais « un droit humain prioritaire et inaliénable pour toute la vie² ». Ils considèrent que la satisfaction d'un droit aussi universel et fondamental ne saurait être confiée au marché et aux logiques financières. Ils affirment « le droit plein et inaliénable à une éducation publique, gratuite, et de qualité pour toutes et tous », « une éducation publique émancipatrice à tous les niveaux et

1. Ce qu'on appelle Banque mondiale est un groupe qui, outre la Banque d'origine (dont le nom est en fait Banque internationale pour la reconstruction et le développement), comprend quatre autres institutions qui lui sont liées, notamment l'International Finance Corporation (IFS). En 1998, la Banque et l'IFS ont créé ensemble, et en association avec le secteur privé, le service Edinvest, dispositif d'information sur les investissements dans l'enseignement privé (cf. <http://www.world-bank.org/edinvest>). Le rapport sur la Côte-d'Ivoire a été réalisé dans le cadre d'Edinvest.
2. Déclaration finale du 3^e Forum mondial de l'éducation, août 2004. Sur les positions altermondialistes, cf. les sites Internet du Forum mondial (<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme>), d'ATTAC (<http://www.attac.org>) et de l'APED (<http://www.ecoledemocratique.org>).

selon toutes les modalités », « sans discrimination ou exclusion ». En conséquence, ils refusent « toute forme de privatisation et de marchandisation de l'éducation, quelle qu'elle soit », rejettent l'AGCS, les programmes d'ajustement structurel, « l'ingérence des entreprises nationales et multinationales dans le système éducatif public ».

Les altermondialistes défendent l'école publique et le rôle de l'État, qui, seuls, peuvent garantir le respect du droit à l'éducation. Toutefois, « il ne s'agit pas seulement de défendre l'école publique mais aussi de la transformer, parfois profondément, pour qu'elle ne soit plus un lieu d'échec pour les enfants appartenant aux couches sociales, aux communautés et aux cultures les plus fragiles. Le droit à l'éducation n'est pas simplement le droit d'aller à l'école, c'est le droit à l'appropriation effective des savoirs, à des savoirs qui fassent sens et non à de simples informations délivrées par le maître ou trouvées sur Internet, à des savoirs qui éclairent le monde et non à de simples compétences rentables à court terme, c'est le droit à l'activité intellectuelle, à l'expression, à l'imaginaire et à l'art, à la maîtrise de son corps, à la compréhension de son environnement naturel et social, c'est le droit aux repères qui permettent de construire ses rapports au monde, aux autres et à soi-même. Il faut reconnaître que les pratiques pédagogiques actuellement dominantes sont loin d'assurer toujours le respect de ces droits et engager une transformation en profondeur de l'école publique¹ ».

4 Les évolutions institutionnelles, organisationnelles et culturelles

Il est indéniable que la privatisation et la marchandisation, conditions de la globalisation, progressent. Ses formes les plus radicales sont les *vouchers* (chèques-éducation ou bons scolaires) et la gestion d'écoles publiques par des sociétés privées.

Délivrés par des autorités publiques ou par des fondations privées, les chèques-éducation permettent à ceux qui les reçoivent de s'inscrire dans les écoles de leur choix, c'est-à-dire en fait dans des écoles privées. Le système s'est développé à partir de 1990, dans l'État de Milwaukee, aux États-Unis, mais d'autres pays s'y intéressent actuellement. La Banque mondiale souhaite l'implanter dans les pays africains.

Se développent également aux États-Unis, depuis 1992, des sociétés de gestion scolaire, sociétés à but lucratif gérant des écoles publiques. Durant

1. « Une éducation démocratique pour un monde solidaire, une éducation solidaire pour un monde démocratique, Texte présenté au Forum social mondial par le Forum mondial sur l'éducation (rédigé par Bernard Charlot) », publié notamment in *Nouveaux Regards*, n° 16, hiver 2001-2002.

l'année scolaire 2003-2004, quarante-sept firmes géraient quatre cent dix-sept écoles dans vingt-cinq États.

Le néolibéralisme progresse également à travers les cours privés, qui permettent de réussir le concours d'entrée à l'université (Japon, Corée du Sud) ou enseignent la langue de la globalisation (l'anglais), ou à travers le dédoublement du système scolaire entre une école publique pour les pauvres (la majorité dans beaucoup de pays) et, pour les enfants de la classe moyenne, une école privée à but commercial (avec, au Brésil par exemple, un prix d'inscription qui correspond à peu près à un salaire minimum).

La marchandisation passe par le développement de marchés de l'éducation à distance et des CD-Rom. Mais on assiste également à une entrée des multinationales dans l'école, sous prétexte pédagogique ou d'aide matérielle. Nestlé fournit du matériel pour apprendre ce qu'est un petit-déjeuner « santé », Colgate enseigne comment bien se brosser les dents, MacDonald diffuse un jeu sur les principes d'hygiène, etc.

Il n'y a aucun doute qu'il s'agit là d'une progression des logiques néolibérales dans le domaine de l'école. Faut-il aller plus loin et affirmer, comme on le fait parfois, que les exigences de « qualité », la décentralisation, l'autonomie plus grande des établissements, le partenariat, les droits accrus des parents, etc., constituent une pression libérale sur l'école ?

Le néolibéralisme, qui veut « libérer » le marché des réglementations d'État, prône effectivement la décentralisation et l'autonomie des établissements. Dans la mesure où il défend une politique pilotée par la « demande » (des « clients ») et non par « l'offre » (des institutions), il est effectivement favorable à l'intervention des parents et de divers « partenaires » (y compris les entreprises) dans le fonctionnement des écoles. En outre, il tend à imposer subrepticement la rentabilité financière (y compris du diplôme) comme seul critère légitime d'évaluation de la qualité d'enseignement.

Faut-il pour autant refuser de discuter de la qualité de l'enseignement et rejeter la décentralisation, l'autonomie et l'ouverture de l'école sur le quartier, que la gauche autogestionnaire revendiquait dans les années soixante-dix ? Il faut prendre garde à ne pas confondre néolibéralisme et adaptation de l'école à la société moderne, ce qui conforterait d'ailleurs les néolibéraux, qui soutiennent que le libéralisme est la seule forme possible de fonctionnement de la société moderne.

Ce qui est néolibéral, c'est de considérer l'éducation comme une marchandise proposée à des consommateurs sur un marché libre. Qu'en est-il, en France, aujourd'hui, de ce point de vue ?

On y constate, depuis les années quatre-vingt, une différenciation et une hiérarchisation croissantes des établissements scolaires publics. L'évitement de certaines écoles par les parents, les passages d'élèves entre le public et le privé, la constitution de classes « protégées » dans les collèges « sensibles » et l'exclusion des élèves les plus difficiles vers d'autres collèges ébauchent

un quasi-marché au sein même de l'enseignement public et du réseau scolaire fonctionnant avec des fonds publics. Il n'y a pas, dans la France actuelle, d'espace idéologique pour un néolibéralisme éducatif explicite – l'échec de la tentative d'Alain Madelin, dans les années 1980, le confirme. Mais les logiques néolibérales travaillent les interstices du système républicain.

Enfin, l'évolution la plus fondamentale, à long terme, est peut-être la transformation des rapports à l'école et au savoir. Une grande partie des jeunes vont actuellement à l'école pour avoir un diplôme, un bon métier plus tard, et uniquement pour cela. L'école française résiste au néolibéralisme, mais ses élèves et leurs parents considèrent déjà que le savoir est une marchandise échangeable sur un marché.

Lectures conseillées

(Outre les textes présentés sur les sites des organisations internationales dont l'adresse est indiquée dans le texte, en note.)

CAREIL Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CHARLOT B. (2001). « Une éducation démocratique pour un monde solidaire, une éducation solidaire pour un monde démocratique », texte présenté au Forum social mondial par le Forum mondial sur l'éducation (rédigé par Bernard Charlot), publié notamment in *Nouveaux Regards*, n° 16, hiver 2001-2002.

CHARLOT B. (2003). « Éducation et globalisation, éducation et mondialisation », in BEILLEROT J. et WULF Ch. (dir.), *L'Éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, Paris, L'Harmattan.

CORRAGIO J.L., TORRES R.M. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos-Aires, Miño e Dávila SRL.

HATCHER R. (2004). « La privatisation du système éducatif américain. Les systèmes de chèques-éducation et les sociétés de gestion scolaire », in site de l'APED (<http://www.ecoledemocratique.org>), 11 janvier.

HIRT N. (2000). *Les Nouveaux Maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Bruxelles, EPO.

HIRT N. (2001). *L'École prostituée. L'offensive des entreprises sur l'enseignement*, Bruxelles, Labor/Espace de liberté.

LAVAL C., WEBER L. (coord.) (2002). *Le Nouvel Ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse.

MADÉLIN A. (1984). *Pour libérer l'école. L'enseignement à la carte*, Paris, Robert Laffont.

WEBER L. (2003). *OMC, AGCS. Vers la privatisation de la société ?*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse.

41 PHILOSOPHIE ET ÉDUCATION¹

Que l'éducation et la philosophie aient partie liée, cela s'impose dès l'Antiquité gréco-latine. L'apprentissage de la philosophie est une *paideia* – concept qui renvoie tout à la fois à une théorie de la connaissance (une théorie de la vérité), une théorie du sujet (une théorie de l'âme) et une théorie de l'action (une théorie du bien). L'histoire de la philosophie ne peut que confirmer cette orientation fondatrice : Augustin, Descartes, Malebranche, Locke, Kant, Hegel..., pour en indiquer quelques jalons.

Cette unité a rencontré une triple rupture. La première quand la philosophie elle-même se distingue en ses divisions régionales : philosophie des sciences, philosophie du droit, philosophie politique et morale, philosophie de l'histoire... La seconde quand la question de l'éducation devient un objet de réflexion en soi-même : avec *L'Émile* de Rousseau, la question de l'éducation est devenue un objet « détachable » susceptible d'une réflexion théorique spécifique. La dernière quand la philosophie, « saisie par l'État » se trouve, avec Victor Cousin, ajoutée à l'institution scolaire : ce dernier moment est paradoxal, l'institutionnalisation de la philosophie – ou la redéfinition scolaire de la philosophie comme matière d'enseignement – éloigne la philosophie des questions théoriques de l'éducation.

1 Introduction : un statut et une identité problématiques

En 1970, J. Leif et G. Rustin publiaient sous le titre générique de *Philosophie de l'éducation* un ensemble de quatre volumes², dont les deux premiers

1. Par Alain Vergnioux.

2. J. Leif, G. Rustin (1970). *Philosophie de l'Éducation*, 4 vol., Paris, Delagrave.

trahissaient de la pédagogie générale « par l'étude des doctrines et des tendances nouvelles » de l'éducation, le troisième présentait un choix de textes étayant les développements et analyses des deux premiers volumes et le quatrième un « vocabulaire technique et critique » de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Il faut noter que cette synthèse accompagnait une réforme de la formation des maîtres dans les écoles Normales d'Instituteurs, portée à deux ans après le baccalauréat ; cette réforme donnait à la philosophie une place de premier plan dans la formation en lui accordant une triple finalité : de réflexion sur les principes et les moyens [les méthodes] de l'éducation, de constitution d'une culture solide sur l'histoire des idées éducatives de l'Antiquité à nos jours, et de fondation d'une professionnalité adossée à la perspective kantienne d'une raison pratique.

Non sans paradoxe, les mêmes années voyaient la naissance institutionnelle des sciences de l'éducation à l'université (octobre 1967) et Gaston Mialaret, dans son « tableau général des sciences de l'éducation », accordait à la philosophie de l'éducation une position marginale, où, à côté de la planification de l'éducation et de la théorie des modèles¹, elle aurait pour tâche la réflexion sur les finalités et les objectifs dans la « double perspective d'une cohérence interne et externe ». Il ajoutait, toutefois, en citant F. Best et R. Lévêque, qu'il lui revenait en outre « d'élucider des problèmes, d'éclairer des antinomies qui résident au cœur de l'acte d'éduquer (culture et nature ; liberté et conditionnement, etc.) mais aussi de rechercher les conditions de possibilité de l'éducation » – soit la question des fondements. Dans cette optique, la position philosophique renvoie à une attitude de recul et de réflexion sur les « grandes questions de l'éducation ».

Ce rôle ne s'est jamais démenti : on assigne toujours à la philosophie de l'éducation de réfléchir sur les fins et les valeurs et de donner sur ces questions un avis fondé en raison, de s'exprimer *de jure* là où les sciences de l'éducation ne peuvent intervenir que *de facto*. Mais le partage entre sciences empiriques et philosophie ne va pas de soi, surtout quand elle redouble l'opposition entre théorie et pratique et reconduit toutes les difficultés que cette opposition soulève.

Pour la « philosophie de l'éducation » en tant que domaine ou objet autonome et nouveau, les choses s'étaient recomposées dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, à partir de la fondation institutionnelle et politique de l'école républicaine. La III^e République en effet développe un enseignement de la philosophie dans les écoles primaires supérieures, les écoles normales d'instituteurs et les ENS de Fontenay et Saint-Cloud : cet enseignement affirme la philosophie comme un des lieux essentiels de l'élaboration de la pensée pédagogique, spécialement en direction des maîtres de l'école primaire. Sa légitimité est ici politique.

1. G. Mialaret (1976). *Les Sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1^{re} éd., p. 44.

De façon générale, le XIX^e siècle la confond avec la « pédagogie générale » ou assimile celle-ci à celle-là. Le livre d'Herbart, *De la pédagogie* (1802), est en fait un traité de philosophie de l'éducation ; un siècle plus tard l'ouvrage d'Édouard Roehrich, *Philosophie de l'éducation* (1910) est sous-titré « Essai de pédagogie générale ». Ajoutons que les hésitations sont plus larges puisqu'une autre désignation se fait jour, celle de « science » de l'éducation. Dans sa *Leçon d'ouverture du cours sur la science de l'éducation*, faite à la Sorbonne le 6 décembre 1883, Henri Marion déclare qu'« aujourd'hui pour la première fois, la philosophie de l'éducation est admise à prendre rang dans l'enseignement public », et il ajoute un peu plus loin : « [...] Qu'il n'y eût pas en France, qu'il n'y eût pas à Paris même un cours sur la science de l'éducation, voilà ce qui semblait incompréhensible. » Cette apparente confusion révèle en fait une identité : pour les philosophes fondateurs de l'école publique, Compayré, Pécault, Marion, Gréard, Buisson, les deux termes philosophie et science peuvent coïncider dans une seule volonté, celle de fonder la pédagogie comme discipline scientifique. Dans cette perspective, Selon Nanine Charbonnel, « la science de l'éducation » pouvait être perçue comme « l'apogée de la philosophie de l'éducation¹ » : ce qu'elle désigne comme le « moment Compayré ». Unifiant, non sans paradoxe, empirisme, spiritualisme et positivisme, la période inaugure un nouveau champ doctrinal et institutionnel sur lequel on peut tenir un discours indifféremment qualifié de philosophique ou de scientifique : en tout état de cause, un discours de vérité².

2 Constitution d'une discipline

Cette évocation rapide de l'histoire récente appelle deux remarques :

- le lien institutionnel entre philosophie de l'éducation et formation des enseignants ;
- la difficulté de la philosophie de l'éducation à affirmer son identité, concurrentement avec d'autres champs théoriques travaillant la question de l'éducation.

À partir des années 1980, un certain nombre de travaux nouveaux remettent les questions en chantier, ce dont prend acte le colloque de Dijon (octobre 1993) publié en 1994 sous le titre *Pour une philosophie de l'éducation*³.

1. N. Charbonnel (1988). *Pour une critique de la raison éducative*, Bern, Peter Lang.

2. Voir aussi H. Terral (1997). *Profession : professeur*, Paris, PUF ; G. Avanzini (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat ; D. Hameline (dir.) (1995). *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang ; J. Gautherin (2002). *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang.

3. H. Hannoun et A.-M. Drouin-Hans dir. (1994). *Pour une philosophie de l'éducation*, Dijon, CNDP-CRDP de Bourgogne.

Pour une part, la tenue de ce colloque était motivée par la création des instituts universitaires de formation des maîtres : la question de la place de la philosophie dans la formation des enseignants se trouvait posée à nouveaux frais. Mais la question politique demandait aussi un examen et des réponses sur l'identité d'une discipline dont les contours demeuraient incertains. En même temps qu'il s'agissait de clarifier la relation entre « philosophie, savoirs et formation », la question de l'identification du champ suscitait trois grands types de questions concernant l'identité de la discipline (entre histoire de l'éducation, philosophie morale et politique, anthropologie, psychologie des apprentissages), ses différentes fonctions et sa relation à la pédagogie (philosopher pour penser le pédagogique)¹. En décembre 2003, un second colloque, *La Philosophie saisie par l'éducation*, visait à prendre la mesure, dix ans après, de la recomposition du champ et portait en avant trois grandes questions : l'égalité et la justice ; la culture et les cultures² ; pensées anciennes et questions contemporaines³. Un des traits les plus frappants de l'évolution de la discipline en dix ans, c'est de s'être dégagée sur un certain nombre de ses recherches des questions de l'enseignement et de la formation. Alors qu'en 1993 Jacky Beillerot, introduisant le colloque, considérait « l'étude de la philosophie comme nécessaire et fondamentale » dans la formation des enseignants, aujourd'hui, la relation entre philosophie et éducation s'est déplacée. L'intervention philosophique sur l'éducation a changé de nature et s'est élargie à de nouvelles questions. Sa *pertinence* est plus clairement identifiée et reconnue : la philosophie dispose d'outils d'analyse et de conceptualisation qui lui sont propres pour faire l'examen des problèmes, ou les empruntant à d'autres disciplines (anthropologie, histoire, psychanalyse...), elle en fait un usage spécifique. Elle reconstruit objets et méthodes selon des *styles* qui lui appartiennent, et s'ils varient selon les auteurs et les questions traitées, leur particularité proviendrait sans doute de ce qu'ils s'inscrivent *a principio* dans l'horizon d'une herméneutique, même si le contenu et la portée de ce terme varient selon les auteurs.

3 Délimitation du domaine

Si l'on admet que la pensée philosophique est devenue un besoin des sociétés contemporaines, nulle question dès lors n'échappe *a priori* à la reprise philosophique, en l'occurrence : les questions de la formation morale et de l'éducation

-
1. La vitalité du champ et le renouveau des questions se sont manifestés également à travers la création, en 1995, de deux revues se réclamant explicitement de la philosophie de l'éducation : *Le Télémaque*, Presses universitaires de Caen ; *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées*, Civiic, Université de Rouen.
 2. Question également abordée dans le colloque : D. Kambouchner et F. Jacquet-Francillon (dir.) (2005). *La Crise de la culture scolaire. Origines, interprétation, perspectives*, Paris, PUF.
 3. A.-M. Drouin-Hans (dir.) (2005). *La Philosophie saisie par l'éducation*, Dijon, CRDP/CNDP, 2 vol.

civique, les questions de la culture et de l'éducation esthétique, le sens de la laïcité et de la république, de l'égalité et de la démocratie – mais aussi : le contenu des programmes et la définition des curriculum, les structures institutionnelles, etc. N'est-ce pas alors élargir le champ de façon excessive ou courir le risque de l'éclectisme ? Faut-il définir l'intervention philosophique en termes d'engagement ? La philosophie aurait alors comme vocation d'« entrer en lice dans les périodes de crise¹ » : crise de l'autorité, crise de la culture, crise de la transmission, crise de la laïcité, etc. S'agit-il d'un discours de fondation ou de déconstruction ? D'élucidation critique ou d'interprétation ? Si l'on suit Michel Fabre, l'exigence philosophique en éducation signifie « le maintien d'une ouverture du sens par rapport au savoir des experts, mais implique également la mise en question des allants de soi de la pratique² ».

Sur ce dernier point, la difficulté est de définir une distinction claire entre philosophie de l'éducation et pédagogie. Si l'on définit la première comme une activité (purement) théorique, est-ce lui interdire de se prononcer sur les questions pratiques que l'éducation rencontre ? Admettons avec Durkheim³ que la pédagogie se définisse essentiellement comme « théorie-pratique », *i.e.* comme une réflexion sur les méthodes et les pratiques, sur leurs conditions et leur évaluation. Posons aussi que le pédagogue invente, expérimente de nouvelles pratiques, « travaille » ses hypothèses, propose méthodes et orientations, établit des programmes... Si donc la pédagogie ne se déprend pas de ces deux grandes caractéristiques, d'être réflexive et prescriptive, nous pourrions trouver là un principe de séparation : la philosophie de l'éducation se garderait, par principe, de toute position prescriptive – en revanche, elle peut analyser de façon méthodique telle ou telle question pratique pour en dégager les conditions d'effectuation, les paradoxes, voire les apories, en formuler les postulats implicites, la renvoyer à des problématiques plus larges pour les problématiser à leur tour.

La philosophie de l'éducation se définirait ainsi comme une activité essentiellement *théorique*, dont le domaine se déploie dans trois directions principales : la première d'ordre axiologique (en quoi elle se rapproche de la philosophie morale), la seconde d'élucidation critique (en quoi elle se rapproche de l'herméneutique ou des philosophies de la déconstruction), la troisième de nature épistémologique (en quoi elle se rapproche de la philosophie des sciences)⁴.

1. A. Kerlan (2003). *Philosophie pour l'éducation*, Paris, ESF.

2. M. Fabre (1999). « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », in J. Houssaye (dir.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999, p. 272.

3. É. Durkheim (1922). « Nature et méthode de la pédagogie », in *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan.

4. Cette classification, devenue classique, reprend les propositions de G. Avanzini (1994), « Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation », in *Pour une philosophie de l'éducation*, *op. cit.*, p. 15-20, et de M. Fabre (1999). *Op. cit.*, p. 269-298.

4 L'orientation axiologique

Cette orientation s'inscrit dans la tradition de l'examen des valeurs de l'éducation et de ses finalités ; pour l'essentiel, il s'agit de penser l'éducation dans la perspective humaniste d'une formation du sujet à la liberté et à l'épanouissement de soi comme personne, qu'on en place les références ou les points d'ancrage chez Montaigne, Locke, Rousseau, Kant ou Herbart. Cette perspective se redouble d'une version plus explicitement politique ou civique d'éducation du citoyen à l'exercice de ses responsabilités, de ses devoirs et de ses droits dans un espace commun démocratique et républicain. Toutefois, il faut remarquer avec Marcel Gauchet que « l'institution scolaire est devenue de plus en plus réflexive¹ », agence ses missions et ses dispositifs selon des modalités qui assument déjà en partie un point de vue critique (problématique et argumenté). La philosophie interviendrait alors comme « l'exigence d'une réflexivité supplémentaire par rapport à cette réflexivité première » pour remettre en questions les « allants de soi » des systèmes de valeurs institutionnalisés. De façon inégalement explicite, ces approches se situent généralement dans une perspective généalogique de questionnement des valeurs et des concepts dans leurs présupposés : que signifie civisme, civilité, socialisation, citoyenneté ? Qu'entend-on par culture, culture scolaire, culture commune ? Que signifient des expressions comme école publique, école de la république ?

