

REVUE ■ ■ FR

ANÇ ■ ■ AI

REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

SE ■ ■ DE ■ ■ PÉ

DAGOGIE ■ ■

N° 69 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1984

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PEDAGOGIE**

**Comité  
de rédaction**

Rédacteur en chef :

Secrétaire de rédaction

MM. Jean-Marie ALBERTINI, *directeur de l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audio-visuel pour la communication dans les sciences sociales, C.N.R.S., Écully.*

Xavier AUBERT, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

Charles BERTHET, *professeur d'informatique, Université de Paris IX.*

Armand BIANCHERI, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

Michel DEBEAUVAIS, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris-VIII.*

Stéphane EHRlich, *directeur du Laboratoire de psychologie, Université de Poitiers.*

Jean-Claude EICHER, *directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Dijon.*

Thierry GAUDIN, *chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie.*

Francis HALBWACHS, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Provence.*

Jean HÉBRARD, *professeur au Centre national de formation des professeurs d'école normale, Paris.*

M<sup>me</sup> Viviane ISAMBERT-JAMATI, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.*

MM. Gilbert de LANDSHEERE, *directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale, Université de Liège.*

Louis LEGRAND, *professeur de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I).*

Jean-François LE NY, *professeur de psychologie, Université de Paris VIII.*

Yves MARTIN, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

Gaston MIALARET, *directeur du Laboratoire de psycho-pédagogie, Université de Caen.*

Louis PORCHER, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III.*

Marcel POSTIC, *professeur d'université, chef de mission académique à Nantes.*

Antoine PROST, *professeur d'histoire, Université de Paris I.*

Maurice REUCLIN, *directeur de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, Paris.*

M. Jean HASSENFORDER, *professeur d'université, Institut national de recherche pédagogique.*

M<sup>lle</sup> Suzanne AUDEBERT, *chef d'études documentaires, Institut national de recherche pédagogique.*

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*“ Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. ”*

*Gaston BERGER*

*“ L'Homme moderne  
et son éducation ”*

N° 69 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1984



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



---



---

**SOMMAIRE**


---



---

**ARTICLES**

|                                  |   |       |
|----------------------------------|---|-------|
| R. Ballion                       | L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles.  | p. 5  |
| J. Dumazedier<br>et H. de Gisors | Français analphabètes ou illettrés ?  | p. 13 |
| F. Vaniscotte                    | La formation des IDEN et l'innovation pédagogique.  | p. 21 