Le problème des valeurs apparaît ainsi comme le point de convergence des questions qui parcourent et animent l'institution éducative dans sa globalité. Si l'éducation vaut, c'est qu'elle pose et vise des valeurs, mais qu'est-ce qui vaut d'être transmis et enseigné ? et selon quelles voies ? C'est aussi se heurter aux antinomies classiques de la raison pratique, de la contrainte et de la liberté, de l'universalité de la loi et de la singularité du sujet moral, de l'histoire (de l'héritage) et de la nouveauté (de l'autonomie) ? Dans la société post-moderne, les Droits de l'homme peuvent-ils constituer un cadre suffisant pour penser l'idée d'une légalité morale universelle, quand il faut par ailleurs reconnaître l'incertitude² et la contingence des décisions humaines ? Ou bien faut-il décliner les finalités de l'école à travers leurs différentes composantes : socio-politiques, institutionnelles, psychologiques, cognitives et culturelles. L'éducation devient alors œuvre contingente, que l'on est amené à (re) penser sous la forme du contrat, de l'ajustement ou encore à partir du postulat de perfectibilité. Un exemple parmi d'autres : à quel titre ou à quelles conditions l'éducation aujourd'hui peut-elle se réclamer de la tradition humaniste sans céder à une illusion nostalgique que ni les expressions de « nouvel humanisme » ou d'« humanisme du troisième millénaire » ne

-
1. M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard.
 2. J. Houssaye (1992). *Les Valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

sauraient conjurer ? Les valeurs en effet qui portaient la culture et l'éducation humanistes n'ont pas résisté à la réflexion critique que Marx, Nietzsche et Freud ont fait porter sur elles. L'histoire du ^{xx}e siècle n'a pu que poursuivre le mouvement de déconstruction de l'idée d'une humanité historiquement portée par les valeurs de l'émancipation et du progrès. Les idéaux humanistes sont devenus obscurs, la formation de l'homme elle-même et l'espace dans lequel se déploie son existence se heurtent à cette aporie majeure de l'« auto-destruction de la raison » dans ses œuvres techniques. « Il n'y a pas de morale générale », « il n'y a pas de nature humaine », affirme Sartre. Si le monde est fait de hasard et de libre arbitre, si l'homme « n'est rien d'autre que l'ensemble de ses actes¹ », l'idée d'humanisme devient une référence vide et inutile, sauf à la considérer, comme porteuse d'une tradition culturelle faite de textes, d'œuvres d'art, sur lesquels l'éducation peut réinvestir et orienter ses projets. Peut-être faut-il régresser de l'Homme (l'humanité) à l'humain : *i.e.* le « chacun » dans l'espace public et commun où tous se rencontrent². Mais si, philosophiquement, il est possible d'adopter la position du pessimisme lucide et tragique, l'éducation peut-elle aller autrement que sous-tendue (ce serait une de ses conditions de possibilité) par un principe d'optimisme ? La critique kantienne nous indique qu'il ne saurait être autre chose qu'une idée régulatrice de la raison pratique ; c'est donc à l'intérieur des limites définies par la pensée critique que l'on peut maintenir le sens d'une éducation morale.

5 L'élucidation critique (herméneutique)

Dans *Origine et développement de l'herméneutique*, W. Dilthey pose la question à partir de l'histoire : comment peut-on justifier épistémologiquement l'objectivité de la connaissance de l'homme, de l'histoire et de la société qui s'affirme dans les sciences humaines ? Indirectement, il s'agit aussi de définir la sphère de validité des sciences de l'homme. Dans ses développements ultérieurs, chez H.G. Gadamer et P. Ricœur³, la démarche herméneutique vise le passage de l'expression (extériorité) à la signification (intériorité) de l'*explicandum* et pense pouvoir parvenir à la compréhension par une méthode d'investigation portant sur les conditions d'apparition (ou de manifestation) de la réalité décrite, dans une perspective à la fois génétique et contextuelle ; la compréhension est ancrée dans le passé, mais elle l'est aussi dans le présent, engagée dans les différents usages sociaux du langage.

1. J.-P. Sartre (1946, 1970). *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel.

2. Cf. *Le Télémaque*, n° 21 (2002). « Éducation et humanisme », Caen, Presses universitaires de Caen.

3. H.G. Gadamer (1960, 1965). *Vérité et méthode*, Paris, Le Seuil, 1976 ; P. Ricœur (1965). *De l'interprétation*, Paris, Le Seuil.

Chez le second, l'approche herméneutique prend une orientation plus ouvertement critique de déchiffrement et de démystification des idéologies.

Sous cet aspect, l'élucidation philosophique ne se limite pas au questionnement ou à la problématisation des pratiques éducatives ou des discours pédagogiques ; son projet vise aussi à en dévoiler les logiques internes, les points aveugles, les constructions mythiques, par exemple, la double illusion de la « culture comme richesse commune » et de « la relation pédagogique comme sphère autonome de la transmission du savoir¹ ». La critique philosophique de l'éducation assure alors une position de dénonciation des illusions, voire des erreurs, par exemple, celle consistant à penser l'enfance comme fondement, alors qu'elle n'est qu'un « concept pédagogique dérivé ». Bernard Charlot peut ainsi démontrer que la pédagogie nouvelle repose sur un certain nombre d'« entités métaphysiques : la personne, la communication, la relation avec autrui, la liberté² » et semble ignorer que la communication ou l'expression des individus sont déterminées par les rapports sociaux, culturels, politiques que les individus entretiennent entre eux. Il n'y a pas de « libération » indépendamment des contraintes et des aliénations et la « personne » n'existe pas, si l'on entend par là une sorte de noyau originel, non plus que l'« enfant » ou que l'« adulte ». La pédagogie nouvelle serait ainsi prisonnière d'une « métaphysique de la personne » qu'elle réinterprète en fonction de ses conceptions biologisantes de la « nature » considérée comme bonne et fondatrice. L'interprétation philosophique procède ici par réduction aux principes et met à jour les conceptualisations réelles.

Dans une perspective assez proche, M. Fabre s'appuie sur les travaux de Bruno Duborgel pour définir la fonction élucidatrice de la philosophie de l'éducation. Elle consiste en un « questionnement des réalités éducatives (discours, pratiques, systèmes, fonctionnements) qui cherche à dégager leurs conditions de possibilité, leur sens philosophique et par là même les valeurs qu'elles attestent, promeuvent ou refusent³ ». Ce qui guide l'analyse des phénomènes éducatifs, c'est la question de leur sens ; le travail d'élucidation se situe dans une perspective anthropologique qui tient compte à la fois des contextes sociaux de l'existence des hommes et des « figures de l'imaginaire » qui les accompagnent et entrent dans la constitution du sens qu'ils accordent à leurs pratiques. Il s'agit alors de considérer les pratiques ou les discours de l'éducation comme des « signes », qu'il est possible d'interpréter et de penser de façon génétique à partir de leurs thématisations antérieures ou adjacentes. Peut-on comprendre la question de la laïcité en France sans remonter à la Réforme ? La question de la formation sans mobiliser la théorie aristotélicienne de la causalité ? La place de l'enfant dans l'imaginaire de l'éducation sans remonter à Jean-Jacques Rousseau, ou plus avant à

1. R. Lourau (1969). *L'Illusion pédagogique*, Paris, Épi.

2. B. Charlot (1976). *La Mystification pédagogique*, Paris, Payot.

3. M. Fabre (1995). *Op. cit.*, p. 280.

Comenius ? C'est reconnaître que les pratiques de l'éducation ne sont pas transparentes à elles-mêmes, que les systèmes de légitimation, les théorisations et les finalités qui les sous-tendent s'inscrivent dans la longue durée, et que leur sens renvoie à des modèles ou des configurations imaginaires qui les structurent, les organisent et portent les significations qui en permettent l'effectuation.

Par exemple, le thème de l'« éducation intégrale » porté par Paul Robin reste énigmatique et peut donner lieu à bien des contresens si, d'un côté, on ne le réfère pas à une constante des revendications ouvrières à partir du milieu du XIX^e siècle et si, de l'autre, on oublie de l'opposer à l'enseignement « libéral¹ ». L'idée d'instruction intégrale, en effet, non seulement fait partie de l'héritage proudhonien, mais il apparaît dans le manifeste du 23 mars de la Commune au côté de laïcité et gratuité. H. Marion définira par ailleurs l'enseignement « libéral » comme un enseignement « complet », qui se monnaye en termes de programmes et de méthodes, et renvoie à l'encyclopédisme limité et hiérarchisé que veut promouvoir l'école publique. Pour les premiers, l'intégralité n'est pas seulement une affaire de contenu et de pédagogie ; elle désigne un ensemble de valeurs qui touchent à l'existence humaine dans son entier à l'école, à l'atelier ou dans la cité ; c'est une affaire d'organisation économique et de lutte politique.

6 L'analyse épistémologique

Héritière de la philosophie bachelardienne, la philosophie de l'éducation au sens où nous l'entendons maintenant pourrait se ramener à cette question directrice : quelles sont les conditions de possibilité de l'éducation ? qu'est-ce que cela veut dire que telle matière soit enseignable à une certaine période et cesse de l'être ensuite ? À quel titre peut-on parler de théorie pédagogique ? Ces questions peuvent ensuite être abordées et traitées de différentes façons, soit qu'on essaye de voir quel type de rationalité est mis en œuvre dans les pratiques et les discours pédagogiques, soit que, de façon plus directe, on s'interroge sur la scientificité des doctrines ou des programmes pédagogiques, soit enfin que l'on s'intéresse aux formes discursives dans lesquelles discours et pratiques éducatives trouvent leur expression et leurs modes de rationalisation.

À partir de ces critères généraux, il semble que l'on puisse ranger les recherches épistémologiques autour de six grandes thématiques :

- l'épistémologie des sciences de l'éducation ;
- l'épistémologie des savoirs scolaires et de leur transmission ;

1. Cf. D. Hameline (2004). « Éducation libérale contre éducation intégrale », *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang.

- l'épistémologie de la formation ;
- l'épistémologie des discours de la formation ;
- l'épistémologie et l'histoire/la généalogie des concepts et des idées pédagogiques ;
- l'épistémologie et l'histoire/la généalogie des problématiques de l'éducation.

Au sens large, le champ est déterminé par la question du langage. L'éducation est acte de parole, et les pratiques éducatives, quels que soient leurs niveaux de thématization – des pratiques spontanées du maître aux constructions théoriques – trouvent *in fine* leur expression dans des discours qui, outre leur fonction d'exposition, visent aussi à donner une justification de ce qui est proposé ou prescrit. Il est alors d'un grand intérêt *stratégique* d'étudier¹ comment les discours éducatifs sont organisés de façon interne (syntaxique, logique, rhétorique) et renvoient à la prise de parole de groupes sociaux définis. Il s'agit d'emporter l'adhésion, de susciter des actions ; la visée praxéologique détermine la nature rhétorique. Ces prémisses permettent ainsi à Olivier Reboul de construire une typologie :

- le discours protestataire ;
- le discours novateur ;
- le discours fonctionnel (ou moderniste) ;
- le discours humaniste (ou classique) ;
- le discours officiel.

Chaque type de discours renvoie à ses propres paradigmes. Par exemple, le discours humaniste s'appuie sur les cinq paradigmes de la distinction, de la lumière, de la qualité, de la discipline et de l'individu. Ce sont, pourrait-on dire, des idées régulatrices, qui jouent à la fois comme fondement et comme valeur. Quant au discours officiel, il est optimiste, réformiste, synchrétique et pluraliste (consensuel, dirions-nous aujourd'hui). Il n'est pas étonnant alors que les discours de l'éducation fassent un large usage de la métaphore dont l'efficacité rhétorique consiste à transformer en prescription ce qui se donnait comme description². La question devient : être attentif à la façon dont les mots « résonnent », examiner ce qu'ils produisent, comment ils sont produits et font écho, prennent la forme de l'assertion péremptoire, de l'affabulation, comment les notions s'organisent en séries (expérience, tâtonnement, perméabilité, règle de vie) ou manifestent des systèmes de renvois circulaires³.

1. O. Reboul (1984). *Le Langage de l'éducation*, Paris, PUF.

2. N. Charbonnel (1991). *La Tache aveugle, I : Les Aventures de la métaphore*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.

3. A. Vergnoux (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen.

On peut alors envisager¹ les discours pédagogiques à travers trois fonctions principales :

- d'unification d'un champ pratique (ils y parviennent par des biais rhétoriques divers) ;
- de rationalisation thématique de la pédagogie (les thèmes concernés ont toujours une visée praxéologique) ;
- d'élaboration de concepts ou de problématiques spécifiques au domaine de l'éducation, ce par quoi ils apportent sous des formes diverses et sans cesse renouvelées des réponses à la question centrale de la relation entre la théorie et la pratique.

L'analyse de différents corpus, par exemple celui de la pédagogie Freinet, permet de montrer que le discours pédagogique a une fonction essentiellement syncrétique. Il est en effet nécessaire qu'entre la variété des pratiques et la diversité des arguments, un discours unificateur et totalisant prenne place qui indique aux praticiens le sens de leur action : il doit en fournir la légitimation. L'analyse des formes discursives à travers lesquelles s'exprime l'effort de rationalisation de la pédagogie montre alors que l'on y rencontre quatre types d'énoncés :

- des énoncés 1 « théoriques » issus de savoirs constitués (psychologie, sociologie, etc.) ;
- des énoncés 2 « empiriques » issus de l'observation du champ éducatif, de l'expérience ou de la sagesse enseignante ;
- des énoncés 3 qui essayent dans un discours construit *ad hoc* d'unifier les énoncés précédents. Ce sont des énoncés de « synthèse empirique ». À un niveau plus spéculatif, ils visent la synthèse ; ils ont pour fonction d'assurer la cohésion de l'ensemble ;
- des énoncés 4 appelés « régulateurs » : ce sont des principes généraux d'organisation de l'ensemble discursif ; ils servent de fondement ultime à sa cohérence ; ce sont les points de fuite par rapport auxquels s'organisent et prennent sens les énoncés de type 2 et 3. Cela constitue une sorte d'architecture qui conjoint *cohérence* organisationnelle et *hétérogénéité* des éléments. La philosophie de l'éducation peut ainsi se donner pour tâche :
- d'analyser les différents niveaux d'organisation pratico-discursive définissant un champ déterminé, leur articulation éventuellement hiérarchique ;
- de mettre en lumière les systèmes de concepts, les organisations notionnelles qui y sont à l'œuvre, les systèmes de renvois et de clôture qui font que, dans certaines conditions ou circonstances, les pratiques peuvent s'énoncer

1. A. Vergnoux (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance*, Bern, Peter Lang.

dans la forme d'une théorie, agglomérer leur cohérence à travers une doctrine ;

- de faire apparaître les tensions, contradictions ou paradoxes qui, de fait, organisent le champ de façon dynamique.

7 Conclusion

Les trois axes que nous avons décrits ne s'inscrivent pas dans les mêmes intentions théoriques mais ils convergent sur un point essentiel : il s'agit toujours de *penser* (interroger, problématiser) l'éducation, soit examiner comment cet objet est *pensable* et *effectuable* (conditions de possibilités) et comment il est *pensé* et *théorisé* (l'analyse des discours) ; la clarification herméneutique n'est jamais très éloignée de la recherche épistémologique. À quoi il faut ajouter que le « régime » des discours et des pratiques qu'ils décrivent, est un régime « praxéologique » ou « praxéo-descriptif¹ », c'est-à-dire affaire de choix et de décision, c'est-à-dire aussi politique.

Lectures conseillées

BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard.

CHARBONNEL N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*, Bern, Peter Lang.

CHARLOT B. (1976). *La Mystification pédagogique*, Paris, Payot.

DROUIN-HANS A.-M. (dir.) (2005). *La Philosophie saisie par l'éducation*, Dijon, CRDP/CNDP, 2 vol.

HAMELINE D. (1986). *L'Éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF.

FABRE M. (1995). *Bachelard éducateur*, Paris, PUF.

HOUSSAYE J. (dir.) (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF.

KAMBOUCHNER D., JACQUET-FRANCILLON F. (dir.) (2005). *La Crise de la culture scolaire. Origines, interprétation, perspectives*, Paris, PUF.

MEIRIEU P. (1990). *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF.

VERGNIoux A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance*, Bern, Peter Lang.

VERGNIoux A. (coord.) (2005). *Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation*, Paris, ESF.

VERGNIoux A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen.

1. N. Charbonnel (1991), *op. cit.*, p. 35.

42 LA PÉDAGOGIE ET LES PÉDAGOGIES¹

Nous vivons dans une « société pédagogique² » dans laquelle le temps de formation initiale, continue, permanente, se révèle plus important que celui du travail. Partout se répand la pédagogie diffuse des pouvoirs publics préférant prévenir que guérir, raisonner que sévir et prompts à ramener l'échec politique à un défaut d'explication. Il n'y a guère qu'à l'école que la pédagogie fasse problème. Selon une spécialité bien française que Durkheim dénonçait déjà au début du ^{xx}e siècle, nos intellectuels méprisent la pédagogie en lui opposant le savoir à transmettre, comme si celui-ci ne dépendait pas de celle-là. Si l'on excepte quelques curiosités érudites, la pédagogie ne fait pas partie de la culture légitime.

D'un autre côté, l'avènement des sciences de l'éducation vient compliquer l'appréhension de l'idée même de pédagogie. Certains voudraient bien la résorber dans la science alors que d'autres confondent sciences de l'éducation et « pédagogie » dans une même réprobation, quitte à valoriser l'art de bon aloi des enseignants chevronnés. Enfin le clivage de la théorie et de la pratique, l'avènement des didactiques, embarrassent ceux-là mêmes que l'idée de pédagogie n'effraye pas. Ce qui ne les empêche pas d'opposer leurs pédagogies.

Toutes ces difficultés exigent de remonter à la question préalable : qu'est-ce donc que la pédagogie ? Comment expliquer à la fois l'omniprésence de la formation et la fragilité de la pédagogie ?

1. Par Michel Fabre.

2. J. Beillerot (1982). *La Société pédagogique*, Paris, PUF.

1 La pédagogie comme « théorie-pratique »

Comme le montrent l'étymologie et le langage ordinaire, la pédagogie se dit en plusieurs sens. Ce peut être un art, celui de l'éducateur chevronné qu'on déclare « pédagogue » ! Ce peut être également une doctrine : la pédagogie Freinet, Montessori... On parle aussi de réflexion pédagogique en entendant par-là le retour de l'acteur sur son action en vue de l'analyser et de l'évaluer. Le terme de « recherche pédagogique » pose, quant à lui, le problème des relations entre art, science et réflexion. Peut-on dissiper quelque peu les confusions qui règnent en la matière ?¹

Émile Durkheim, qui occupe une des premières chaires universitaires de « sciences de l'éducation », à la Sorbonne, au début du ^{xx}e siècle, effectue une clarification très poussée de ces différents sens². Pour lui, la pédagogie consiste dans la réflexion sur l'éducation. Elle occupe une position intermédiaire entre art et science, entre pratique et théorie. C'est d'ailleurs par abus de langage qu'on assimile la pédagogie à l'art de l'éducateur. La pédagogie ne relève pas de la pratique seule, laquelle exige sans doute une intelligence dans l'action mais pas nécessairement une réflexion sur l'action. La pédagogie est bien une théorie, mais une théorie non scientifique. Alors que la science de l'éducation vise la description et l'explication désintéressée des phénomènes éducatifs, la pédagogie est une discipline praxéologique qui tend à l'amélioration de l'action éducative par la critique et l'innovation. La pédagogie est donc une théorie issue de la pratique et pour la pratique, bref une « théorie-pratique » à l'instar de la politique pour la chose publique ou de la stratégie pour la chose militaire. Lorsque cette réflexion se formalise, elle se traduit en un corps de doctrine comme la pédagogie de Decroly, celle de Neill ou celle de Deligny...

En forgeant cette étrange notion de « théorie-pratique », Durkheim prête-t-il assez d'attention au trait d'union qui relie action et réflexion ? Il ne suffit certes pas d'enseigner ou d'éduquer pour se dire pédagogue. Inversement, peut-on faire de la pédagogie sans enseigner ou éduquer soi-même ? On doit donc, avec Jean Houssaye, définir la pédagogie comme enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne³. Et tracer un continuum depuis les théories qui pensent la pratique des autres ou les pratiques possibles (Montaigne, Rabelais, Rousseau...) jusqu'aux pratiques sans théorie des éducateurs chevronnés. Avec, en position centrale, les éducateurs qui élaborent théoriquement (individuellement ou dans des collectifs) leur pratique propre et créent

1. G. Avanzini (1997). « Les déboires de la notion de pédagogie », *Revue française de pédagogie*, *Penser la pédagogie*, n° 120, juil.-août-sept.

2. E. Durkheim (1985). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

3. J. Houssaye (dir.) (1992). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 13.

un plus pour leur communauté professionnelle, par cette réflexion même. Bref, en pédagogie, au début est l'action, ensuite la réflexion sur ce que l'on a fait. C'est pourquoi le pédagogue est voué à la médiocrité de celui qui met quotidiennement la main à la pâte. Encore éprouve-t-il dans sa chair l'écart entre le dire et le faire, l'idéal et le faisable ici et maintenant. Car c'est le propre de l'action de déborder toujours la théorie qui prétend la prévoir et la penser. Aussi l'échec en pédagogie est-il en quelque sorte structurel. Il désigne l'impossible coïncidence de la théorie et de la pratique. Vouloir réduire cet écart serait transformer en science ce qui ne peut être qu'une expérience.

2 L'expérience pédagogique

Il faut penser d'ailleurs cette expérience dans ses deux dimensions, comme problème et comme épreuve. Le problème renvoie au côté rationnel de l'expérience qui tend vers l'expérimental, l'objectivable, le transférable. À l'inverse, l'épreuve désigne l'expérientiel : le fait que cette expérience soit unique et mienne, que personne ne puisse la faire à ma place et qu'elle enveloppe un *pathos* irréductible¹. Dans la théorie-pratique, les dimensions subjectives et objectives de l'expérience s'étayaient les unes les autres. C'est à partir d'une expérience singulière que s'engage une innovation, laquelle va pouvoir certes se détacher de son auteur, mais exigera de faire retour au contexte fondateur pour être pleinement comprise. Ainsi des techniques Freinet, qui ne peuvent s'apprécier qu'à l'aune de l'esprit Freinet, lequel renvoie à un ancrage biographique : l'après-guerre, la blessure et les incapacités physiques qu'elle génère, la critique de la modernité, l'espoir socialiste... Une pédagogie est donc un mixte de problème et d'épreuve, toujours enraciné dans un contexte socio-historique, dans une tradition philosophique, pédagogique, politique et dans un climat psycho-sociologique déterminé.

Quelles sont les caractéristiques d'une telle expérience ? d'abord l'hétérogénéité. Une pédagogie est un complexe où se mêlent :

- un fond d'idées déterminant des fins éducatives en fonction d'une vision éthique, épistémologique et politique ;
- des réalisations pragmatiques (méthodes, techniques institutions) ;
- des récits, témoignages, analyses ou évaluations de pratiques ;
- une théorisation sous forme de concepts ou de modèles d'intelligibilité de l'action éducative.

C'est donc un ensemble éclectique où la pensée circule sans cesse du dire au faire, du projet à la rétrospection et surtout du descriptif au prescriptif.

1. H.-G. Gadamer (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Le Seuil, p. 191-203.

On ne s'étonnera pas que la métaphore y règne en y faisant passer souvent des comparaisons pour des raisons¹. Le discours pédagogique est bien – comme le discours politique – d'ordre rhétorique. Ce qui ne le disqualifie pas mais le spécifie.

C'est qu'il s'agit d'appréhender l'acte éducatif dans sa globalité, non seulement le relationnel mais également le rapport au savoir. Le développement légitime des didactiques ne devrait pas cantonner la pédagogie dans la gestion des relations maître-élève. Ce serait méconnaître qu'elle est depuis toujours pédagogie de la connaissance, même s'il est vrai que les didactiques poussent plus loin que les anciennes « pédagogies spéciales » leurs responsabilités à l'égard du savoir. On ne saurait réduire non plus la pédagogie à la seule conduite de l'action dans l'urgence et dans l'incertitude, puisqu'elle englobe aussi bien sa préparation que son analyse. Ce sont les didactiques qui découpent leur objet sur la réalité éducative globale par un réductionnisme méthodologique, d'ailleurs tout à fait légitime. La pédagogie est donc une démarche « chaude » par rapport aux réductionnismes distanciés des didactiques². L'expérience pédagogique est un engagement. Il existe sans doute, et c'est utile, des didacticiens de laboratoire. Il ne saurait exister de pédagogues en chambre.

3 La pédagogie entre éthique et technique

Parler d'engagement implique une posture éthique. On ne devient pas pédagogue comme on devient praticien chevronné. On entre en pédagogie ! moins d'ailleurs par vocation que par décision éthique, ici et maintenant. L'éducation est de toujours – disait Durkheim – mais la pédagogie naît quand rien ne va plus. À condition toutefois d'échapper au ressentiment que la crise fait naître. C'est pourquoi, on n'entre en pédagogie que par une sainte colère à la fois positive, lucide et généreuse. Contre les malheurs de l'enfance délaissée (Pestalozzi, Korczak), contre la scolastique (Freinet), contre l'aliénation du peuple (Freire), contre l'immobilisme scolaire, contre la dénaturation de l'école... Cette révolte ouvre des alternatives et débouche sur des projets. Et elle élimine les faux-fuyants. Elle décide d'agir malgré les pesanteurs, les difficultés et le manque de moyens. Elle refuse de prendre l'enfant où l'élève comme « boucs émissaires » de la crise, selon l'argumentaire bien connu du niveau qui baisse, de l'autorité qui se perd ou de la mauvaise volonté de l'élève. L'élève, on le prend comme il est mais on croit en lui. Philippe Meirieu

1. D. Hameline (1986). *L'Éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF. Et N. Charbonnel (1988). *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang.

2. J.-P. Astolfi (1997). « Du « tout » didactique au « plus » didactique », *Revue française de pédagogie*, *Penser la pédagogie* n° 120, juil.-août-sept.

insiste avec raison sur le postulat d'éducabilité¹. Le métier d'enseignant aurait-il encore un sens si je ne croyais pas, souvent contre toute raison, que mes élèves peuvent malgré tout réussir. Je dois supposer « toute l'intelligence en un marmot » disait déjà Alain. Et Michel Soëtard nous rappelle que la pédagogie se situe à l'articulation du déterminisme et de la liberté, cette antinomie de la raison théorique qu'il faut bien pourtant travailler par l'action en faisant primer l'optimisme de la volonté sur le pessimisme de l'intelligence².

Un tel pari, qui refuse toutes les formes d'arguments paresseux, exige du courage. Car la pédagogie, centrée sur le faire, ne peut ignorer les résistances : l'épreuve du réel par rapport aux utopies, l'événement qui déjoue le plan, la rencontre de l'autre qui dérange et, en soi-même enfin, les pesanteurs des habitudes et des préjugés. Or le sérieux de la pédagogie consiste, non à déjouer ces résistances, mais à les prendre en compte. On pense bien sûr à celles de l'élève. Si Émile ne veut plus de nos discours, essayons une leçon de chose et partons étudier l'orientation en forêt³. On ne devient pédagogue qu'en refusant tout faux-semblant. Et c'est toujours l'élève « dyscole » qui nous oblige à tirer les leçons de l'échec. La résistance de l'élève renvoie donc l'enseignant à ses propres résistances et l'oblige à questionner son rapport au métier. La pédagogie engage une dialectique où le travail sur autrui implique un travail sur soi.

En pédagogie l'enfer est pavé de bonnes intentions. Quand le principe d'éducabilité dévie en acharnement pédagogique, le désir d'enseigner s'empêtre dans les fantasmes de la formation où il s'agit toujours pour le maître de « fabriquer » un élève à son image et ressemblance ou encore pour une cause qui les dépasse tous deux⁴. Bref, l'éducateur doit faire tout son possible mais en tempérant son désir de bien faire par un principe de retenue⁵. C'est que la sollicitude commande de traiter l'élève comme un sujet alors que ses excès le ramènent au rang d'objet. Si bien qu'on peut toujours demander dans quel ordre s'opère l'éducation, celui de la *praxis* ou celui de la *poièsis*⁶. Par *praxis*, Aristote entendait l'activité ayant sa fin en elle-même et dans son propre exercice, comme le jeu ou comme la vie. Il lui opposait la *poièsis*, la production, dont la fin est tout extérieure, dans l'objet fabriqué ou son usage. On ne fabrique pas un homme, on le fait advenir comme sujet. Et pourtant le postulat d'éducabilité nous soumet à une obligation de moyen, sinon de résultat. Pour faire émerger ce sujet en sa liberté, il faut l'initier à la rigueur des disciplines, le surveiller intellectuellement, le conformer aux attentes de

1. Ph. Meirieu (1991). *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF, p. 29.

2. M. Soëtard (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*, Paris, ESF, p. 30.

3. J.-J. Rousseau (2001). *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Garnier-Flammarion.

4. M. Postic (2001). *La Relation éducative*, Paris, PUF.

5. M. Serres (1991). *Le Tiers instruit*, Paris, Éditions François Bourin.

6. F. Imbert (1992). *Vers une clinique du pédagogisme*, Vigneux, Matrice.

la société. À travers les mythes de Pygmalion et ses innombrables variations, on saisit les tensions qui animent la pédagogie dans le cercle de l'éthique et des techniques¹. Le docteur Itard va-t-il trop loin dans la *poièsis* quand il parie sur Victor de l'Aveyron que la psychiatrie du XVIII^e siècle déclare inéducable ? Plus généralement, faut-il voir, dans la « techno-didactique » contemporaine, une entreprise de conformation qui manipule l'élève ou, au contraire, un projet visant l'émancipation du sujet en le dotant d'outils pour comprendre le monde et le penser² ? Comment instrumenter la liberté de l'enfant sans l'aliéner demandait Pestalozzi ? Si le désir immédiat n'est que fausse liberté, si la liberté est une conquête qui exige l'effort et l'étude, alors la pédagogie, comme le souligne Francis Imbert, ne saurait être qu'un mixte de *poièsis* et de *praxis*. Elle ne peut en effet traiter l'élève comme le sujet autonome qu'il doit précisément devenir mais sans pour autant se résoudre à le réduire à un objet.

4 Une épistémologie de la prudence

Sur quoi peut se fonder la « théorie-pratique » ? Durkheim hésite sur ce point. Tantôt il semble ne donner à la réflexion pédagogique qu'un rôle transitoire. Puisque la science de l'éducation n'en est qu'à ses balbutiements, les problèmes de l'éducation doivent se traiter dans l'urgence et dans une relative incertitude. Mais non sans réflexion ! Le scientisme attendrait de savoir pour agir. Le réformisme s'impatiente. La fonction de la pédagogie est alors de suppléance : entre les défaillances de la tradition et les carences de la science. Mais demain, n'en doutons pas, la science de l'éducation, enfin majeure, fera de la pédagogie une science appliquée. À d'autres moments, le modèle applicationniste s'éloigne sans se dissiper tout à fait, puisque Durkheim évoque ces risques de l'action que la science de l'éducation – aussi avancée soit-elle – ne saurait supprimer. Et la manière dont il envisage la culture pédagogique des futurs maîtres ne lève pas l'ambiguïté. En récusant d'un côté la « littérature utopique » des systèmes pédagogiques et de l'autre le formalisme méthodologique des leçons modèles, il fait la part belle à la science de l'éducation – et notamment à la psychologie – sans que l'on sache trop quel rôle lui est conféré : enseigner ce qu'il n'est pas permis d'ignorer sur l'enfant, former les maîtres à une démarche scientifique ou fonder scientifiquement la pédagogie ?

Reconnaître le statut spécifique des disciplines praxéologiques implique pourtant de dissiper les fantasmes applicationnistes en creusant l'abîme entre l'ordre de la science et celui de l'action. Comme Aristote l'avait bien vu, la

1. Ph. Meirieu (1996). *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.

2. M. Fabre (1997). « Le docteur Itard, héros controversé de l'éducabilité », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, CERSE, vol. 30, n° 1.

pratique ne relève pas de la science mais de la prudence¹. La science traite de l'immuable et de l'éternel, la prudence de l'historique et du mouvant. Le raisonnement scientifique porte sur le nécessaire et recourt à la démonstration logique, la prudence s'intéresse au contingent et au probable qui ne relèvent que de la rhétorique. Il n'y a de science que du général tandis que la prudence relève du cas singulier et des contextes. L'action n'est certes pas aveugle. Il y a bien une intelligence pratique, cette réflexion en action que l'on redécouvre d'ailleurs aujourd'hui, mais elle est irréductible à la rationalité scientifique. Aristote fait de la prudence une vertu intellectuelle, une capacité de jugement concernant ce qu'il est bon de faire ou de ne pas faire ici et maintenant : savoir saisir les opportunités, délibérer sur les possibles, calculer les risques, optimiser les solutions et décider en connaissance de cause.

Quelles que soient les adaptations épistémologiques à opérer en fonction de nos sciences humaines d'aujourd'hui, le raisonnement d'Aristote reste pertinent. C'est bien dans cet abîme entre raison théorique et raison pratique que le statut épistémologique de la pédagogie peut se construire. La pédagogie n'est ni science ni science appliquée. Elle doit certes s'instruire de la science mais ne saurait s'y réduire ni s'en déduire. La connaissance des stades de développement de l'enfant ne me dit pas ce que je dois faire avec cet enfant-ci, capable intellectuellement de « sauter une classe », mais peut-être pas assez mûr affectivement pour vivre avec des « grands ». Elle éclaire mon problème en me fournissant des données à prendre en compte. Mais sa résolution dépend de l'analyse prudente que je fais de la situation et du contexte, dans un dialogue avec les parents. Et elle renvoie à la responsabilité propre à la communauté éducative.

Définir la pédagogie comme prudence, c'est donc souligner, avec Philippe Meirieu, son « insoutenable légèreté » qu'elle partage d'ailleurs avec les autres disciplines praxéologiques comme la politique, la médecine et la stratégie. La pédagogie naît quand l'éducation fait problème, mais elle ne peut jamais proposer de solution définitive. Elle est vouée à la gestion des crises de l'éducation dans la carence du savoir et dans l'urgence de l'action. Bref, si les sciences se définissent par une visée de vérité, la pédagogie s'efforce plutôt de déterminer la ligne juste, étant donné le problème et son contexte, une ligne qui ne soit ni une impasse ni une ligne de fuite. Le politique réfléchit, pour l'infléchir, un rapport de force dans lequel il est lui-même partie prenante. Le pédagogue fait de même avec un ensemble de rapports cognitifs, affectifs et sociaux dans lequel il se trouve englobé.

Quel crédit accorder à cette théorie-pratique ? Peut-il exister des savoirs, non de science, mais de prudence ? Rien de tel que de transformer les choses pour les connaître². Ainsi la pédagogie innove et du même coup, découvre du

1. P. Aubenque (1963). *La Prudence chez Aristote*, Paris, PUF.

2. M. Fabre (2002). « Existe-t-il des savoirs pédagogiques », in J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëttard, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF.

faisable : Decroly invente les centres d'intérêts pour retrouver une unité d'enseignement et d'apprentissage, Freinet met au point ses « techniques » (les plans de travail, le texte libre, l'imprimerie) et ses institutions (le conseil). Mais le pragmatique et le technique renvoient à un « esprit » (l'esprit Freinet par exemple...), c'est-à-dire une vision nouvelle de l'enfance, de l'école, du savoir. Enfin, la pédagogie, comme expérience du changement, produit un savoir des continuités et des ruptures, des résistances. Ce savoir herméneutique se donne le plus souvent sous forme de récits de « conversions » ou de « déconversions » jalonnant un itinéraire. Quand le récit débouche sur l'analyse, il alimente la conscience critique. Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin font ainsi le bilan de leurs explorations non directives¹. Philippe Meirieu analyse les pièges de la pédagogie de groupe dans lesquels il a manqué tomber². Jean Houssaye relate ses tribulations sur le triangle des pédagogies³.

Il y a donc des savoirs spécifiquement pédagogiques, des savoirs issus de l'action et en vue de l'action. Ces savoirs sont pluriels. Il est nécessaire de les démêler et de définir les formes de rigueur qui conviennent à chacun d'eux. Il y a la rigueur de l'essai pragmatique qui tient à l'évaluation et au contrôle ; celle du projet alternatif qui relève de l'argumentation et que sous-tend une vision philosophique ; et enfin celle des savoirs herméneutiques ou critiques. Si donc la recherche pédagogique veut être reconnue, il lui faut produire du savoir, certes issu de situations singulières, mais dé-contextualisable. Elle doit non seulement relater des itinéraires mais encore élaborer des cartes permettant à d'autres de s'y retrouver dans le monde de l'éducation. Soit des concepts (les groupes d'apprentissage, de production, le groupe fusionnel chez Philippe Meirieu), des modèles (le triangle pédagogique de Jean Houssaye), des savoirs critiques (la révision de la non-directivité chez Daniel Hameline). Ce qui exige du pédagogue qu'il se dédouble en acteur et en chercheur. Alors que l'acteur trace la ligne d'action, la ligne juste vers la solution, le chercheur dresse une ligne perpendiculaire, à cette ligne d'action, une ligne de connaissance, laquelle consiste moins à justifier les solutions choisies qu'à expliciter les problématiques dont elles sont issues. Le savoir pédagogique n'est pas de l'ordre des solutions toujours contextualisées, toujours révisables et difficilement transposables. Son intérêt consiste plutôt dans l'intelligibilité des contradictions de l'action éducative pour que chacun puisse tracer sa propre voie, lucide et responsable⁴.

-
1. D. Hameline, M.-J. Dardelin (1977). *La Liberté d'apprendre, Situation II*, Paris, Les Éditions ouvrières.
 2. Ph. Meirieu. (1993). *Itinéraires des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe ? Et Outils pour apprendre en groupe : Apprendre en groupe ?*, Lyon, Chronique sociale.
 3. J. Houssaye. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, I : Le Triangle pédagogique. Et Théorie et pratique de l'éducation scolaire, II : Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang.
 4. Ph. Meirieu (1995). *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.

La pédagogie s'avère fragile et sans cesse menacée, tiraillée entre la philosophie de l'éducation qui voudrait bien l'annexer tout en lui déniait toute réflexivité propre et les sciences de l'éducation, hantées depuis toujours par le rêve de transformer l'expérience pédagogique en expérimentation scientifique : « pédagogie scientifique » (Binet), « pédagogie expérimentale » (Dottrens), « psycho-pédagogie » issue des travaux de Claparède et de Piaget, et même « didactique scientifique » chez certains contemporains¹. Comme le dénonce Jean Houssaye, cette assomption scientifique de la pédagogie n'est que l'envers d'un refus². Malgré l'éclectisme de bon aloi qui règne aujourd'hui en « sciences de l'éducation », on veut bien reconnaître à la pédagogie la capacité à produire des savoirs d'actions, des savoirs pratiques, mais on lui refuse, le plus souvent, toute prétention à s'ériger en théorie de l'action éducative. Et quand les sciences de l'éducation se penchent sur la pédagogie, c'est seulement pour dire la vérité de sa démarche et comment elle se fabrique. Reconnaître la spécificité de la pédagogie exige donc d'assumer pleinement l'idée de théorie-pratique. La pédagogie ne peut se réduire ni au « pratico-pratique » opposé à la science, ni à la science de l'éducation, ni à la philosophie de l'éducation.

Les dénégations de la pédagogie seraient-elles le dernier mot des sciences de l'éducation ? On y décèlera plutôt, avec Jean Houssaye, un complexe de fascination et de répulsion. Les sciences de l'éducation, dans leur visée de positivité, s'obligent à rompre avec l'intentionnalité normative de la pédagogie, mais l'inventivité pédagogique constitue bien leur terreau. Et finalement, quand le scientisme se dénoue dans les épistémologies de la complexité, les sciences de l'éducation apparaissent comme un lieu où les finalités et les pratiques éducatives peuvent être mises à l'épreuve des savoirs et réciproquement. N'est-ce pas redéfinir là le lieu même de la pédagogie ?

5 Le pluriel pédagogique

De la pédagogie ou des pédagogies ? Car la pédagogie, comme l'art, la politique ou la philosophie, se décline au pluriel. On peut bien sûr invoquer les circonstances et les contextes ou encore la diversité des approches de l'acte éducatif. On peut tenter de réduire cette pluralité en montrant comment chaque pédagogie vient à son heure dans un grand récit de progrès. Elle reste cependant inintelligible tant qu'on ne rapporte pas la diversité des solutions aux problématiques qui les engendrent.

Ces tentatives restent elles-mêmes plurielles. Louis Not privilégie la problématique de la structuration avec l'idée qu'éduquer, instruire c'est former,

1. P. Gillet (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, Paris, PUF.

2. J. Houssaye (1997). « Spécificité et dénégation de la pédagogie », *Revue française de pédagogie* n° 120, *Penser la pédagogie*, juil.-août-sept.

structurer¹. La question est alors celle de l'origine de cette structuration. L'élève la reçoit-il de l'extérieur, d'un programme ou d'un milieu formateur comme dans les pédagogies traditionnelles ou, quoique différemment, dans les pédagogies béhavioristes (hétérostructuration) ? Est-ce au contraire le sujet qui donne une forme au milieu éducatif, comme dans l'École nouvelle (autostructuration) ? Enfin, doit-on plutôt tabler sur une interaction entre le sujet et le milieu dans une perspective piagétienne (interstructuration) ?

Cette classification éclaire, mais elle privilégie la connaissance. À tenir compte également de la relation maître/élève, on est conduit au triangle de Jean Houssaye qui met en scène l'impossible trinité du maître, de l'élève et du savoir². Comme au bridge, il faut un « mort » pour que le système fonctionne. D'où trois coups possibles qui définissent autant de solutions pédagogiques : « enseigner » dans le cours magistral ou dialogué, privilégiant la relation du maître au savoir ; « former » dans les tentatives non directives qui se centrent sur la relation maître/élève ; « apprendre » visant le contact direct de l'élève et du savoir. Un coup se définit autant par ce qu'il privilégie que par ce qu'il marginalise : l'élève dans « enseigner », le savoir dans « former », l'enseignant dans « apprendre ». Et aussi par la manière dont le « mort » assume son rôle ou le conteste en faisant le fou : l'élève qui rêve ou chahute dans « enseigner », le savoir qui revient dans « former » comme savoir de la relation, et le maître qui, dans « apprendre » ne peut s'empêcher d'enseigner. Un coup se définit enfin par les stratégies de compensations que chaque processus déploie pour se maintenir, en intégrant des fragments des deux autres. On peut lire sur cette carte bien des itinéraires. Et comprendre également que récuser la réflexion pédagogique ramène toujours, chez nos antipédagogues, une pédagogie, celle du processus « enseigner » qui – bien qu'inventé au XIX^e siècle seulement – passe alors pour la seule forme possible³. Ce qui entraîne par contrecoup la condamnation du processus « apprendre » que l'on confond d'ailleurs avec le processus « former », par là même incompris lui aussi, comme si toucher au mode de transmission entraînait forcément une invalidation de son contenu et comme si se soucier de l'élève signifiait nécessairement s'engluier dans le relationnel et mépriser le savoir à transmettre.

Qu'est-ce qui fait donc courir l'enseignant sur les chemins pédagogiques sinon le souci du sens que Gilles Deleuze conçoit comme le milieu où se déploie, dans le langage ou l'action, l'expression (le rapport à soi), la référence (le rapport à la société, au monde), la signification (le rapport au concept)⁴ ? On entre donc en pédagogie par trois questionnements : le savoir

1. L. Not (1988). *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.

2. J. Houssaye (dir.) (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La Pédagogie, une encyclopédie*, Paris, ESF.

3. A. Prost (1985). *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil.

4. G. Deleuze (1969). *Logique du sens*, Paris, Éd. de Minuit.

enseigné est-il valable (signification) ? L'élève peut-il entrer en apprentissage (expression) ? Peut-il percevoir le lien entre le savoir scolaire et la vie (référence) ? D'où trois grandes problématiques qui définissent l'espace de la réflexion pédagogique en milieu scolaire. Comment faire en sorte que le savoir enseigné devienne une culture vivante pour l'élève (entre signification et expression) ? Comment articuler développement personnel et adaptation sociale (entre expression et référence) ? Enfin, comment concilier valeur du savoir et utilité pour la vie (entre signification et référence) ? On lira, sur cet espace, les interrogations qui sont les nôtres : que faut-il enseigner ? À quoi nous croyions encore ? Comment motiver les élèves ? Comment répondre à leur question insistante : à quoi sert ce que vous nous enseignez ? Comment former sans conformer ?

Le pluriel pédagogique se lit sur le triangle du sens comme une valse hésitation qui, tantôt privilégie la signification des savoirs, tantôt l'expression des élèves, tantôt l'utilité sociale, sans jamais pouvoir déterminer une forme stable, satisfaisante. La pédagogie est navigation, toujours entre Charybde et Scylla. Sans jamais atteindre le port.

6 Conclusion

Quelle est la fonction de la pédagogie ? L'éducation est de toujours mais la pédagogie n'apparaît que lorsque l'éducation fait problème. Or les sociétés modernes, à évolution rapide, secrètent des crises à répétition. La pédagogie devrait donc – selon Durkheim – devenir une « fonction continue » de nos sociétés. Quand tout change, une éducation « machinale » n'est plus possible. La pédagogie constitue donc la force opposée à la routine, ce qui permet de lever les obstacles aux progrès nécessaires. Il est donc étonnant qu'un pays comme le nôtre puisse cultiver la réflexion politique tout en dénigrant la réflexion pédagogique. Hannah Arendt nous conseille certes de détacher la sphère éducative des autres sphères de la société¹. L'éducation, qui implique le culte du passé et la reconnaissance d'une autorité incontestable, ne saurait en effet que ramer à contre courant de la société moderne fondée sur l'innovation et la démocratie. Ce qui explique qu'il soit plus difficile d'enseigner ou d'éduquer dans des sociétés de progrès que dans les civilisations traditionnelles. Une telle résistance aux valeurs de la société doit-elle cependant rendre intouchables les modes traditionnels de transmission, surtout s'ils sont en crise ?

On comprend donc que la pédagogie ait des rapports difficiles à la modernité. C'est qu'elle se voit menacée de deux côtés à la fois. Tantôt on l'accuse de céder au modernisme de l'innovation et de la réforme. Et tantôt, au contraire, on l'invite à dissoudre ses vieilleries idéologiques et prescriptives

1. H. Arendt (1972). *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard.

dans le modernisme de la science. La place dégagée ne resterait pourtant pas vide car la pratique – quoi qu'on en dise – a besoin d'une théorie pour la guider, une théorie qui vienne de la pratique pour y retourner. À récuser la réflexion pédagogique, on promouvrait tout à la fois un scientisme applicationniste, une improvisation aveugle et un immobilisme nostalgique, toutes choses qui ne feraient qu'aggraver les crises de l'éducation. Si la pédagogie n'existait pas, il faudrait l'inventer. D'ailleurs, elle est toujours à réinventer.

Lectures conseillées

- DURKHEIM E. (1911). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF 1985.
- FABRE M. (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF.
- HOUSSAYE J., SOËTARD M., HAMELINE D., FABRE M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1993). *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- IMBERT F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- MEIRIEU Ph. (1995). *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (1991). *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- Revue française de pédagogie, Penser la pédagogie*. n° 120, juil.-août-sept. 1997.
- SOËTARD M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*, Paris, ESF.

43 LITTÉRATURE ET ÉDUCATION¹

C'est sans doute Philippe Meirieu² qui, dans la période récente, a le plus nettement montré quel était l'intérêt d'une approche « littéraire » des réalités éducatives. Il existe un très riche patrimoine d'œuvres littéraires qui peuvent donner accès à la complexité, aux tensions internes, aux chances et aux dangers propres à l'entreprise éducative, considérée à chaque fois singulièrement et dans des conditions précises. Et l'on peut regretter, avec Nanine Charbonnel, qu'il ne soit pas suffisamment intégré à l'« étude de la *pensée* de l'éducation³ »...

Mais il faut d'abord examiner, de façon plus générale, non seulement comment des écrivains ont cherché à exprimer les contextes et la teneur de l'expérience éducative, et notamment de l'expérience scolaire, mais aussi ce que la littérature, au-delà des stéréotypes et des figures emblématiques qui tendent à figer les représentations, peut aider à comprendre de la *vie* humaine, en tant qu'elle est engagée depuis l'enfance dans des processus de formation et de transformation. Finalement, n'est-ce pas l'*expressivité* propre à la littérature, ce qui s'y noue spécifiquement des relations entre le singulier et l'universel, qui mérite d'être préservée dans la culture et de faire l'objet de soins tout particuliers dans l'enseignement ?

1. Par Pierre-André Dupuis.

2. Ph. Meirieu (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie 1. La promesse de grandir*, Paris, ESF.

3. N. Charbonnel (1991). *La Tache aveugle, 1 : Les Aventures de la métaphore*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, p. 112.

1 L'école et l'enfance dans la littérature

Dans un livre qui a fait date, Claude Pujade-Renaud¹, à partir d'un corpus tiré de la littérature française et étrangère des XIX^e et XX^e siècles, a étudié la façon dont les écrivains proposaient une très grande diversité de visions de l'école et de ses rapports aussi avec les autres aspects de la vie. Mais, qu'il s'agisse de scènes de la vie scolaire (la rentrée, l'emploi du temps, les désordres et les chahuts, la dictée, la visite de l'inspecteur, l'examen, la distribution des prix), des actes et de l'imaginaire d'enseigner et d'apprendre, de l'évocation de personnages d'enseignants, des inégalités vécues et de l'espoir de promotion sociale, de la violence et de l'amour, quel est l'intérêt de la « fiction », souvent appuyée ici sur des témoignages ou des souvenirs, et à quel type de « vérité » permet-elle d'accéder ? La littérature (dans le roman surtout, mais aussi dans le théâtre, la poésie) fait varier les rapports de proximité-distance, et elle met en lumière certaines dimensions et certains enjeux tandis que d'autres sont laissés à l'arrière-plan. L'écriture, qui à la fois découvre et reconstruit, restitue et recrée, réélabore et interprète, est ainsi *exploratrice* de l'expérience et de ses virtualités. Mais, faire de la fiction une voie possible d'approche de la vérité, c'est prendre parti sur la nature des relations qui associent étroitement la littérature et la pensée, notamment lorsque la littérature « dépayse » la pensée en la ramenant aux lisières de cet « arrière-pays » qui coïncide avec les limites du langage².

2 La littérature et la pensée

Dans *Ainsi parlait Zarathoustra*, Nietzsche affirme que « le corps est une grande raison³ ». Cette « plus haute raison » est la pensée tramée dans ce que nous appellerions sans doute plutôt, avec Merleau-Ponty, la « chair⁴ », avec ses facultés spécifiques de distinctivité et de discernement qui ne relèvent pas de la rationalité objectivante. C'est justement ce qui caractérise le registre propre de la littérature, où le travail de la pensée et le travail de l'affect se découvrent interdépendants. L'affect n'est pas seulement ici ce qui déplace la pensée, ni la pensée ce qui modifie l'affect. Si, en rapport avec ce qui se constitue de l'expérience du monde, le régime de la pensée « naturelle » tisse déjà des intuitions plus ou moins explicites, des élaborations cognitives,

1. C. Pujade-Renaud (1986). *L'École dans la littérature*, Paris, ESF.

2. L'enfance ne peut être pensée indépendamment du langage, mais la toute petite enfance, où l'on est dans le langage sans pouvoir encore parler (*infans*), est aussi ce qui suggère le mieux que le langage ne s'identifie pas à l'humain. Cf. G. Agamben (1989). *Enfance et histoire. Dépérissement de l'expérience et origine de l'histoire*, trad. Y. Hersant, Paris, Payot.

3. F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, I, « Des contempteurs du corps », Paris, Gallimard, 1947.

4. M. Merleau-Ponty (1964). *Le Visible et l'Invisible*, Paris, Gallimard.

des façons de sentir et de faire, des reprises réflexives, des interrogations et des jugements, c'est le *texte* qui, dans son mouvement et sa construction mêmes, élabore ces composantes le plus souvent mêlées d'obscurité, et s'efforce de les porter à leur plus haut degré d'intelligibilité sensible.

Plus précisément c'est, dans la littérature, la fonction narrative qui, comme Ricœur l'a montré, crée les configurations où l'expérience, dans son caractère temporel, peut être explorée, la fiction qui la « re-figure » constituant elle-même comme un « laboratoire » de contenus et de formes, permettant à la fois de l'éprouver et d'en mettre à l'épreuve la consistance et les potentialités¹. À propos de l'un de ses ultimes livres², Daniel Zimmermann se demande pourquoi avoir écrit un *roman* sur le système concentrationnaire et le processus d'extermination. Sa réponse suggère que la pensée intègre à la fois l'intelligence, la sensibilité, l'imagination et la mémoire :

« Dans vingt ou trente ans, quand les derniers témoins auront disparu, qui, en dehors des chercheurs, ira consulter à la Bibliothèque nationale les documents qu'ils ont légués à l'humanité ? La Shoah sera réduite à un chapitre, ou un paragraphe dans un manuel, et son horreur spécifique sera banalisée au même titre que les autres génocides. Tandis que si le devoir d'imagination vient relayer le devoir de mémoire, peut-être mes arrière-petits-enfants comprendront-ils dans ma fiction ce que fut la nature de "la bête immonde", plutôt qu'en apprenant un résumé en classe. C'est ce qui m'arriva avec *La Reine Margot*. Je n'ai jamais oublié le massacre de la Saint-Barthélemy mis en scène par Dumas, alors que le fait brut se serait estompé en moi comme tant d'autres enseignés à l'école³. »

Jusqu'ici cependant, la littérature peut partager ces caractéristiques avec d'autres arts, tout particulièrement le cinéma. Mais le roman appartient de façon prépondérante à une époque particulière de la pensée, celle où justement, au début du XIX^e siècle avec le romantisme et d'abord le romantisme allemand⁴, la littérature s'autonomise en se distinguant des « Belles-Lettres⁵ ». Avec la littérature, s'affirme le primat du langage dont l'épaisseur, l'opacité relative et l'hétérogénéité interne définissent un registre d'expressivité qui déjoue le privilège accordé jusque-là à la représentation. Du langage qui montre, exemplifie ou démontre, se distingue le langage en tant que « corps vivant de symboles, c'est-à-dire d'expressions qui à la fois montrent et cachent sur leur corps ce qu'elles disent⁶ ». Mais cette intransitivité

1. P. Ricœur (1983). *Temps et récit 1* ; (1984). *Temps et récit 2. La Configuration dans le récit de fiction* ; (1985). *Temps et récit 3. Le Temps raconté*, Paris, Le Seuil.

2. D. Zimmermann (1998). *Le Dieu devenu homme*, Paris, Le Cherche Midi.

3. D. Zimmermann (2000). *L'Ultime Maîtresse*, Paris, Le Cherche Midi, p. 173-174.

4. Sur l'invention de la littérature qui coïncide avec le moment où la théorie elle-même se pense comme littérature, cf. Ph. Lacoue-Labarthe, J.-L. Nancy (1978). *L'Absolu littéraire. Théorie de la littérature du romantisme allemand*, Paris, Le Seuil.

5. J. Rancière (1998). *La Parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette.

6. *Id.*, p. 44.

relative du langage ne signifie pas son autosuffisance. L'avènement de la littérature est contemporain de la naissance d'une parole démocratique qui s'émancipe et met à l'épreuve une vérité discutée dans des espaces critiques non normatifs, devenant indissociables de la formation de la pensée et du jugement. Certains récits peuvent en effet travestir, falsifier, et même délibérément chercher à tromper, mais la littérature est liée historiquement, au moins par certains de ses aspects, à l'utopie d'une « communauté à venir ».

3 Le registre fictionnel à l'époque de la littérature

Depuis *Don Quichotte*, le roman est marqué de cette « folie » qui brouille la séparation de la réalité et de la fiction. L'écriture y déplace les lignes et fait entendre des « voix » qui, sans elle, resteraient inaudibles. Dès l'Antiquité, dès son origine grecque et surtout romaine comme il en garde la trace dans son étymologie même, le roman est un « faux genre », le « genre de ce qui est sans genre¹ ». Mais c'est aussi pour cela qu'il est « le genre même de la littérature, le genre qui la fait vivre de l'entrechoquement de ses principes² ». Aussi Bakhtine peut-il considérer la littérature à la fois comme non fermée sur elle-même, parce qu'elle se constitue au contact d'une réalité qu'elle organise, et, notamment dans le roman, comme caractérisée par son « plurilinguisme » et sa polyphonie interne³.

Or il existe, apparue à peu près à la même époque, une « littérature pédagogique », hétérogène, à laquelle on peut rattacher des œuvres aussi différentes que *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon, *Comment Gertrude instruit ses enfants* de Pestalozzi, le *Poème pédagogique* de Makarenko, les *Dits de Mathieu* de Freinet, etc. :

« Il s'agit là d'ouvrages qui se caractérisent tous par la difficulté de les classer de manière précise dans un "genre littéraire" déterminé : ni traités scientifiques, ni études savantes ou essais philosophiques, ni simples récits d'expérience ou journaux intimes, ni fictions... et un peu de tout cela pourtant ! Ils représentent [...] une forme d'expression originale où tente de s'articuler une parole qui fasse sens dans le domaine éducatif⁴. »

Parmi tous ces textes, celui qui est considéré comme véritablement fondateur de la pédagogie moderne, l'*Émile* de Rousseau, est aussi celui qui en cristallise le mieux, parce qu'il les radicalise, les paradoxes et même les dangers. À travers un individu particulier, fictif, Rousseau prétend décrire en effet l'enfant en général, notamment à partir d'observations tirées de la

1. *Ibid.*, p. 29.

2. *Ibid.*, p. 100.

3. M. Bakhtine (1978). *Esthétique et théorie du roman*, trad. D. Olivier, Paris, Gallimard.

4. Ph. Meirieu (1995). *La Pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, Paris, ESF, p. 53, n. 46.

nature. Dès lors, comme le remarque Nanine Charbonnel, « le fictif chez Rousseau ne se sait plus lui-même¹ ». À partir du cas exemplaire de l'*Émile*, apparaissent deux grandes dérives possibles dans les rapports entre littérature et pensée de l'éducation : la projection de la fiction sur une « nature » dont l'éducation n'aurait qu'à tirer ses observations et ses lois, et l'occultation de la pluralité des évaluations possibles d'un texte, si la discussion critique porte principalement sur l'examen de sa « thèse ». Au contraire, la valeur d'un texte « pédagogique », y compris l'*Émile*, dans ce qu'il propose de commentaires, d'analyses ou d'apparentes digressions non narratives, tient à sa tentative de clarifier et d'approfondir une certaine intuition de l'enfance, avec ce qu'elle requiert praxéologiquement et ce qu'elle exige éthiquement lorsqu'il s'agit d'« éduquer ».

Selon les mots de Freud, « nul ne peut être un éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile, et nous adultes ne comprenons pas les enfants, parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance² ». La littérature donne une chance de saisir de façon plus fine la complexité interne des processus de la croissance psychique, leurs enjeux, leurs chances, ainsi que leurs difficultés.

4 Littérature et pédagogie

Selon une hypothèse de Lévi-Strauss, c'est aux temps modernes que la pensée mythique a véritablement perdu de son importance au profit du savoir scientifique naissant, cédant le pas à de nouveaux modes d'expression littéraire :

« Avec l'invention de la fugue et d'autres formes de composition à la suite, la musique assume les structures de la pensée mythique au moment où le récit littéraire, de mythique devenu romanesque, les évacue. [...] En somme, tout se passe comme si la musique et la littérature s'étaient partagé l'héritage du mythe. En devenant moderne avec Frescobaldi puis Bach, la musique a recueilli sa forme, tandis que le roman, né à peu près en même temps, s'emparait des résidus déformalisés du mythe, et désormais émancipé des servitudes de la symétrie, trouvait le moyen de se produire comme récit libre³. »

La littérature travaille avec le temps. Elle y découvre des enchevêtrements dont ne sont pas absentes des formes de résonance et de musicalité plus

1. N. Charbonnel (1993). *La Tâche aveugle*, 3 : *Philosophie du modèle*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, p. 113.

2. S. Freud (trad. 1984). « L'intérêt de la psychanalyse », trad. P.-L. Assoun, in *Résultats, idées, problèmes I. 1890-1920*, Paris, PUF, p. 212.

3. C. Lévi-Strauss (1971). *Mythologiques*, 4 : *L'Homme nu*, Paris, Plon, p. 583.

secrètes. Entre sensorialité, significations et lignes d'orientation qui se constituent, la pensée y est toujours une « temporalisation » du sens¹.

La pédagogie est née elle-même, historiquement, de la question d'une liberté qui doit se découvrir et s'inventer dans le temps, s'y développer et s'y perfectionner. C'est Michel Soëtard² qui a établi qu'elle était, tout à la fois, une pensée et une pratique de l'éducation trouvant leur source dans l'idée de liberté telle que l'époque moderne l'a dégagée, en particulier avec Kant, dans la *Critique de la raison pratique* : celle d'un être à la fois raisonnable et marqué par la finitude. Si le sens peut être défini ici comme ce qui accomplit et étend la liberté dans l'existence humaine, le registre propre de la pédagogie est celui du sens qui se fait. Il n'est donc pas étonnant que les dix ouvrages analysés dans *Des enfants et des hommes*³ soient tous rapportés thématiquement au thème de « grandir ». Grandir est en effet toujours pris dans une « histoire », dans des relations de désirs, avec leurs chances, leurs avatars et leur violence à surmonter, d'autant qu'avec l'époque contemporaine, les conditions mêmes de la formation ont fondamentalement changé⁴.

5 Littérature et formation

Jacky Beillerot a insisté sur l'importance des « romans d'apprentissage » pour accéder au sens de la formation lorsque, au-delà de l'acquisition des connaissances, elle apparaît comme un « apprentissage de la vie », grâce aux rencontres et aux déplacements intimes qui font qu'un « voyage dans le monde » est indissociable d'un « voyage en soi » : « Les chemins vont vers le “Connais-toi toi-même” ; car là il y a un secret à découvrir⁵. » Mais on mesure l'écart qui existe entre le *Bildungsroman*, le « roman de formation » dont les grands classiques sont le *Simplicius Simplicissimus* de Grimmelshausen et le *Wilhelm Meister* de Goethe, et les textes postérieurs qui déconstruisent l'idée de formation, et plus précisément, comme chez Peter Handke, la métaphore même du « voyage » :

-
1. D'une façon plus générale, sur le penser comme temporalisation de sens, cf. surtout M. Richir (1996). *L'Expérience du penser. Phénoménologie, philosophie, mythologie*, Grenoble, Jérôme Million.
 2. M. Soëtard (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF.
 3. Ph. Meirieu (1999). *Op. cit.*
 4. *Peter Pan*, de James Barrie, raconte l'histoire de cet enfant qui renonce à grandir et qui, ni homme ni oiseau, n'appartient plus à aucun monde. Il lui arrive même de perdre son ombre, c'est-à-dire ce qui se tisse dans la part obscure de l'être et qui permet de vivre dans le temps. Sur le « syndrome de Peter Pan » et la dépression infantile, cf. K. Kelley-Lainé (1992). *Peter Pan ou l'Enfant triste*, Paris, Calmann-Lévy.
 5. J. Beillerot (1982). *La Société pédagogique*, Paris, PUF, p. 78.

« La *Bildung* de Goethe [...] est structurée autour de deux idées régulatrices et essentielles : un idéal déterminé de personnalité harmonique et unifiée, et la possibilité d'un monde habitable et pourvu de sens [...]. Personne mieux que Goethe ne connaît la difficulté du rapport entre la construction individuelle et le sens du monde, mais personne n'affirme avec autant de véhémence la nécessité d'affronter cette difficulté et la possibilité de la vaincre, ne serait-ce que d'une manière ironique et sinieuse¹. »

Chez Peter Handke, la formation devient plutôt une « itinérance », où l'on doit se déprendre des représentations habituelles pour que, finalement, « le monde s'offre ouvert et prêt à être lu différemment² ». La vie est alors un « chantier » de formation, une expérience de transformation de l'intelligence et de la sensibilité, à la fois *Erlebnis* (expérience vécue) et *Erfahrung* (passage, traversée qui déporte ou porte au-delà), et elle s'avère inséparable de ce qui se joue silencieusement dans les dimensions nocturnes de l'existence³.

Parce que l'éducation a affaire à des « totalités concrètes⁴ », singulières et engagées dans une histoire qui les déborde de toutes parts, elle relève de la « prudence » (*phronésis*) au sens aristotélicien. Or les « arts de faire », qui se rapportent toujours à des occasions singulières, sont aussi des « arts de la mémoire⁵ ». C'est là que la littérature constitue un patrimoine, et que les « études de cas » qu'elle présente fournissent les meilleures chances de sortir des « lieux communs » éducatifs pour « constituer un *logos* pédagogique pluriel et plus ouvert⁶ ».

Mais il faut préciser que cela ne peut s'effectuer qu'à partir des *œuvres* elles-mêmes, de leur composition, de leur ordonnancement, de ce qu'elles dosent et proportionnent. C'est ainsi qu'une œuvre fait « image » : non pas à cause des métaphores plus ou moins « vives » ou lexicalisées qu'elle contient, mais en raison d'une innovation sémantique qui est inséparable d'une invention formelle. La puissance métaphorique de ces « images-univers » constitue tantôt des médiations pour accéder à des configurations de concepts, tantôt des propositions de sens qui sont plutôt des tensions ou des horizons au-delà des concepts⁷. Si, pour Hannah Arendt, « le langage de la pensée est essentiellement métaphorique », c'est parce que, à même le

1. J. Larrosa (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, trad. et adapt. N. Véran, Paris, ESF.

2. *Ibid.*, p. 12.

3. M. Fabre (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF.

4. F. Imbert (2000). *L'Impossible Métier de pédagogue*, Paris, ESF, p. 107.

5. M. de Certeau (1990). *L'Invention du quotidien*, 1 : *Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », p. 125-135.

6. J. Larrosa (1998). *Op. cit.*, p. 15.

7. Après avoir rappelé que, pour Aristote, « tout ce qui est dit métaphoriquement est incertain » (*Topiques* 1, 139b 34), G.-G. Granger admet qu'« il y a sans aucun doute un bon usage philosophique de la métaphore », en particulier lorsque les éléments accentués sont des mouvements ou des actes, plutôt que des qualités ou des objets » (G.-G. Granger (1988). *Pour la connaissance philosophique*, Paris, Odile Jacob, p. 199).

sensible, la métaphore rend visible ce qui sans elle serait resté invisible, ou audible ce qui sans elle serait resté inaudible¹. Ainsi, par exemple, c'est par les moyens propres de l'œuvre qu'il est suggéré que Perceval accède au désir adulte, lorsque trois gouttes de sang dans la neige, en plein été, sont pour lui le monogramme du visage de Blanchefleur, auprès de laquelle il n'avait su trouver ni la paix ni le bonheur. Dans la contemplation où il est entraîné, l'absence devient une présence à la fois intime et abstraite. L'épisode, raconté avec une intensité spécifique, figure ainsi un passage de seuil dans le temps².

Mais ce n'est pas tout : la littérature peut rendre compte d'arrière-plans, de contextes et de dimensions temporelles plus cachées, d'une grande importance aussi pour l'éducation.

6 Arrière-plans, contextes et dimensions cachées

La littérature peut ouvrir sur des arrière-plans, des réserves de sens constituées depuis une sorte de temps inaugural, comme dans *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry³. C'est un « monde de l'enfance » quasi éternel, qui semble soustrait au temps, mais qui vaut comme « possibilité régulatrice » pour l'univers des adultes⁴. Comme le dit Jorge Larrosa de façon plus générale, « ceci est l'expérience de l'enfant en tant qu'autre : la rencontre avec une vérité qui n'accepte pas la mesure de notre savoir, avec une demande d'initiative qui n'accepte pas la mesure de notre pouvoir, et avec une exigence d'hospitalité qui n'accepte pas la mesure de notre demeure. L'expérience de l'enfant en tant que ce qui est autre est l'attention à l'exigence de cette énigme⁵ ». *Alice au Pays des merveilles* exprime les incertitudes du sens et celles des classifications, des langages, des échelles, des apparitions et des disparitions, les limites du corporel et de l'immatériel, les hiatus entre la continuité narrative et la continuité logique : le *nonsense* (que le sourire du Chat soit perceptible sans le Chat, par exemple) « fait apparaître une irréductible dualité sens-signification⁶ ». Tandis que la signification associe des mots, des phrases, des liaisons syntaxiques à des configurations et à des implications de concepts plus ou moins élaborés, le *sens* est ce qui appelle les

1. H. Arendt (1973-1975). *La Vie de l'esprit*, 1 : *La Pensée*, trad. L. Lotringer, Paris, PUF, 1981, p. 116-129.

2. Ph. Meirieu (1999). *Op. cit.*, p. 24.

3. A. De Saint-Exupéry (1946). *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard.

4. Cf. P. Meunier (2003). *La Philosophie du Petit Prince ou le Retour à l'essentiel*, Outremont (Québec), Les Éditions Carte Blanche.

5. J. Larrosa (1998). *Op. cit.*, p. 151.

6. J. Gattégno (1970). Préface à L. Carroll, *Les Aventures d'Alice au Pays des merveilles*, Paris, Aubier-Flammarion, p. 54.

mots, ce qui insiste et circule dans les propositions, et le *nonsense* ce qui ouvre des horizons de sens possibles¹ :

« Le *nonsense*, c'est bien cette exploration de certains fonds – non de tous – de l'enfance oubliée, rejetée. Le merveilleux en est le prétexte, le rêve la chance de succès². »

On ne peut donner ici que quelques exemples. Les *processus contextualisés* de l'apprentissage et du développement sont allégés de presque toute référence généalogique dans le premier livre de Colette, *Claudine à l'école*, qui, loin du « roman familial », privilégie l'éveil de la curiosité, avec l'envie joyeuse de découvrir et d'expérimenter³. À partir des *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Simone de Beauvoir⁴, on peut étudier la façon dont, marqué par des identifications ou des ruptures se rapportant aux figures du père et de la mère, s'est constitué son rapport au savoir⁵. Quant à Jean-Yves Rochex, s'appuyant sur les cinq premiers ouvrages publiés par Annie Ernaux, des *Armoires vides* (1974) à *Une femme* (1987), en passant par *La Place* (1983), il montre comment l'attention « aux correspondances, mais aussi aux inflexions et aux contradictions qui se font écho d'un texte à l'autre comme à l'intérieur d'un même texte⁶ » déjoue toute lecture de l'œuvre qui serait trop unilatérale. Le sentiment d'étrangeté et les difficultés subjectives que peuvent éprouver ceux qui, issus de milieux populaires, réussissent à l'école et accèdent à un autre univers social et culturel, s'accompagnent, dans ce cas, d'une expérience d'ouverture sur le monde qui contribue à la formation de nouveaux « mobiles de réussite et d'investissement scolaire⁷ ». C'est l'œuvre d'un écrivain qui permet ainsi d'entrer dans une compréhension plus juste de la dialectique entre continuité et rupture où se conjuguent l'expérience scolaire et l'expérience de la vie.

Enfin, la littérature peut ressaisir et rendre plus manifestes quelques-unes des dimensions cachées du temps, le plus souvent recouvertes par des sédimentations ou des élaborations ultérieures. C'est par des moyens littéraires que Daniel Stern, très informé des observations scientifiques et des recherches portant sur les tout jeunes enfants, tente, dans le *Journal d'un bébé*, d'en reconstituer les « mondes d'expérience successifs⁸ ». Il montre en particulier

1. Sur les rapports entre sens, *nonsense* et signification en particulier chez L. Carroll, cf. G. Deleuze (1969). *Logique du sens*, Paris, Éd. de Minuit, p. 7-91.

2. *Ibid.*, p. 91.

3. Willy et Colette (éd. 2004). *Claudine à l'école*, Paris, Albin Michel (rééd. « Le Livre de Poche »).

4. S. de Beauvoir (1958). *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard.

5. N. Mosconi (1996), « Les *Mémoires d'une jeune fille rangée* : la constitution du rapport au savoir chez Simone de Beauvoir », in J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 161-174.

6. J.-Y. Rochex (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, p. 145

7. *Ibid.*, p. 153.

8. D. Stern (éd. 1993). *Journal d'un bébé*, Paris, Calmann-Lévy (rééd. coll. « Pocket »), p. 21.

comment, à partir des « enveloppes prénarratives » et des microdéphasages qui ouvrent et qui ajustent les interactions, les mots dont le sens se dégage pour la première fois sont à la fois des dons et des acquisitions, des découvertes et des créations qui émergent dans l'esprit¹. L'expérience se structure progressivement entre la sensorialité et le langage, ce qui est exactement l'espace que Pierre Fédida a désigné comme celui de la « métaphore », c'est-à-dire l'entre-deux non saturé que caractérise un certain « jeu », une certaine « absence », et où le temps et la subjectivité se constituent conjointement selon des « directions de signification (*Bedeutungsrichtungen*) qui engagent la temporalité de la parole à même l'espace qu'elle établit² ». Est-ce un hasard si ceux que Pascal Quignard nomme « les littéraires – ceux qu'on appelait autrefois les *litterati*, les lettrés³ », sont des *lecteurs qui entendent* la « narration écrite », notamment celle du roman, parce que, comme Jean Pouillon l'avait déjà indiqué, elle s'adresse à « l'oreille intérieure qui en nous saisit notre langage intime⁴ » ?

7 La « grande culture »

Si on la considère maintenant en son sens le plus large, la littérature appartient à la « *grande temporalité* – le dialogue infini et inachevable où nul sens ne meurt⁵ ». Sa fonction de connaissance est d'*exprimer* quelque chose d'une « totalité » (celle d'une époque et celle de la condition humaine) dans ses paradoxes, son impensé, ses dimensions latentes et ses virtualités⁶. Quant à la culture, elle peut être définie, ici, à la fois comme une sédimentation résultant de la « mémoire des œuvres » et comme une puissance de renouvellement, grâce à la lecture qui les redécouvre et se les réapproprie⁷.

On peut seulement suggérer ce qui en résulte pour l'enseignement. Lorsque les grandes œuvres, notamment, trouvent une résonance dans l'existence en devenir de ceux qui se forment, elles sont en même temps pour eux des « écoles » d'attention, de transformation de l'expérience, de réflexion, de jugement *et de liberté*⁸. Mais la contribution irremplaçable de la littérature à une « culture commune » requiert que les enseignants soient des « passeurs culturels » et interculturels, tenant compte de l'univers social et psychologique des élèves, multipliant les modes d'accès, et qu'ils soient soucieux de

1. *Ibid.*, p. 158.

2. P. Fédida (1978). *L'Absence*, Paris, Gallimard, p. 109.

3. P. Quignard (2005). *Les Paradisiaques*, Paris, Grasset, p. 32.

4. J. Pouillon (1993). *Temps et roman*. Paris, Gallimard, coll. « Tel ». Cité par P. Quignard (2005). *Op. cit.*, p. 120.

5. M. Bakhtine (1984). *Esthétique de la création verbale*, trad. A. Aucouturier, Paris, Gallimard.

6. H. Broch (1966). *Création littéraire et connaissance*, trad. A. Kohn, Paris, Gallimard.

7. J. Schlanger (1992), *La Mémoire des œuvres*, Paris, Nathan, p. 129.

8. S. Doubrovsky, T. Todorov (dir.) (1971). *L'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon.

les aider à construire, par la lecture, l'écriture, la discussion argumentée et la pratique artistique, un rapport personnel à la culture¹.

Serge Boimare a montré que des mythes, des contes, mais aussi, plus près de nous, l'œuvre de Jules Verne, par exemple, permettaient à des enfants ou des adolescents ayant peur d'apprendre de « contenir », c'est-à-dire de mettre à distance et d'élaborer, leurs craintes archaïques devant la différence et l'inconnu². Une telle « médiation culturelle » les relie à un « imaginaire anthropologique » grâce auquel ils peuvent affronter ce qui les inquiète, parce qu'il constitue le creuset d'un réaménagement et d'un redéploiement possibles de l'expérience.

Or, dans *Le Narrateur*, Walter Benjamin s'interroge sur la possibilité même de raconter une histoire lorsque manque l'expérience à partager³. Même si cette éventualité ne peut être exclue, « nous n'avons aucune idée de ce que serait une culture où l'on ne saurait plus ce que signifie raconter⁴ ». Et la narration primitive écrite, qui collecte et établit des listes, ne peut-elle pas déjà témoigner, elle aussi, d'un regard qui « fait exister ensemble », c'est-à-dire d'une intuition foncièrement poétique, sans laquelle n'existerait aucun lieu humain⁵ ? Sans cette intuition, aucune éducation non plus ne serait possible.

Lectures conseillées

BOIMARE S. (1999). *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

DOUBROVSKY S., Todorov T. (dir.) (1971). *L'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon.

FABRE M. (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF.

FEDIDA P. (1978). *L'Absence*, Paris, Gallimard.

LARROSA J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, trad. et adapt. N. VÉRAN, Paris, ESF.

MEIRIEU Ph. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie 1. La promesse de grandir*, Paris, ESF.

1. J.-M. Zakhartchouk (1999). *L'Enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF. Cf. les remarquables dossiers des *Cahiers pédagogiques*, 402, mars 2002 (« Des grandes œuvres pour tous », coord. G. Snyders et P. Lecarme) ; 420, janvier 2004 (« Enseigner la littérature », coord. I. de Pérétti).

2. S. Boimare (1999). *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

3. W. Benjamin (éd. 1995). « Le Narrateur », in *Rastelli raconte... et autres récits*, trad. M. de Gandillac, Paris, Le Seuil, coll. « Points », p. 143-178.

4. P. Ricœur (1984). *Temps et récit 2. La Configuration dans le récit de fiction*, Paris, Le Seuil, p. 48.

5. Y. Bonnefoy (2002). *Remarques sur le regard. Picasso, Giacometti, Morandi, L'Art en France entre les deux guerres*, Paris, Calmann-Lévy.

PUJADE-RENAUD C. (1986). *L'École dans la littérature*, Paris, ESF.

RANCIÈRE J. (1998). *La Parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette.

RICŒUR P. (1983). *Temps et récit 1* ; (1984). *Temps et récit 2. La Configuration dans le récit de fiction* ; (1985). *Temps et récit 3. Le Temps raconté*, Paris, Le Seuil.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (1999). *L'Enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

44 LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : CROISSANCE, OBJETS ET DIFFUSION¹

Les sciences sociales et humaines qui s'étaient pourtant largement intéressées à l'éducation à leur création vers la fin du XIX^e siècle, ne s'en sont guère préoccupées dans l'entre-deux-guerres et dans l'immédiat après-guerre, laissant aux « pédagogues » expérimentateurs le terrain de la réflexion². La situation allait se modifier du tout au tout à partir des années soixante. La recherche en éducation a explosé à partir de cette date, et ce, en raison de deux phénomènes concomitants. Tout d'abord, les États développés, au travers notamment des instances internationales comme l'OCDE ont, dans les années soixante et soixante-dix, impulsé et accompagné une croissance formidable des appareils éducatifs et de formation. Il s'agissait là principalement d'une prise de conscience de l'utilité économique de l'éducation et de la formation, et de son expansion, qui est toujours en cours dans le monde d'aujourd'hui³. Cette généralisation du fait scolaire et universitaire a amené très vite (dans les années soixante) à la mise en place et à l'institutionnalisation des recherches en éducation. Enfin, l'éducation est devenue un champ d'étude, d'autant plus aisément que la croissance des effectifs de chercheurs et de cadres de l'éducation et de la formation, prenait des proportions importantes. En Allemagne, par exemple, le nombre d'enseignants chercheurs de ce domaine est passé de 196 en 1966 à plus de mille à la fin des années quatre-vingt.

1. Par Jean-Claude Ruano-Borbalan.

2. Voir les ouvrages de J. Gautherin (2002). *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang ; et A. Kerlan (1998). *La Science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Berne, Peter Lang.

3. J.-C. Ruano (2003). « L'Éducation dans le monde », in n° spécial de *Sciences Humaines* « Comprendre le Monde », avril.

Le grand mouvement moderniste planétaire qui débuta dans les années 1960 allait donc, par sa puissance, induire partout dans les pays développés la création des « sciences de l'éducation ». Les associations de spécialistes, les sous-disciplines universitaires (psychologie de l'éducation ; sociologie de l'éducation, etc.) et surtout les sciences de l'éducation « à qualité » se sont institutionnalisées au même moment, dans la seconde partie des années soixante. Cette décennie va constituer pour la France, par exemple, un moment fort de rencontre entre la demande politico-sociale et l'« offre » académique. Après quelques expériences, une licence de « sciences de l'éducation » sera mise en place par arrêté du 2 février 1967 et trois départements seront créés. Vingt ans plus tard, en 1990, il existait en France quinze départements de sciences de l'éducation pour un total de onze mille étudiants environ. Ils ont encore connu une expansion dans la décennie suivante, compte tenu de la massification de l'enseignement supérieur et de la création des IUFM. On comptait vingt mille étudiants en sciences de l'éducation durant l'année universitaire 1998-1999 (quinze mille au sens strict, c'est-à-dire préparant une licence, une maîtrise ou un doctorat universitaire)¹. À ces formations strictement universitaires s'ajoutent les instituts universitaires de formation des maîtres, et leur petit millier de professeurs/chercheurs à l'heure actuelle.

La situation de la recherche française en éducation, écartelée entre université et IUFM, est particulière... comme elle l'est dans tous les pays. Au Québec, les facultés d'éducation (université de Sherbrooke) ou de sciences de l'éducation (université Laval et université de Montréal, celle d'Ottawa ou de Moncton), ainsi que les départements des sciences de l'éducation (le réseau de l'université du Québec) sont là aussi des créations récentes. Elles datent de la fermeture des écoles normales et de « l'universitarisation » de la formation des enseignants, vers 1965-1968. C'est à ce moment que les sciences de l'éducation se sont séparées de la psychologie et de la sociologie, tout en restant sous leur emprise disciplinaire. Dans les facultés d'éducation au Québec, on retrouve aujourd'hui des départements qui regroupent des professeurs autour de différentes sous-disciplines, pour l'essentiel spécifiques, comme « administration de l'éducation », « fondements de l'éducation », « éducation comparée », etc. Contrairement à la France où recherche et formation sont plutôt éclatées, les départements de sciences de l'éducation québécois gèrent deux sortes de programmes : des programmes de formation et de perfectionnement professionnel ou diplôme d'études professionnelles approfondies et doctorats professionnels mais aussi les formations à la recherche (maîtrises ès arts, et Ph. D. (doctorats)).

Alors même que se mettaient en place dans tous les pays industrialisés des cursus universitaires de « sciences de l'éducation », la psychologie, la socio-

1. Éric Plaisance, Gérard Vergnaud (1999). *Les sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte.

logie et l'histoire, qui sont les disciplines mères de la réflexion éducative depuis la fin du XIX^e siècle, faisaient de l'éducation l'un de leurs objets importants de recherche. La sociologie universitaire par exemple, en expansion dans les années soixante, s'est pratiquement structurée autour de l'étude des fonctionnements éducatifs¹. Pendant plus de vingt ans, alors que se constituaient difficilement des cursus de sciences de l'éducation, la sociologie s'est focalisée sur l'éducation. Dans un petit ouvrage de synthèse intitulé *Éducation et pédagogie*, paru en 1977² on ne trouve principalement signalé que deux orientations de la recherche : l'une fondamentalement « pédagogique » mais peu développée et l'autre sociologique, constituant l'ossature de l'argumentation. À l'époque, la sociologie se focalisait sur « l'influence de l'éducation sur la structure sociale ainsi que sur l'égalité des différentes couches sociales devant l'école et dans la vie ». On étudiait « les rapports entre l'éducation et la famille », et « les rapports réciproques entre l'éducation et l'économie, ainsi que ceux qui existent entre l'éducation et les pouvoirs »³. Au début des années soixante-dix, les sciences de l'éducation en tant que telles n'étaient guère présentes. En revanche, la réflexion proprement pédagogique se concentrait sur une histoire des idées pédagogiques à partir de la Renaissance. Cette posture correspondait bien au type d'enseignement de la pédagogie dans les écoles normales d'instituteurs depuis un siècle. On y parlait de Rousseau, du mouvement pour l'éducation nouvelle, de Dewey, Montessori, Freinet et autres Roger Cousinet, Carl Rogers ou Kurt Lewin. On y parlait aussi de l'autogestion pédagogique, et du pédagogue soviétique Makarenko ainsi que d'Yvan Illich.

L'âge d'or de la sociologie de l'éducation et de la réflexion pédagogique fondée sur les grands pédagogues fut également, c'est courant, son chant du cygne. Une « modification paradigmatique » couvrait, qui vit le déclin des analyses en termes d'inégalités, de reproduction ou de transformation réformatrice ou révolutionnaire qui dominaient depuis l'après-guerre. L'analyse des conditions socioculturelles des élèves, de la reproduction sociale par l'orientation/sélection et la volonté politique de démocratisation ou d'éducation permanente se sont éclipsées à la fin des années quatre-vingt. Elles n'ont dès lors plus constitué la référence première pour étudier les fondements de l'apprentissage scolaire. La mise en avant des facteurs d'apprentissage internes à l'individu au détriment des facteurs externes s'est ensuite inscrite dans la grande vague de mutation des sciences humaines, privilégiant l'individu, ses biais et fonctionnements cognitifs, ses stratégies et ses expériences. Sur le plan sociologique, on a privilégié l'analyse du rôle des établissements ou des arrangements entre acteurs. Du point de vue des apprentissages, on s'est

1. F. Poupeau (2003). *Une sociologie d'État, l'école et ses experts en France*, Le Seuil/Raisons d'agir.

2. J. Ardoino, R. Boudon *et al.* (1977). *Éducation et pédagogie*, encyclopédie Larousse, Paris, Larousse.

3. *Ibid.*, p. 17.

centré sur l'importance de la communication, sur la professionnalisation des formateurs. Mais c'est l'interrogation sur le savoir, sa place centrale dans le processus d'éducation et de formation, qui a marqué les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix¹.

Les mutations de la recherche et de ses objets sont à la fois rapides et souvent définitives. Les chercheurs, parce qu'ils souhaitent faire œuvre de science intemporelle et permanente, sont souvent oublieux de ces changements. Or la mutation des années 1980/1990 a correspondu à des changements d'échelles d'observation, à des mutations de paradigmes et de disciplines dominantes. En France, la sociologie et l'histoire se sont effacées. La « pédagogie cognitive », transposition de recherches neuropsychologiques, appliquées à l'éducation a un temps émergé ; mais n'a pas donné les fruits qu'elle promettait, notamment dans la réflexion sur les apprentissages. Il a fallu attendre pour cela les années récentes et la transformation définitive de la psychologie scientifique, science cruciale pour les recherches en éducation. Le lent, mais désormais définitif renouvellement de la réflexion sur la psychologie de l'apprentissage fondé sur l'analyse neurologique, a abouti à la relégation progressive hors des universités de travaux centrés sur des approches psychanalytiques et à un recul spectaculaire des approches humanistes non expérimentales. La pédagogie, comme posture globale et spécifique a été reléguée elle aussi, au profit d'approches didactiques disciplinaires. Elle a subi des attaques de plus en plus fortes, tant de la part des universitaires se réclamant d'une conception plus « scientifique » que de pamphlétaires et essayistes fustigeant au nom du savoir le laxisme pédagogique².

Aujourd'hui, le paysage de la recherche en éducation est partagé entre les sciences de l'éducation et les disciplines. Dans certains pays comme la Belgique, compte tenu de l'organisation des facultés de sciences de l'éducation, les sciences de l'éducation se sont plus nettement ancrées sur la psychologie tout en admettant une méthodologie propre et une autonomie disciplinaire. De nouvelles inflexions sont en cours, liées comme toujours à la demande publique et aux évolutions internes de l'enseignement et de la formation. L'interrogation sur la violence à l'école, si présente dans la fin de la décennie précédente en est une illustration. Partout, les sciences sociales appliquées à l'éducation sont sommées de fournir des études « utiles » aux décideurs locaux ou nationaux, pour penser et panser les systèmes éducatifs. La recherche en éducation, notamment en sociologie, est liée aux évolutions générales des sciences sociales et humaines et de la pensée administrative qui privilégient les réflexions sur les acteurs, leurs stratégies et culture, la gouvernance des systèmes locaux, la comparaison internationale.

1. J.-C. Ruano-Borbalan (coord.) (2002). *Éduquer et former*, Paris, Sciences Humaines.

2. Ph. Meirieu, M. Develay (1992). *Émile, reviens vite..., ils sont devenus fous*, Paris, ESF.

On sait aujourd'hui grâce à une enquête sur les revues importantes¹ (considérées comme telles par des experts et une enquête auprès de cent huit chercheurs en sciences de l'éducation) que la recherche en éducation du début du ^{xxi}e siècle se développe selon trois directions fondamentales. Sur près de neuf cents articles pris en références, un tiers porte sur le système éducatif, son administration, ses acteurs (principalement les enseignants), etc., un cinquième (20 %) est constitué par des études « réflexives » d'ordre méthodologiques ou épistémologiques : histoires de vies, philosophie de l'éducation, histoire des disciplines, etc. Un dernier gros tiers porte sur la relation éducative, la formation continue et les acteurs non scolaires mais utilise des interrogations et méthodes provenant de la réflexion psychologique ou sociologique sur l'éducation. Cela comprend des recherches sur la motivation, l'identité, les champs professionnels, etc. On connaît grâce à l'enquête de Mathilde Bouthors et de Philippe Jeannin les principales interrogations de la recherche éducative française. Pour le premier pôle concernant le système d'éducation, c'est la question de la violence (37 articles) qui vient largement en tête, devant la formation continue (35), les politiques locales (20), l'éducation préscolaire (20) et le collège (18). Autres temps, autres mœurs, les inégalités ne font l'objet que de douze articles, derrière l'éducation à la santé et l'orthographe. Significativement, les lycées et l'enseignement supérieur ne sont guère étudiés (5 et 4 articles).

Les thèmes principaux du pôle méthodologique et réflexif sont eux aussi significatifs. L'évaluation vient en tête avec trente-quatre articles, ce qui montre le rôle structurant de la culture administrative qui en a fait depuis vingt ans son obsession, sur les recherches. Viennent ensuite les études biographiques sur Piaget (32 articles). On trouve ensuite les histoires de vies (20 articles) (les chercheurs sont souvent des instituteurs ou des praticiens dont le premier travail est de raconter le processus par lequel ils ont éprouvé le besoin de réfléchir à leurs pratiques), l'éducation comparée (19), l'épistémologie des sciences de l'éducation (18), la psychologie de l'enfance sous forme de rétrospectives (10 articles sur 13). Le troisième pôle, le plus important en nombre d'articles, est centré sur l'analyse des compétences (46 articles), des dispositifs d'alternances, tutorats, etc., (42) des pratiques et des formations professionnelles.

Certes, un tel recensement ne dit pas grand-chose du poids institutionnel ou disciplinaire de telle ou telle orientation de recherche, mais il montre cependant les directions actuellement occupées. On doit compléter la réflexion par l'examen de quelques synthèses, parues dans les dernières années, qui permettent de voir quelles sont les orientations les plus fécondes et surtout de constater que les chercheurs en éducation produisent, souvent des recherches de qualité. On citera pour exemple dans des registres différents

1. M. Bouthors, Ph. Jeannin (2003). Intervention au colloque « Science, innovation technologique et société », Dijon 30 janv.-1^{er} févr.

et lisibles par des non-spécialistes, deux ouvrages collectifs : d'une part, un recueil de travaux de psychologie de l'éducation intitulé *Les Sciences cognitives et l'école*¹ et, d'autre part, un recueil d'études de sciences sociales *L'École. État des savoirs*². Dans le premier recueil, la question des dimensions sociales des apprentissages, des compétences sociales et de la communication font l'objet d'études remarquables. Dans le second, qui fut en son temps salué comme une somme, la réflexion sur les acteurs de l'éducation et l'évolution des politiques éducatives est tout à fait convaincante.

Mais on doit prendre en compte la place tout à fait cruciale que tiennent les recherches didactiques, notamment menées en Suisse, Belgique ou Québec et dans nombre d'IUFM français. Elles font partie plus nettement que bien d'autres réflexions et recherches en sciences sociales notamment, de courants de la recherche internationale. On en trouvera, par exemple, une bonne synthèse dans l'ouvrage « créer les conditions d'apprentissage », récemment publié sous la direction de deux enseignants des universités de Sherbrooke et de Louvain-la-Neuve³.

Ainsi, au travers d'une recherche multiforme quoique fortement décriée pour sa part pédagogique ou de sciences de l'éducation⁴, l'éducation s'est cependant affirmée dans le dernier demi-siècle comme l'un des lieux privilégiés de l'application des sciences humaines et sociales. Le secteur de l'éducation constitue ainsi un excellent « laboratoire » – ce n'est pas le seul, rappelons-le – qui permet de mesurer les rapports complexes entre les théories, leur médiatisation, mais aussi et peut-être surtout, leur transcription dans l'action des praticiens, ainsi que les justifications qu'ils utilisent. En éducation, les sciences sociales et sciences humaines on l'a vu, s'incarnent au travers d'une constellation de disciplines académiques, de recherches-action et de pratiques professionnelles. Le regroupement des recherches et réflexions en une seule dénomination de « sciences de l'éducation », pour commode et volontaire qu'il ait été, a fait de plus en plus problème dans les dernières années. Ce terme constitue aujourd'hui avant tout une dénomination d'enseignement ou d'édition. Bien qu'il existe des licences, maîtrises et thèses en sciences de l'éducation, comme il existe des manuels et des collections de livres en sciences de l'éducation, ces dernières n'ont jamais constitué une véritable discipline, malgré la volonté administrative et académique forte des années soixante et soixante-dix du siècle dernier. Sous ces termes de « sciences de l'éducation », on regroupe cependant encore, en vue de transmission aux praticiens, l'ensemble des sous-disciplines dont l'objet est l'éducation ou la formation. La conséquence de cet état de fait est importante :

1. M. Kail, M. Fayol (dir.) (2003). *Les Sciences cognitives et l'école*, Paris, PUF.

2. A. van Zanten (dir.) (2000). *L'École, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

3. Ph. Jonnaert, C. Vander Borgh (2003). *Créer les conditions d'apprentissage, un cadre de référence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

4. J.-C. Ruano-Borbalan (2003). « La recherche en éducation, introduction au dossier », *Sciences Humaines*, sept.

il n'y a pas de méthodologie scientifique propre des sciences de l'éducation, qui en fait regroupent des travaux de sociologie, d'histoire, de psychologie, d'économie ou d'histoire de l'éducation et de la formation. Les méthodes de recherches, dans le domaine de l'éducation relèvent donc des disciplines scientifiques, historiquement constituées.

Cependant, même si leur existence disciplinaire n'est pas assurée, les sciences de l'éducation, comme terme fédérateur, correspondent à l'activité des cadres pédagogiques et administratifs intermédiaires. Ces derniers doivent élaborer des savoirs et connaissances utilisables par les enseignants, formateurs et autres personnels au cours de leur carrière.

Malgré l'existence de ces individus médiateurs, la distance entre les recherches disciplinaires et les pratiques professionnelles s'avère énorme. Cette distance, dont la majorité des analystes pensent qu'elle est infranchissable par essence, n'est pas propre au secteur de l'éducation. Elle marque tous les rapports entre une (ou des) discipline(s) scientifique(s) et l'ordre de la pratique et des applications. La raison majeure de cette distance provient de ce que l'ordre « scientifique » et l'ordre de l'action sont disjoints, relevant de modes de connaissances, de méthodes, de formes narratives différents. On peut, pour illustrer cette distance entre théorie et pratique, prendre comme objet la mémoire individuelle et les tentatives d'applications de travaux sur ce sujet dans l'éducation. Dans ce champ de connaissance, les avancées de la neurobiologie et de la psychologie cognitive ont été considérables depuis quelques décennies (mémoire à court terme, mémoire à long terme ; connaissances déclaratives : les savoirs, connaissances procédurales : les savoirs faire). On sait expérimentalement que certains types d'acquisition d'information sont meilleurs que d'autres : essentiellement ceux qui associent texte et image. Ceci permet évidemment d'orienter l'élaboration d'exercices d'apprentissage. Pourtant, nul ne pense aujourd'hui qu'une batterie d'exercices, si bien conçue soit-elle pour la mémorisation, puisse constituer l'armature d'une méthode pédagogique adéquate. En effet, entre la science qui réduit et catégorise pour mieux comprendre et la réalité d'un élève apprenant, il y a l'abîme de la vie. Le bon exercice, bien prévu au plan de l'acquisition des informations et des savoirs, constitue sans doute une avancée pédagogique. Cependant, la mémoire est un acte complexe, qui engage l'ensemble du fonctionnement de la pensée humaine, de ses aspects affectifs autant que de ses aspects cognitifs. On sait aujourd'hui que le psychisme humain possède une propension à réordonner les informations, à inventer, à inscrire dans un récit cohérent les informations qu'il décide de retenir. Chaque enseignant ou formateur, sans forcément connaître précisément les travaux de psychologie cognitive (représentations, biais cognitifs) ou de psychologie sociale, sait bien que la mémoire est une réalité complexe, qui pour chacun des apprenants demande une approche différente. Ainsi, le rapport entre les avancées scientifiques et l'utilisation dans l'enseignement ou la formation est bien

difficile à établir, même si dans ce domaine précis, des travaux contemporains tentent explicitement de rendre opératoire la recherche psychologique.

Quel que soit le secteur professionnel ou social consommateur de connaissances académiques (éducation, social, organisations, droit...), les savoirs issus de la recherche sont loin d'être unifiés. Cloisonnements disciplinaires et différences des postulats ou méthodes concourent à un émiettement des analyses. Les « acteurs de terrains » éprouvent de ce fait beaucoup de difficulté à s'en saisir. On peut pour illustrer ce point, constater, par exemple, que l'interprétation de l'échec scolaire, de sa place dans le fonctionnement du processus de formation a singulièrement varié depuis l'émergence du problème dans les années soixante. Dans un contexte scientifique dominé par une vision structurale et un accent mis sur les phénomènes collectifs, l'échec scolaire a été majoritairement conçu par les chercheurs comme l'expression de la « reproduction sociale ». Actuellement, la question de l'échec scolaire est interrogée selon des angles multiples. La question du sens que l'élève donne à ses apprentissages a un temps dominé. Les analyses de psychologie sociale prennent aujourd'hui le dessus. Le point de vue s'est déplacé et les chercheurs, comme les enseignants, admettent une multiplicité de facteurs (cognitifs, culturels, liés au système d'orientation-sélection, etc.). La vision innéiste spontanée de la réussite scolaire (théorie des dons) et la vision totalement déterministe au plan des contraintes sociales, sont aujourd'hui rejetées pour des approches pluralistes. Mais les travaux de recherches ne fournissent pas de piste unique entre ces pôles : les études statistiques persistent à montrer la prédictibilité sociale de l'échec scolaire, tandis que des études qualitatives soulignent les ressorts de la motivation individuelle dans la réussite.

On doit souligner que la diffusion des recherches en éducation n'est pas différente (sauf peut-être quantitativement) de ce qui se passe pour d'autres secteurs massifs de consommation des réflexions des sciences sociales et humaines : le droit, l'analyse des organisations, la santé... Si les apports des sciences humaines sont essentiels aux sociétés contemporaines, leur application n'est pas véritablement interrogée. Elle soulève la question majeure de l'élaboration de « technologies » assurées. L'idée que pourrait exister une bonne manière de diffuser les connaissances scientifiques, de les « appliquer », comme on appliquerait une pommade – malheureusement parfois encore en vogue chez certains scientifiques –, est radicalement fausse. Les savoirs nécessaires dans un secteur donné (éducation, santé, etc.) évoluent en permanence. Ils relèvent d'interactions complexes entre des modes de connaissance disjoints : recherche, ingénierie, savoirs d'actions, connaissances individuelles/ethno-méthodes, etc.

L'application des recherches suppose la connaissance des rapports entre théorie et action et la reconnaissance de l'égale dignité de la connaissance théorique et des savoirs d'action. Plus précisément, la transmission des acquis de recherche doit donner lieu à la systématisation de procédures

pédagogiques et de médiatisation connues. Ces points sont valables dans tous les champs d'application des sciences humaines, quoiqu'ils aient dans chacun une déclinaison différente.

On peut estimer qu'il revient aux chercheurs d'établir des synthèses de connaissances utiles et applicables par des praticiens. Les chercheurs, universitaires ou non, devraient tenter d'établir de manière assurée ce que l'on sait et sur quoi l'on est d'accord. Cette question est particulièrement cruciale en éducation où, malgré une abondance inégalée de travaux, la vulgarisation et les synthèses font souvent défaut. Ce n'est pas tout à fait le cas dans tous les champs d'application des sciences humaines qui, comme dans le cas de l'analyse des organisations, possèdent un corpus de connaissances appliquées relativement reconnues (le socle de connaissances diffusées en école de commerce sous le vocable de théorie des organisations). La puissance publique (la société), les chercheurs, praticiens et usagers (dont les élèves) devraient pouvoir élaborer des lieux et procédures établissant ce qui fait débat et problème, et ainsi définir les grandes orientations de la recherche.

Malgré les obstacles institutionnels et épistémologiques que nous n'ignorons pas, une telle affirmation constitue une voie d'évaluation de l'utilité sociale de la recherche appliquée à l'éducation, à la condition probablement que les acteurs de terrain soient englobés de manière sérieuse dans l'élaboration des synthèses et des réflexions. En effet, l'interaction recherche/action ne s'incarne pas forcément dans tel ou tel individu, mais bien dans un processus dynamique de reconnaissance de la légitimité de tous les ordres du savoir humain.

CONCLUSION : LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE, LA RECHERCHE ET LES PRATIQUES¹

L'objet de la présente contribution est de réunir quelques éléments de débat autour de la question des implications, des impacts ou des usages possibles des apports de la recherche en éducation, en insistant plus particulièrement sur un aspect de la problématique qui est moins souvent abordé, à savoir la place et le rôle de ce qu'on appelle traditionnellement les « idées pédagogiques » et la façon dont la « logique » des idées (conceptions, représentations, doctrines, idéologies de l'éducation) s'articule d'une part avec la production des savoirs empiriques et « cumulatifs » issus de la recherche, d'autre part avec le développement et l'exercice des compétences pédagogiques pratiques.

L'idée d'une « science de l'éducation » ou, selon une appellation devenue courante, d'une « recherche en éducation » capable de traiter les « faits éducatifs » comme des objets relevant des mêmes méthodes rigoureuses d'enquête et d'analyse que n'importe quel autre objet du monde physique et du monde social est, à l'échelle historique, une invention toute récente, un produit tardif de ce que le sociologue britannique Anthony Giddens² appelle la « société réflexive », issue de la révolution scientifique moderne. La conscience de l'incommensurabilité entre une science dont la courte histoire se mesure en décennies et une pratique, la pédagogie, définie au sens large comme « toute mise en œuvre méthodique d'une intention d'enseignement », dont l'ancienneté s'exprime en nombre de siècles, voire de millénaires, pourrait figurer comme « un horizon de sagesse » à l'arrière-plan de toutes nos discussions contemporaines sur la pensée pédagogique, la recherche et les

1. Par Jean-Claude Forquin.

2. A. Giddens (1990). *Les Conséquences de la modernité*, trad. fr., Paris, L'Harmattan, 1994.

pratiques. Il n'empêche que, dans tous les pays, le développement des systèmes éducatifs se trouve aujourd'hui confronté, de façon sérieuse et insistante, à la question de la recherche et des usages possibles de ses résultats. Il s'agit en effet de savoir dans quelle mesure et à quelles conditions les apports de la recherche peuvent être désormais pris en compte dans la formation des enseignants et des formateurs, avoir un impact sur les pratiques et influencer le fonctionnement des institutions. Une telle question comporte cependant plusieurs aspects et peut être abordée sous plusieurs angles.

Une première distinction s'impose, qui correspond, sinon à deux sens différents, du moins à deux « contextes d'emploi » différents du mot « recherche ». Celui-ci peut en effet faire référence au mouvement général de production et de renouvellement des connaissances dans toutes les branches du savoir humain, et la question posée est alors celle de savoir dans quelle mesure, sous quelles formes, au prix de quels décalages, de quelles déperditions, transpositions, réinterprétations et recompositions cette évolution peut se répercuter au niveau des programmes et des activités d'enseignement. « Nul doute que pour enseigner, il faille maîtriser les savoirs à enseigner, mais, demande Philippe Perrenoud, jusqu'à quel point ? Les enseignants doivent-ils maîtriser les savoirs à enseigner dans leur état *natif*, au plus haut niveau, en intégrant les derniers acquis de la recherche ou peuvent-ils limiter leur maîtrise à une version moins exigeante, déjà transposée à des fins d'enseignement, telle qu'elle figure dans les programmes et les manuels¹ ? » C'est la question fort controversée des rapports entre les « savoirs savants » et les savoirs désignés parfois comme « scolaires » ou « curriculaires ». Mais on sait combien plus controversée encore est la question de savoir s'il faut, pour enseigner, maîtriser aussi d'autres savoirs que ceux qu'on a en charge d'enseigner. Perrenoud établit ainsi une distinction entre des « savoirs à enseigner », qui sont les « savoirs-matières », les savoirs « disciplinaires », et des « savoirs pour enseigner », qui sont en quelque sorte des « savoirs-outils », aspects ou instruments d'une culture proprement « pédagogique ». Or, si l'on considère ce qu'on entend par « recherche » et « apports de la recherche » dans le contexte d'emploi qui est aujourd'hui celui des « sciences de l'éducation », une question fondamentale qu'on peut se poser est bien évidemment celle de savoir quel type de rapport on peut établir entre, d'une part, ces « savoirs-outils », éléments ou supports possibles de ce qui constitue la « compétence professionnelle » des enseignants, et, d'autre part, les « savoirs-informations », les savoirs empiriques ou théoriques produits par le travail des chercheurs. Une adéquation immédiate entre apports « scientifiques » de la recherche portant sur les questions d'éducation et développement de la compétence pédagogique pratique des enseignants passe en effet bien souvent

1. P. Perrenoud (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, p. 12.

aujourd'hui pour aller de soi, alors que c'est là une idée qui demande à coup sûr à être clarifiée et problématisée.

1 Des savoirs, des compétences, des pratiques, des idées

La pédagogie peut être définie comme une certaine sorte d'action, une action intentionnellement et méthodiquement exercée en vue de provoquer ou de faciliter le développement de capacités ou de processus d'apprentissage. Il y a ainsi « de la pédagogie » partout où s'exerce une activité délibérée de communication à visée formatrice, partout où l'art de communiquer se déploie comme art d'instruire ou art d'enseigner. Mais on peut entendre aussi par « pédagogie » le type de compétence nécessaire à l'exercice de ce type d'action. Le « bon pédagogue » est, dit-on, celui qui « sait enseigner », c'est-à-dire qui, non seulement maîtrise suffisamment ce qu'il est censé enseigner, mais sait « s'y prendre » pour « faire apprendre ». Aussi est-ce bien souvent autour de la question de la production de cette sorte particulière de compétence que se noue aujourd'hui le dialogue (ou que se cristallisent les malentendus) entre la pédagogie comme projet d'action et la (ou les) science(s) de l'éducation comme projet de connaissance. Quelle contribution l'approche scientifique des « faits éducatifs » peut-elle apporter à la production de pratiques pédagogiques efficaces ? Quelle contribution peut-elle apporter à la formation de praticiens compétents ? Enfin, cette production de compétences pédagogiques « pratiques » passe-t-elle nécessairement par un accès des praticiens eux-mêmes aux savoirs ou à certains savoirs issus de la « recherche en éducation », et, si oui, dans quelle mesure, par quelles voies, par le biais de quelles médiations, au prix de quels transferts, de quelles réappropriations ? La confrontation entre « le point de vue des chercheurs » et le point de vue de ceux qu'on appelle « les praticiens » n'épuise pas cependant les termes et les enjeux du débat sur les impacts et les usages possibles des apports de la recherche. Les « pédagogues-praticiens » ne sont pas en effet les seuls concernés. Dans les États modernes, où les institutions d'enseignement ont atteint un degré d'expansion, de visibilité, de complexité et sans doute aussi de « conflictualité » incommensurable à tout ce qu'ont connu les civilisations du passé, d'autres milieux institutionnels, d'autres groupes peuvent se révéler directement intéressés par le renouvellement incessant des informations, des explications et des perspectives que la démarche d'investigation scientifique est susceptible de générer, notamment ceux qui ont la charge de définir et de mettre en œuvre les orientations de « politique éducative », et aussi tous ceux qui, dans le contexte d'une démocratie de participation, de confrontation ou de consommation, se trouvent dans la position de partenaires, de destinataires ou d'usagers.

Au centre et au cœur de ces questions de communication, de transmission ou de transfert, de ces relations de couplage ou de décalage entre la recherche et les pratiques, une notion s'avère centrale, mais cependant difficile à conceptualiser, à opérationnaliser et à « situer », c'est celle d'idée ou de pensée pédagogique. À coup sûr cette notion peut s'entendre en plusieurs sens et à plusieurs niveaux. Partout et toujours le praticien, confronté à la diversité en partie imprévisible des situations concrètes, met en œuvre ce que Philippe Perrenoud¹ nomme, en référence à la fois à Piaget et à Bourdieu, des schèmes et des habitus, modèles (de pensée, d'action, de perception, d'évaluation) profondément « incorporés » et fonctionnant à l'état quasi inconscient comme une « grammaire génératrice » des pratiques. À ce premier niveau de pensée, qui est celui d'une pensée incorporée dans l'action, proche en cela de ce qu'on appelle aujourd'hui les « savoirs d'action », se superpose ce qu'on pourrait appeler un second niveau, qui correspond à un ensemble de représentations, de conceptions, de convictions ou de croyances potentiellement explicites mais non systématisées, en partie héritées préalablement à l'exercice du métier, en partie secrétées par cet exercice, et constitutives de ce qu'on pourrait appeler la « pensée ordinaire » ou la « pensée naturelle » des praticiens. Mais lorsqu'on parle de « pensée pédagogique », c'est bien souvent à une autre forme de pensée encore qu'on fait référence, une pensée beaucoup plus élaborée ou « réfléchie » qui, même lorsqu'elle s'enracine dans l'expérience et se trouve inspirée par un souci d'évaluation et d'amélioration des pratiques, se trouve nourrie par des éléments de culture savante qu'elle intègre dans des configurations discursives auxquelles on peut donner le nom de « théories » ou de « doctrines ». C'est cette acception que l'on retrouve quand on parle des « grands pédagogues ». Dans quelle mesure le « bon pédagogue » a-t-il besoin des savoirs qu'apporte le chercheur ? Dans quelle mesure a-t-il besoin des idées qu'apporte le « grand pédagogue » ? Et dans quelle mesure ces deux types d'apports sont-ils conciliables, sont-ils combinables, sont-ils même commensurables ? On dira que la recherche (au sens moderne et scientifique du terme) produit des savoirs qui sont censés être à la fois cumulatifs, non triviaux et gagés sur des méthodologies « sérieuses », des procédures rigoureuses de contrôle et de validation. Quel rapport y a-t-il entre ces savoirs issus de la recherche et ce qu'on appelle traditionnellement les « idées pédagogiques » : rapport de couplage, d'ancrage, de complémentarité, de mise à l'épreuve critique, ou de décalage, voire d'incompréhension ou d'ignorance, comme entre des choses qui appartiendraient à des « ordres » différents ? De même, on dira que l'action pédagogique suppose des compétences spécifiques, mais quel rapport cette action et ces compétences entretiennent-elles avec l'univers des idées pédagogiques :

1. P. Perrenoud (1983). « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », *Éducation et recherche*, n° 2, p. 198-212 (reprod. in *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 21-41).

rapport d'inspiration, de justification, d'élaboration réflexive, d'utilisation « opportuniste » ? Et en quoi le rapport entre deux de ces trois termes (pratiques, savoirs, idées) se trouve-t-il affecté, transformé, surdéterminé par la présence du troisième ?

2 Quelles recherches pour quels usages ?

Au sens strict du terme, on ne peut bien évidemment parler de recherche que là où s'élaborent, sur la base de protocoles rigoureux d'investigation et de validation, des connaissances théoriques originales et potentiellement cumulables. Les recherches qui portent sur les questions d'éducation ne font pas exception, elles obéissent aux mêmes exigences et posent les mêmes problèmes épistémologiques (rapports entre théorie et empirie, production de la preuve, critères de validation, conflits de paradigmes) que toutes les autres. Cependant, il faut bien aussi considérer le fait que, dans tous les pays, le développement de la recherche sur les questions d'éducation correspond aujourd'hui à une demande ou du moins à une attente sociales fortes. On attend fréquemment de celle-ci un pouvoir d'expertise, c'est-à-dire une contribution substantielle à l'évaluation et à l'amélioration du fonctionnement du système éducatif. C'est dire que la recherche dans le domaine de l'éducation peut se trouver confrontée à une sorte de double exigence, étant incitée à « rendre des comptes », alternativement ou simultanément, auprès de deux sortes d'instances différentes, académiques d'une part (selon des critères de validité scientifique et théorique), sociales et politiques d'autre part (selon des critères de pertinence, d'efficacité ou de « faisabilité »). Cette « double contrainte » est génératrice de tensions à l'intérieur de la communauté des chercheurs et constitue aussi un facteur de différenciation aussi bien socio-institutionnelle qu'épistémologique et doctrinale.

Reconnaissons-le, un clivage profond et ancien sépare ceux qui misent sur une fondation ou une refondation « scientifique » de la pédagogie et ceux qui insistent sur l'inévitabilité ou la nécessité d'une séparation entre une pensée orientée vers la production de connaissances scientifiquement valides et une pensée orientée vers la résolution de problèmes pratiques et la prescription de comportements efficaces. L'espérance d'une pédagogie brillant de l'éclat tout neuf de la scientificité s'est exprimée de manière récurrente, et simultanément dans différents pays, depuis un siècle et demi. On a pu considérer Gabriel Compayré comme un des principaux « moments » emblématiques de cette pensée nouvelle en France, une pensée illustrée notamment dans les nouveaux enseignements de « science de l'éducation » introduits dans les universités entre 1883 et 1914¹. « Il y a science proprement dite partout où il

1. J. Gautherin (2002). *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang.

y a un système bien lié de propositions certaines et générales, de notions et d'interprétations correctes entraînant une croyance de bon aloi, c'est-à-dire réfléchie, contrôlée et fondée en raison », affirmait, dans la leçon inaugurale ouvrant ce cours à la Sorbonne en 1883, Henri Marion, qui établissait une quasi-équivalence entre pédagogie, « science de l'éducation » et « art de l'éducation » dès lors que cet « art » pouvait être établi en un ensemble de « règles scientifiques déduites des lois de la psychologie », à l'instar de la médecine dans son rapport avec la biologie. Dans *Pour une critique de la raison éducative* (1988), Nanine Charbonnel a proposé une critique extrêmement décapante des inconsistances logiques, des « confusions et glissements, amphibologies et déplacements » (notamment entre la pédagogie comme science et comme art, entre science positive et science normative, entre pensée des fins et science des moyens) caractéristiques de cette approche essentiellement « déductiviste » et « applicationniste¹ ». Dans les décennies suivantes, le développement des sciences humaines empiriques et du modèle « expérimentaliste » apporte à coup sûr une clarification, mais qui peut aller dans le sens d'une accentuation de la pente scientiste et techniciste. Du statut de science annoncée du haut de leur chaire universitaire par des philosophes « généralistes » politiquement mandatés, la pédagogie passe au statut de science concrètement mise en œuvre par des chercheurs expérimentateurs dans la patience et le silence du laboratoire. C'est Binet, « démontrant » expérimentalement, contre les recommandations pédagogiques officielles du recteur Payot, l'utilité de l'épellation dans l'apprentissage de l'orthographe. Mais c'est aussi, sur le plan des justifications et des généralisations doctrinales, Buyse proposant, dans son ouvrage *L'Expérimentation en pédagogie*², une transposition terme à terme dans le champ pédagogique du début de *L'Introduction à l'Étude de la médecine expérimentale* de Claude Bernard, visant à démontrer par là l'équivalence épistémologique des deux domaines, c'est-à-dire la possibilité d'ériger la pédagogie en une science expérimentale rigoureuse, obéissant aux mêmes protocoles de production de la preuve et de validation des résultats que la médecine moderne. Comme le souligne Marcel Crahay³, une des composantes doctrinales importantes du courant de l'éducation nouvelle, l'idée d'une nouvelle pédagogie fonctionnellement fondée ou étayée sur les apports de la psychologie de l'enfant, s'inscrit dans la même postulation, comme on peut le voir notamment dans le *Psychologie et pédagogie* de Piaget⁴ ou dans l'ouvrage de Robert Dottrens, *Éducation et démocratie*⁵. L'article à valeur de « manifeste » publié par Jean Château dans

1. N. Charbonnel (1988). *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang.

2. R. Buyse (1935). *L'Expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin.

3. M. Crahay (1998). « Peut-on, et comment, concilier recherche en éducation et réflexion de l'action éducative ? », in Hadji C. et Baillé J. (éd.), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance » ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 48-65.

4. J. Piaget (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier.

5. R. Dottrens (1946). *Éducation et démocratie*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

le premier numéro de la *Revue française pédagogie* en 1967¹ ou celui de Gilles Ferry annonçant la « mort de la pédagogie » en cette même année qui vit la naissance institutionnelle en France des « sciences de l'éducation² » peuvent apparaître comme l'aboutissement et l'achèvement de ce processus de « scientification ».

Dans des termes qui conservent aujourd'hui leur pouvoir intact de clarification, Durkheim maintient au contraire, dans un des textes rassemblés dans *Éducation et sociologie*, l'idée d'une dualité nécessaire et indépassable entre « science de l'éducation » et « pédagogie³ ».

« Que les choses de l'éducation, considérées d'un certain point de vue, puissent être l'objet d'une discipline qui présente tous les caractères des autres disciplines scientifiques, c'est, tout d'abord, affirme Durkheim⁴, ce qu'il est facile de démontrer. »

Il faut et il suffit pour cela que cette discipline porte sur un objet constitué par des faits clairement identifiables et présentant des caractéristiques homogènes et spécifiques (ce qui est selon lui, dans toutes les sociétés, le cas des faits d'éducation) et pouvant donner lieu à une étude totalement « désintéressée », une investigation qui, quelles que soient par ailleurs les utilisations qui sont susceptibles d'en être faites, vise tout d'abord à rechercher le savoir pour lui-même. Avec la pensée proprement pédagogique, on est dans une posture intellectuelle totalement différente, puisqu'il s'agit, à proprement parler, de réfléchir sur les « procédés d'action » mis en œuvre dans le cadre des pratiques d'enseignement, « en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux⁵ ». Ces réflexions prennent certes la forme de théories, mais qui ont pour objet « non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action », méritant ainsi, de par leur « caractère mixte », à la charnière de la pensée et de l'action, l'appellation à valeur d'oxymore de « théories pratiques ». Une telle distinction entre approche scientifique des faits d'éducation et théories pédagogiques ne signifie pourtant pas chez Durkheim une séparation étanche entre deux mondes qui s'ignoreraient mutuellement. Durkheim est un ennemi de l'utopie. Or ce qui permet aux « idées pédagogiques » d'échapper aux divagations de l'utopie, de concilier le souhaitable et le possible, c'est la connaissance des contraintes

1. J. Château (1967). « Pour une pédagogie scientifique », *Revue française de pédagogie*, n° 1, oct., p. 9-16.

2. G. Ferry (1967). « Mort de la pédagogie », *L'Éducation nationale*, 16 mars, p. 9-11.

3. É. Durkheim (1922). « Nature et méthode de la pédagogie », in *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan, rééd. PUF, 1968 (art. « Pédagogie », in F. Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911).

4. *Éducation et sociologie*, éd. 1968, p. 60.

5. *Éducation et sociologie*, éd. 1968, p. 69.

(historiques, sociologiques ou liées à la nature de l'enfant) dans le champ desquelles s'inscrivent les activités d'éducation. C'est pourquoi Fauconnet peut considérer, dans son introduction à l'édition de 1922 d'*Éducation et sociologie*, que si la pédagogie n'est « ni l'activité éducative elle-même, ni la science spéculative de l'éducation », elle est du moins « la réaction systématique de la seconde sur la première, l'œuvre de la réflexion qui cherche, dans les résultats de la psychologie et de la sociologie, des principes pour la conduite ou pour la réforme de l'éducation¹ » : un point de vue qui bien évidemment nous éloigne de tout dualisme tranché entre science et pédagogie et nous invite à repenser aujourd'hui les termes du débat en termes d'éclairages possibles, d'usages possibles et de « passages » possibles.

C'est bien souvent dans le langage des dichotomies que se développe aujourd'hui la réflexion sur les implications, les impacts ou les usages possibles de différents types de recherche portant sur les questions d'éducation. On fait ainsi souvent référence à la distinction, proposée notamment par Antoine Prost², entre recherches « en éducation » et recherches « sur l'éducation », les premières, centrées directement ou principalement sur les pratiques pédagogiques, paraissant susceptibles de pouvoir contribuer directement à améliorer l'efficacité des enseignants et de servir à leur formation professionnelle, tandis que les secondes, au rang desquelles figureraient notamment les travaux d'histoire ou de sociologie de l'éducation, seraient supposées rester extérieures à la pratique enseignante et sans prise directe sur elle. La même dichotomie apparaît chez Viviane De Landsheere, avec cependant des critères de caractérisation un peu différents, la recherche « sur l'éducation » consistant à appliquer aux phénomènes d'éducation et de formation les approches caractéristiques des différentes disciplines des sciences humaines et sociales, telles que la psychologie, la sociologie, l'économie, en fonction des critères de validité qui leur sont propres et leur confèrent leur place respective dans l'éventail des savoirs universitaires, alors que la recherche « en éducation » produirait un savoir spécifique, directement centré sur les pratiques et relativement indépendant des affiliations disciplinaires³ – caractérisation que, dans la continuité du projet d'une « pédagogie expérimentale », l'on retrouve chez Bayer et Ducrey, avec l'idée d'une « science de l'enseignement » (ou « analyse des processus d'enseignement ») « adisciplinaire », distincte aussi bien des apports des sciences humaines et sociales que de la pédagogie normative⁴. Une autre dichotomie fréquemment retenue est celle proposée par A. Tuijnman, entre une « recherche académique » sans finalité pratique et qui reste à distance des acteurs, et une « recherche-développement »

1. *Éducation et sociologie*, éd. 1968, p. 10.

2. A. Prost (1985). *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil.

3. V. De Landsheere (1992). *L'Éducation et la formation*, Paris, PUF.

4. É. Bayer, F. Ducrey (2001). « Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? », in Hofstetter R. et Schneuwly B. (éd.), *Le Pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 243-276.

ancrée dans la pratique et qui engage le personnel aussi bien que les institutions d'éducation et de formation dans un processus constant de diagnostic, de comparaison et d'analyse, sur la base d'un répertoire de savoirs synthétisés dans lequel peuvent puiser les décideurs et les praticiens¹. De la même façon on retrouve chez van der Maren et Blais la distinction classique entre recherche fondamentale et recherche appliquée ou finalisée², cependant que, dans d'autres textes, van der Maren plaide pour qu'il soit fait davantage de place dans le champ des sciences de l'éducation à une recherche pédagogique « pratique », qu'il oppose à la notion même de recherche « scientifique » parce que, ni « théorique » ni à proprement parler « appliquée », il s'agirait d'une recherche en prise directe sur les pratiques, menée avec ou par les acteurs en tenant compte du contexte concret de leur action, et dont l'objectif ne serait plus la vérité mais la « fonctionnalité », c'est-à-dire la pertinence ou l'efficacité en référence à un ensemble existant de contraintes, de ressources, de besoins, de coutumes et de valeurs³. Lié plus souvent ou plus explicitement à la problématique de l'innovation, le courant qui se réclame de la « recherche-action » repose sans doute sur des attendus de même nature, en rupture aussi bien avec l'épistémologie de la subordination « applicationniste » (la psychologie ou la « science de l'éducation » comme fondement ou garant d'une pédagogie scientifique) qu'avec l'épistémologie de la coupure théorique (séparation forte entre l'approche scientifique, descriptive ou explicative, des « faits éducatifs » et la pédagogie comme « théorie pratique » à visée prescriptive) ou encore avec ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui une épistémologie « falsificationniste » (selon laquelle la recherche ne saurait avoir qu'un impact indirect ou oblique sur les pratiques par sa capacité de soumettre à une épreuve critique certaines représentations, conceptions ou opinions susceptibles de leur servir de justification doctrinale).

À la lumière de certains travaux récents, et complémentairement ou « transversalement » aux distinctions précédemment évoquées, d'autres critères de caractérisation ou de différenciation peuvent s'avérer intéressants. On pourrait ainsi parler par exemple d'implications fortement ou directement identifiables lorsque, sur une question claire, précise et directement significative ou pertinente du point de vue des politiques éducatives ou des pratiques pédagogiques, on dispose, notamment par le moyen de la « méta-analyse », d'un ensemble consistant, cohérent et convergent de résultats de recherche. On pourrait donner comme exemple les travaux produits à l'échelle internationale sur les effets du redoublement dont Marcel Crahay a rendu compte

1. A. Tuijnmann (1995). « Les défis de la recherche en éducation », in B. Charlot, *Les Sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, ESF, p. 235-246.
2. J.-M. van der Maren, J.-G. Blais (1994). « Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? », *Recherche et formation*, n° 17, p. 123-141.
3. J.-M. van der Maren (2002). « En quête d'une recherche pédagogique », in J. Donnay et M. Bru (éd.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 89-104.

notamment dans un article récent de la *Revue française de pédagogie*¹ et Jean-Jacques Paul et Thierry Troncin dans un rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école². D'autres exemples pourraient être fournis par certaines recherches concernant l'impact de la composition des classes (selon que les élèves sont regroupés par niveaux homogènes de performance ou répartis dans des classes hétérogènes) sur les apprentissages et les chances de réussite de différentes catégories d'élèves³, par d'autres recherches portant sur l'effet spécifique de la structure scolaire (systèmes de type « intégré » vs systèmes pratiquant une différenciation forte ou précoce des cohortes par le jeu des filières, des options ou des redoublements) sur le degré d'inégalité des chances de réussite selon l'appartenance sociale⁴, ou encore par d'autres travaux, cités dans une étude de synthèse récente qui recense elle-même une masse considérable de résultats souvent déjà intégrés dans des synthèses et des méta-analyses, portant sur les types de pratiques ou d'interventions pédagogiques susceptibles de contribuer le mieux à la réussite scolaire des élèves faibles ou de milieux défavorisés⁵. « Implication forte » ne signifie certes pas obligation pratique ou déduction logique : comme le remarque Marc Bru, qui souligne par exemple « les limites de l'exploitation pratique des méta-analyses » concernant ces questions de mesure d'effets ou d'appréciation d'efficacité⁶, les praticiens ou les « décideurs » peuvent toujours ignorer de tels résultats ou trouver « de bonnes raisons » pour les contester ou les contourner. Mais l'important réside dans le fait que de telles recherches, centrées bien souvent sur l'établissement de relations statistiques entre certains types de processus ou de dispositifs et certains types de résultats, sont en quelque sorte pertinentes « par destination » ou « par construction », parce qu'elles valent comme réponses à des questions préalablement ou explicitement posées dans le champ des politiques et des pratiques. Il n'en va pas de même lorsqu'on essaie de dégager les implications possibles de travaux de recherche menés au sein de certaines grandes disciplines et en

-
1. M. Crahay (2004). « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? », *Revue française de pédagogie*, n° 148, juil.-sept., p. 11-23.
 2. J.-J. Paul, T. Troncin (2004). *Les Apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, MENESR.
 3. V. Dupriez, H. Draelants (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue française de pédagogie*, n° 148, juil.-sept., p. 145-165.
 4. V. Dupriez, X. Dumay (2005). « L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 150, janv.-mars, p. 5-17.
 5. S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier (2005). « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie*, n° 150, janv.-mars, p. 87-141.
 6. M. Bru (1998). « Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation ? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues ? », in C. Hadji et J. Baillé (éd.), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance » ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 48-65.

fonction des problématiques théoriques et des cadres conceptuels propres à ces disciplines, comme on le voit par exemple dans un article de Serge Guimond¹ évoquant les « implications pour les pratiques pédagogiques » de travaux de psychologie sociale expérimentale comme ceux de Moscovici, de Milgram ou de Mugny, ou comme on le voit surtout lorsqu'on se place à l'échelle des grandes théories ou des grands « paradigmes » globaux comme la théorie de la reproduction, le structuralisme ou la psychanalyse, dont le pouvoir d'inspiration ou d'élucidation des pratiques peut s'avérer compatible avec une multiplicité de « lectures », d'interprétations et d'utilisations. Dans la même perspective, ou en fonction de cette même problématique, une autre différenciation peut s'avérer intéressante, selon ce qu'on pourrait appeler le « niveau de focalisation » ou de « profondeur » du travail de recherche. Certaines recherches se bornent en effet à établir des corrélations entre certaines variables (par exemple variables de contexte, variables de processus) et d'autres variables (variables de résultats ou de produits). D'autres recherches, portant apparemment sur le même objet ou le même genre de question (par exemple, l'efficacité de telle ou telle méthode d'apprentissage de la lecture, les effets de tel ou tel mode de groupement des élèves, ou de tel ou tel mode de répartition de ressources), mais mobilisant d'autres outils, d'autres cadres théoriques, d'autres compétences scientifiques, voudront aller « plus loin » et s'efforceront d'identifier les « causes réelles » ou les « mécanismes profonds » qui permettent de rendre compte des corrélations observées. Dira-t-on que le premier type de recherche, qui reste à un niveau plus « descriptif », est moins « scientifique » que le second ? Dira-t-on, réciproquement, que le second type de recherche, qui suppose peut-être une plus grande technicité ou un plus haut degré de spécialisation ou de théorisation, est susceptible d'avoir moins d'impact pédagogique, ou en tout cas d'apparaître comme moins utile aux praticiens ? Mieux vaudrait reconnaître l'ambiguïté de ces notions d'impact et d'usage, et surtout la multiplicité des échelles temporelles et des catégories d'observation en fonction desquelles on peut analyser et évaluer de tels phénomènes, ce qui est le plus directement visible ou pertinent parmi les apports d'une recherche n'étant pas forcément ce qui a à long terme le plus d'influence ou le plus de portée.

Les chercheurs « en éducation » se plaignent fréquemment du peu d'usage que font les praticiens de leurs travaux. C'est vrai que ceux-ci ne les fréquentent guère, et que le modèle de « dissémination-utilisation des connaissances » évoqué par Huberman² ne concerne peut-être directement qu'une minorité d'innovateurs. D'autres modèles, qui mettent principalement l'accent sur le caractère essentiellement « pratique », « adaptatif » et « contextualisé »

1. S. Guimond (2004). « Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale », *Revue française de pédagogie*, n° 148, juil.-sept., p. 25-36.
2. M. Huberman (1992). « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes », *Revue française de pédagogie*, n° 98, janv.-mars, p. 69-81.

des compétences du « praticien réflexif¹ » ou de l'« enseignant expert² » peuvent sans doute tout autant être pris en compte. L'évidence d'une différence de nature entre les « savoirs scientifiques » et les « savoirs d'expérience³ » ne doit pas cependant occulter l'existence d'une multiplicité de processus indirects de diffusion et d'impact, notamment ceux qui passent par le biais des programmes, instructions officielles et autres documents prescriptifs ou incitatifs émanant des autorités qui ont en charge le pilotage ou le contrôle du système éducatif et qui peuvent se trouver en quelque sorte en position d'interface entre les chercheurs producteurs de connaissances et les praticiens, une position qu'occupent également, de façon massive, les personnels en place dans les institutions de formation des enseignants et tous ceux qui, dans un cadre officiel ou dans une perspective militante⁴, sont amenés à jouer, par leurs écrits, leurs enseignements ou leurs interventions, un rôle de médiateurs et de « passeurs ». De plus, à un niveau beaucoup plus implicite et plus diffus, on reconnaîtra aussi l'importance des informations ou des idées qui, issues ou non de la recherche ou en interaction avec elle, peuvent, notamment par le relais des médias, « filtrer » dans « l'air du temps », modifiant en profondeur les représentations, les conceptions et les attentes et contribuant ainsi à façonner, sur les questions d'éducation aussi bien qu'à propos d'autres aspects de la vie sociale, ce qu'on pourrait appeler la « culture » d'une époque, d'une génération ou d'une corporation.

3 Offre de connaissances ou demande doctrinale ? Le malentendu pédagogique contemporain

La question du malentendu entre chercheurs et praticiens est posée bien souvent aujourd'hui en termes de carence informationnelle ou de défaillance communicationnelle : ceux-ci ne feraient pas effort pour lire et s'intéresser, ceux-là pour écrire de manière à se faire comprendre. Au fond de ce discours, il y a l'idée que toute science bien conçue et clairement énoncée devrait immédiatement trouver en dehors d'elle-même audience, résonance et consonance. C'est ne pas s'interroger sur la plausibilité d'une hypothèse plus « radicale », mais moins facilement acceptable, ou qui va à contre-courant en tout cas du discours communément accepté aujourd'hui sur la société « cognitive » ou « réflexive », à savoir que la recherche en éducation pourrait bien abreuer les praticiens d'un flot toujours renouvelé de connaissances

1. D.A. Schön (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Jossey-Bass.

2. F.V. Tochon (1993). *L'Enseignant-expert*, Paris, Nathan.

3. J. Weiss (2002). « Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ? », in Donnay J. et Bru M. (éd.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 157-170.

4. A. D. Robert (dir.) (2004). *Le Syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages*, Grenoble, PUG et Saint-Fons, INRP.

théoriques « facultatives », tout en les privant d'une nourriture d'idées régulatrices ou mobilisatrices indispensables. Dit de façon moins brutale, on peut se demander si le malentendu souvent déploré entre chercheurs et praticiens ne vient pas d'une sorte d'incommensurabilité entre la nature des savoirs « positifs » que produit la recherche et certaines questions « normatives » fondamentales auxquelles les praticiens (enseignants, formateurs, militants, gestionnaires) sont susceptibles d'être confrontés dans l'exercice de leurs fonctions.

Si, avec Daniel Hameline, on entend par « doctrine » « une construction de la pensée en tant que répertoire (plus ou moins) raisonné de vérités érigées en références pour une action que l'on engage et que l'on évalue¹ », force est de reconnaître que toute pédagogie comporte nécessairement une base ou une composante « doctrinales ». Toute pédagogie suppose certainement d'assumer des choix, de mettre en œuvre des préférences, de poursuivre des fins dans un horizon caractérisé par l'irréductibilité en même temps que l'indécidabilité des valeurs. Ainsi la question des finalités de l'éducation est-elle l'objet d'un débat perpétuel, qui met en jeu des conceptions anthropologiques, axiologiques ou politiques entre lesquelles il ne saurait y avoir ni d'arbitrage scientifique décisif ni de synthèse stable. Des informations de plus en plus riches, de plus en plus fines peuvent certes nous être fournies aujourd'hui, grâce au développement des outils d'investigation, d'analyse et de modélisation dont dispose la recherche, sur, par exemple, les effets possibles, les conséquences possibles de telle ou telle modalité d'action, de telle ou telle décision en matière de pédagogie ou de politique éducative, mais ces informations, qui peuvent éclairer les débats doctrinaux et les choix pratiques, ne sauraient bien évidemment permettre ni de les éviter ni de les différer. On considère quelquefois qu'une doctrine se distingue d'une théorie scientifique par cette composante axiologique, cette référence à des valeurs capables d'orienter ou de réguler l'action. C'est parce qu'elle est consubstantiellement liée à l'expérience de la valeur et à une problématique des valeurs que la pédagogie, comme forme d'action et comme objet de pensée, comporte nécessairement une composante « doctrinale ». Mais les valeurs ne se « montrent » jamais directement, ne se donnent jamais à voir « à visage découvert », elles s'expriment toujours masquées, incorporées, enchâssées dans des systèmes de représentations et de symboles, dans des objets de croyance, des « récits » ou des scénarios à valeur mythique ou prophétique. Ainsi rien n'est moins « scientifique », même si elles se réclament bien souvent de la caution des sciences humaines et sociales, que ce qu'on appelle parfois les « grandes idées » contemporaines sur l'éducation, ces ensembles de conceptions ou de constructions gravitant par exemple autour de notions à fort pouvoir fédérateur ou mobilisateur telles que l'égalité des chances, l'autonomie de l'élève ou

1. D. Hameline (2001). « Pédagogie », p. 233, in R. Hofstetter et B. Schneuwly (éd.), *Le Pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 227-241.

l'éducation tout au long de la vie. Tel est bien le paradoxe de la « culture pédagogique » contemporaine, de plus en plus pénétrée d'un côté par les « avancées » de la recherche, par ce qu'on appelle parfois le « front » de la recherche, mais protégée d'un autre côté des exigences « falsificationnistes » de la recherche par ce qu'on pourrait appeler une « profondeur d'arrière-plan ». Même investies par les savoirs positifs et contribuant à leur tour au développement de ces savoirs, les idées ne se meuvent pas en effet dans le même espace ni dans la même temporalité qu'eux, elles disposent d'un territoire plus vaste, d'un temps plus long pour se déployer, et surtout d'un indéfectible pouvoir de reformulation et de réinterprétation qui leur donne une espèce d'assurance contre la réfutation ou la dissolution. Moins que de subordination, de contradiction ou de complémentarité, on pourrait parler ainsi, entre les savoirs portés par le « front » de la recherche en éducation, l'arrière-plan profond et « insubmersible » des idées pédagogiques et l'expérience-compétence ordinaire des praticiens, d'une possibilité et d'une nécessité permanentes de « mise en perspectives » réciproque dans la persistance cependant indépassable du malentendu.

Reste à saisir la place qui, dans une telle configuration, pourrait revenir à une approche ou à une discipline qui n'a pas été évoquée spécifiquement jusqu'à présent, à savoir la philosophie de l'éducation. D'un côté, il est vrai que celle-ci a eu longtemps, et qu'elle a encore bien souvent, intellectuellement et institutionnellement, partie liée avec la pédagogie comme « théorie pratique », réflexion à visée prescriptive ou du moins « régulatrice » sur les valeurs, les finalités ou les méthodes de l'éducation. D'un autre côté, aujourd'hui, c'est parfois du côté d'une épistémologie des sciences de l'éducation que se trouve mobilisée la compétence d'« intellectuel généraliste », à la fois « critique » et « synoptique », souvent attribuée au philosophe. On peut se demander cependant si ces deux fonctions (normative et épistémologique) rendent compte suffisamment de ce qui fait l'originalité et la radicalité du projet d'élucidation réflexive propre à la philosophie, une élucidation qu'on peut entendre de deux façons, d'une part, en un sens « analytique », comme clarification du vocabulaire, analyse du langage de l'éducation en vue de faire ressortir les significations déposées et en quelque sorte tenues en réserve dans le trésor collectif des mots, d'autre part, en un sens « herméneutique », comme interprétation des signes, dévoilement des implications et des significations profondes des situations et des pratiques aussi bien que des discours. On peut bien dire que le développement des savoirs positifs spécialisés sur l'éducation rend les institutions éducatives de plus en plus « réflexives » au sens sociologique du terme, c'est-à-dire de plus en plus dépendantes, dans leurs modalités de justification et de fonctionnement, de l'accumulation et du renouvellement des savoirs issus de la recherche et de la théorisation. Force est de constater cependant que ce développement laisse une part immense d'incertitude et d'opacité sur les questions essentielles. Marcel Gauchet écrit :

« Ces savoirs demandent à être questionnés à leur tour relativement à leurs présupposés cachés, à leur part aveugle et à ce qu'ils laissent échapper. C'est dans ce rôle que la philosophie reprend du service comme entreprise critique, non pas seulement au sens négatif, mais aussi et surtout au sens constructif de la notion. [...] La nécessité à laquelle elle répond est d'accroître la conscience sur laquelle repose l'action collective dans ce domaine ; elle est de procurer à celle-ci une réflexivité supérieure¹. »

Reconnaissons cependant que la tentation peut exister pour la philosophie d'assumer ce rôle de « surcroît de conscience » dans une position d'extériorité et de surplomb qui consisterait à assigner à chacun sa « part de vérité » en se réservant à la fois le monopole des premiers questionnements et le privilège des derniers mots, alors que, plus modestement, on pourrait se demander si, dans un contexte où l'on aurait appris à se défier de tout ce qui se donne comme fondement ou comme couronnement, elle ne pourrait pas être vue plutôt comme une discipline de « médiation » et de « traverse », dont le travail de creusement conceptuel et de questionnement critique se déploierait dans une proximité attentive à l'égard de tout ce qui, à côté d'elle et antérieurement à elle, fait sens à l'intersection du champ des pratiques, du front des savoirs et de l'univers des idées.

1. M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, p. 16-17.

INDEX DES NOTIONS

A

abus sexuels 163
accompagnement scolaire 434
acquis scolaires 221
acte d'apprendre 384, 390, 391
action publique 54
activité symbolique 392
adaptation 110, 255
analyse
– de pratiques 301
– plurielle 296
appareil psychique professionnel 130
apprentissage
– déclaratif 114
– procédural 111
approche écosystémique 176
attachement 198, 199, 202
autoapprentissage 118
automatisation 117
auto-organisation 118
autorité 46

B

baccalauréat professionnel 243
Banque mondiale 482, 484
besoins 175, 177, 178
– identitaires 177, 182
bilan psychopédagogique 312

C

capacités cognitives 198
capital humain 31
centralisation 459
certification des formations 245
CET 246
choix du collège 221
classe de niveaux 225
clinique d'orientation psychanalytique
124
cognitivisme 101
commissions professionnelles
consultatives 246
compétence 177, 197, 199, 200, 202, 536,
537, 538
– éducative 172, 174, 175
– pédagogique 535, 536, 537
compétition 433
– scolaire 439
comportement 110
conception inductive et expérimentale de
l'apprentissage 251
conseil en orientation 305
conseiller d'orientation 305
conseiller d'orientation-psychologue 103,
305
contenu 224
coordination 55, 474
cours particuliers 434

coût d'opportunité 33

culture 522

– technique 247

curriculum formel 447

D

décentralisation 57

demande

– d'orientation 224

– sociale d'éducation 210

démocratisation 212, 213, 219, 268

– ségrégative 234

dévalorisation marchande des diplômes
251

distinction 222

diversification 229

division socio-sexuée des savoirs 454

E

échec scolaire 207

école 187, 188, 189, 193

– unique 211

éducabilité 423

éducation 177

– comparée 145

– familiale 161, 333

– nouvelle 421

– parentale 172, 177, 183

– permanente 319

– thérapeutique 346, 347

effet d'établissement 223, 268

efficience 38

égalité 45

– des chances 67

élève 79, 80, 81, 82, 83, 84

élitisme républicain 67

ENNA 248

enseignant 80, 81, 83, 84

enseignement

– spécial 254

– supérieur 266

épistémologie 497

épreuve 503

espaces intermédiaires 439

État éducateur 459

ethnolinguistique 92

évaluation 174, 180

expérience lycéenne 237

F

familles 187

fantasme d'auto-engendrement 137

filière technologique tertiaire et
industrielle 244

formation

– de formateurs 323

– des adultes 317

– parentale 162

forme

– discursive 499

– scolaire 215, 396, 397

G

genre 343, 443

globalisation 156, 479, 480, 482, 484, 485

grève 476

groupe enfantin 187, 189, 190, 193, 194,
195

groupe-classe 136

H

harmonisation européenne 272

holding didactique 129

humanisme 495

I

idées 538

– pédagogiques 535, 538, 541, 548

identité collective enseignante 471

imaginaire 523

individualisation 377, 440

inégalités 378

– sociales

– au collège 219

– et sexuées de scolarisation 234

institution 66

intégration scolaire 254

interdépendance transnationales 156

intervention socio-éducative 333, 336

J

jeunesse 276

L

laïcité 43, 44, 464

langage 199, 200, 204, 205

liberté 518

littéracie 89, 92
logique de relégation 251
loi de 1971 317

M

maltraitements 163
masculinisme 446
massification 69
– du système éducatif 250
métier 342
métissage culturel 157
mobilisation cognitive 202
modèle écosystémique 176
mondialisation 479, 485

N

néolibéralisme 479, 484
neutralité 45, 46
nomenclature des niveaux de diplômes 246
norme 95
– langagière 96

O

offre
– d'instruction 210
– scolaire 225
OMC 480, 481
options 221
orientation 222, 305
origine sociale 371
outils culturels 102

P

pairs 187, 190, 191, 192, 193, 195
parentalité 171
participation 285
pédagogie 493, 535, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 547
– de projet 248
– institutionnelle 427
– nouvelle 421
– par objectifs 248
pensée 514
perspective écosystémique 184
politique
– de formation 321
– de l'éducation 469
postulat d'éducabilité 505

pratique enseignante 294
prévention 255, 346
processus enseignement-apprentissage 297
profession 341
professionnalisation 300
programme
– d'éducation parentale 173, 174, 175, 178, 181
– du CERIS 181
– du GREASS 182
projet individualisé 260
prudence 507
psycholinguistique 89, 92, 96
psychologie
– cognitive 203
– sociale 135
psychologues scolaires 103

Q

qualification 373

R

rapport
– au savoir 128, 381, 388, 390, 391, 392
– Lachaud 253
– Warnock 254
rationalisation 376
recherche 536, 537, 539, 542, 543, 544
– en éducation 535, 537, 542, 546, 548
référentiel d'emplois et de formation 247
réforme Haby 221
régulation 60
remédiation 255
rentabilité 36
reproduction 68
réseau de causalité 157
responsabilité 47
responsables de formation 321
rivalité archaïque 136

S

sanctuaire 463
savoir 79, 83, 84, 85
scénario groupal inconscient 136
sciences de l'éducation 491, 536, 537, 539, 540, 542, 543

sens 384, 385, 391, 510, 511

sociabilité juvénile 239

socialisation 93, 197, 202, 203, 205, 213, 214

– primaire 162

– urbaine 277

sociolinguistique 89, 91, 92

sociologie 79, 82, 83, 84, 85

– de l'enfance 191

– du langage 89

stéréotype de sexe 444

stratégie 188, 189

– familiale 226

structures 227

sujet 381, 385, 386, 388, 391

suppléance familiale 333, 335

syndicalisme enseignant 472

T

tâche 398, 401, 404

taxe d'apprentissage 247

temps 517

territorialisation 271

théorie-pratique 502, 506

transfert didactique 128

travail

– enseignant 395, 401

– scolaire 395

– social 329, 331, 340

travailleur social 329, 339

tutelle 101

U

usager 58

V

ville 276

INDEX DES AUTEURS

A

Agulhon (C.) 252
Allal (L.) 411
Altet (M.) 291
Anderson (J.R.) 114
Anzieu (D.) 137
Arborio (A.-M.) 344
Ashcraft (M.-H.) 116
Aubret (J.) 305

B

Badie (B.) 157
Barras (C.) 171
Barrère (A.) 238, 241, 395, 404
Baudelot (C.) 68, 448
Bautier (E.) 89, 238, 240, 241, 405
Bayer (E.) 542
Becker (G.S.) 31
Beillerot (J.) 3, 383, 385, 388
Bernstein (B.) 97, 376, 378
Binet (A.) 99
Blais (J.-G.) 543
Blanchard-Laville (C.) 121, 295
Bourdieu (P.) 68, 268, 378
Boutin (G.) 340
Boyer (H.) 97
Boyer (R.) 267
Bray (M.) 441
Bronfenbrenner (U.) 176
Bru (M.) 544

Brucy (G.) 252
Bruner (J.-S.) 200, 201
Buisson-Fenet (H.) 53
Buyse (R.) 540

C

Cardinet (J.) 411
Caspar (P.) 325
Castel (R.) 340
Caverni (J.-P.) 409
Charbonnel (N.) 500, 540
Charlot (B.) 382, 384, 405, 479
Château (J.) 540
Chauvière (M.) 340
Chevallard (Y.) 384, 386, 389
Chopart (J.-N.) 340
Cifali (M.) 122
Cohen (E.) 428
Collière (M.-F.) 349
Collonges (G.) 442
Combaz (G.) 224
Coulon (A.) 268
Cousin (O.) 220
Cousinet (R.) 188, 196, 425
Crahay (M.) 293, 540, 543

D

De Ketele (J.-M.) 407, 408, 412, 419
De Landsheere (V.) 542
Deleuze (G.) 510

Denison (E.F.) 37
 Derouet (J.-L.) 55
 Desmet (H.) 171, 176, 177, 181, 182
 Dewey (J.) 424
 Dottrens (R.) 540
 Dubet (F.) 65, 220, 239, 241
 Ducrey (F.) 542
 Dupuis (P.-A.) 513
 Durand (M.) 299
 Durkheim (E.) 81, 84, 88, 502, 506, 511, 541
 Durning (P.) 161, 340
 Duru-Bellat (M.) 65, 221
 Dutercq (Y.) 54

E

Enriquez (E.) 321
 Establet (R.) 68, 448

F

Fablet (D.) 329
 Fabre (M.) 500, 501
 Fassin (D.) 346
 Fauconnet (P.) 542
 Fayol (M.) 109
 Felouzis (G.) 220, 265
 Ferry (G.) 541
 Figari (G.) 414
 Filloux (J.) 132
 Florin (A.) 197, 199, 202, 203, 204, 205
 Forquin (J.-C.) 535
 Freinet (C.) 426
 Freud (S.) 121, 138

G

Gayet (D.) 187
 Geay (B.) 475, 477
 Giddens (A.) 535
 Gillig (J.-M.) 253, 263
 Girault (J.) 472, 477
 Glasman (D.) 433, 442
 Graaf (N.D.) 227
 Grégoire (J.) 409
 Grisay (A.) 224
 Gruzinski (S.) 157
 Guichard (J.) 314
 Guimond (S.) 545

H

Hameline (D.) 547
 Hirtt (N.) 482, 488
 Houssaye (J.) 502, 508, 509, 510
 Huberman (M.) 545
 Hugon (M.-A.) 421
 Huteau (M.) 308

I

Imbert (F.) 506
 Isambert-Jamati (V.) 80, 84, 88

J

Jaffré (J.-P.) 115
 Jellab (A.) 249
 Joseph (I.) 279
 Jullien (M.A.) 147

K

Kellerhals (J.) 169
 Kokoreff (M.) 277

L

Lacan (J.) 381, 382
 Laot (F. F.) 317
 Larrosa (J.) 519
 Laveault (D.) 409
 Le Doeuff (M.) 446
 Lécuyer (R.) 198
 Legrand (A.) 43
 Lelièvre (C.) 468
 Lessard (C.) 396, 401
 Lorenzi-Cioldi (F.) 194, 196

M

MacDonald (M.K.) 471, 477
 Maisonneuve (J.) 137
 Malglaive (G.) 317
 Marry (C.) 443
 Martinand (J.-L.) 353
 Martinez (I.) 195, 196
 Martucelli (D.) 220
 Meirieu (Ph.) 504, 507, 508, 513
 Merle (P.) 236, 241
 Meuret (D.) 224
 Mingat (A.) 221
 Montagner (H.) 191, 196
 Montandon (C.) 169

Montesquieu 148

Moreau (G.) 244, 252

Mosconi (N.) 1, 3, 388, 392, 443

Musselin (C.) 55, 270

N

Naville (P.) 378

Nimier (J.) 130

Nique (C.) 468

O

Orivel (F.) 31

Ottavi (D.) 500

P

Passeron (J.-C.) 68, 378

Paul (J.-J.) 544

Payet (J.-P.) 227

Pelpel (P.) 247, 252

Perrenoud (P.) 292, 408, 409, 411, 536, 538

Peyronie (H.) 207

Piaget (J.) 100, 198, 540

Piéron (H.) 309, 378, 409

Pierrehumbert (B.) 199

Pouchelle (M.-C.) 344

Pourtois (J.-P.) 162, 171, 172, 176, 177, 181, 182

Prost (A.) 23, 67, 229, 241, 542

Psacharopoulos (G.) 36

Pujade-Renaud (C.) 514

R

Rayou (P.) 79, 403

Reuchlin (M.) 310

Revault d'Allonnes (C.) 125

Richard (J.-F.) 110

Rieben (L.) 120

Robert (A.D.) 469, 473, 478

Rochex (J.-Y.) 229, 238, 240, 241, 405

Roegiers (X.) 419

Rouleau-Berger (L.) 280

S

Sandrin-Berthon (B.) 350

Schriewer (J.) 145

Schultz (T.W.) 31

Schwartz (B.) 319

Schweitzer (S.) 448

Scott (J.) 443

Sellenet (C.) 178

Sen (A.) 379

Sirota (A.) 135

Soëtard (M.) 518

Stufflebeam (D.) 412

T

Tanguy (L.) 369

Tardif (M.) 396, 401

Terrisse (B.) 171, 172, 174, 182

Trancart (D.) 226

Troger (V.) 243, 244, 252

Troncin (T.) 544

Tuijnman (A.) 542

V

van der Maren (J.-M.) 543

van Zanten (A.) 53, 225, 442, 478

Vasquez-Bronfman (A.) 195, 196

Vergnaud (G.) 102

Vergnioux (A.) 489, 500

Vincent (G.) 396

Vulbeau (A.) 275

Vygotski (L.) 101

W

Wallon (H.) 100

Weber (L.) 488

Weil-Barais (A.) 99

Weiss (J.) 416

Winnicott (D.W.) 136

Wulf (C.) 11

Z

Zaidman (C.) 445

Zakhartchouk (J.-M.) 523

LISTE DES AUTEURS

Ouvrage réalisé sous la direction de :

Nicole MOSCONI	Professeur de sciences de l'éducation à Paris X-Nanterre, équipe Savoirs et rapport au savoir, CREF (Centre de recherche sur l'éducation et la formation)
Jacky BEILLEROT †	Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre

Avec la collaboration de :

Marguerite ALTET	Directrice de l'IUFM des pays de la Loire, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Nantes
Jacques AUBRET	Professeur émérite à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)
Christine BARRAS	Chercheur à l'université de Mons-Hainaut
Anne BARRÈRE	Professeur de sciences de l'éducation à l'université Lille III, Laboratoire Profeor
Élisabeth BAUTIER	Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris VIII, équipe Escol (Éducation, Scolarisation)
Claudine BLANCHARD-LAVILLE	Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, équipe Savoirs et rapport au savoir, CREF
Emmanuelle BROSSAIS	ATER en sciences de l'éducation à l'IUFM Midi-Pyrénées, membre du Laboratoire d'étude des méthodes modernes d'enseignement

Hélène BUISSON-FENET	Chargée de recherche au LEST-CNRS (Laboratoire d'économie et de sociologie), Université de la Méditerranée
Bernard CHARLOT	Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris VIII-Saint Denis
Huguette DESMET	Professeur de psychologie de la famille et de développement social à l'université de Mons-Hainaut (Belgique)
François DUBET	Directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), professeur de sociologie à l'université Bordeaux II
Pierre-André DUPUIS	Professeur de sciences de l'éducation à l'université Nancy II
Paul DURNING	Directeur de l'Observatoire national de l'enfance en danger, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Panthéon Sorbonne
Marie DURU-BELLAT	Professeur à l'Université de Bourgogne, chercheur à l'Iredu-CNRS (Institut de recherche sur l'éducation)
Dominique FABLET	Enseignant-chercheur à l'université Paris X-Nanterre, CREF
Michel FABRE	Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, directeur du Centre de recherche en éducation de Nantes
Michel FAYOL	Directeur de recherche au CNRS, Laboratoire de psychologie sociale et cognitive (LAPSCO), professeur à l'université Clermont-Ferrand II-Blaise Pascal
Georges FELOUZIS	Directeur du LAPSAC (Laboratoire d'analyse des problèmes sociaux et de l'action collective), professeur de sociologie à l'université Bordeaux II-Victor Segalen
Agnès FLORIN	Professeur de psychologie du développement et de l'éducation à l'université de Nantes, directrice du Laboratoire de psychologie Éducation, cognition, développement (Labécd)
Jean-Claude FORQUIN	Professeur des sciences de l'éducation à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) et rédacteur en chef de la <i>Revue française de pédagogie</i>
Daniel GAYET	Centre de recherche en éducation et formation, université Paris X-Nanterre
Jean-Marie GILLIG	Inspecteur de l'Éducation nationale honoraire, ancien formateur à l'IUFM de Strasbourg

Dominique GLASMAN	Professeur de sociologie à l'Université de Savoie, Laboratoire langages, littératures, sociétés (LAPSCO)
Marie-Anne HUGON	Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, CREF
Jean-Marie DE KETELE	Professeur à l'université catholique de Louvain, titulaire de la Chaire UNESCO en sciences de l'éducation (Dakar), rédacteur européen de la revue <i>Mesure et Évaluation en Éducation</i>
Françoise F. LAOT	Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris V-René Descartes
Colette LATERRASSE	Maître de conférences en psychologie à l'université Toulouse II-Le Mirail, Laboratoire personnalisation et changements sociaux
André LEGRAND	Professeur de droit public à l'université Paris X-Nanterre
Claude LELIÈVRE	Professeur d'histoire de l'éducation à l'université Paris V-René Descartes
Catherine MARRY	Directrice de recherche au CNRS, Laboratoire d'analyse secondaire et de méthodes appliquées à la sociologie (LASMAS-CNRS)
Jean-Louis MARTINAND	Professeur de sciences de l'éducation, ENS Cachan, UMR Sciences et techniques de l'éducation et la formation (STEF)
François ORIVEL	Professeur émérite à l'Université de Bourgogne, Iredu-CNRS (Institut de recherche sur l'éducation)
Henri PEYRONIE	Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Caen
Jean-Pierre POURTOIS	Professeur en psychopathologie de l'action, en psychosociologie de la famille et du couple à l'Université de Mont-Hainaut (Belgique)
Antoine PROST	Professeur émérite d'histoire à l'université Paris I-Panthéon Sorbonne
Patrick RAYOU	Professeur des universités, IUFM de Créteil, équipe Escol
André D. ROBERT	Professeur à l'université Lyon II-Louis Lumière, président de la Commission des spécialistes 70
Jean-Yves ROCHEX	Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris VIII- Saint-Denis, équipe Escol
Jean-Claude RUANO-BORBOLAN	Directeur de l'Institut DEMOS, chargé de cours à l'université Paris V-René Descartes
Jürgen SCHRIEWER	Professeur et directeur du Centre d'éducation comparée à l'université Humbolt de Berlin

André SIROTA	Directeur du Laboratoire de psychopathologie psychanalytique des atteintes somatiques et identitaires, professeur de psychopathologie sociale clinique à l'Université d'Angers
Lucie TANGUY	Directrice de recherche au CNRS, Laboratoire travail et mobilités
Bernard TERRISSE	Professeur à l'université du Québec (Montréal), directeur du Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale
Bernadette TILLARD-CASSAR	Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre
Vincent TROGER	Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles
Agnès VAN ZANTEN	Directrice de recherche au CNRS, Observatoire sociologique du changement, CNRS-Science Po Paris, professeur à Science Po Paris
Alain VERGNIoux	Professeur en philosophie des sciences et philosophie de l'éducation à l'Université de Caen
Alain VULBEAU	Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, CREF, équipe Crise, école, terrains sensibles
Annick WEIL-BARAIS	Professeur de psychologie, directrice du Laboratoire de psychologie de l'université d'Angers
Christoph WULF	Professeur de sciences de l'éducation à la Freie Universität (Berlin)

Sous la direction de
Jacky Beillerot et Nicole Mosconi

TRAITÉ DES SCIENCES ET DES PRATIQUES DE L'ÉDUCATION

Destiné aussi bien aux étudiants qu'aux professionnels de l'éducation, cet ouvrage propose un point complet sur les savoirs et les pratiques dans l'ensemble du champ de l'éducation. Il offre un panorama synthétique qui tient compte des derniers développements des connaissances en ce domaine.

Ce traité est organisé en six parties :

1. Connaître l'éducation : l'apport des sciences humaines et sociales
2. Les institutions et lieux d'éducation
3. Les professionnels du champ
4. Thèmes et concepts fondamentaux
5. Approches philosophiques et politiques

Avec la collaboration de :

M. ALTET • J. AUBRET • CH. BARRAS • A. BARRÈRE • E. BAUTIER
• C. BLANCHARD-LAVILLE • E. BROSSAIS • H. BUISSON-FENET • C. MARRY
• B. CHARLOT • H. DESMET • F. DUBET • P.-A. DUPUIS • P. DURNING
• M. DURUT-BELLAT • D. FABLET • M. FABRE • M. FAYOL • G. FELOUZIS
• A. FLORIN • J.-C. FORQUIN • D. GAYET • J.-M. GILLIG • D. GLASMAN
• M.-A. HUGON • J.-M. DE KETELE • F. F. LAOT • C. LATERRASSE •
A. LEGRAND • C. LELIÈVRE • J.-L. MARTINAND • F. ORIVEL • H. PEYRONIE
• J.-P. POURTOIS • A. PROST • P. RAYOU • A. ROBERT • J.-Y. ROCHEX
• J.-C. RUANO-BORBOLAN • J. SCHRIEWER • A. SIROTA • L. TANGUY •
B. TERRISSE • B. TILLARD • V. TROGER • A. VAN ZANTEN • A. VERGNIoux
• A. VULBEAU • A. WEIL-BARAIS • CH. WULF

JACKY BEILLEROT
(1939-2004)

Professeur émérite de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, équipe Savoirs et rapport au savoir, Centre de recherche éducation et formation

NICOLE MOSCONI

Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, équipe Savoirs et rapport au savoir, Centre de recherche éducation et formation



9 782100 496495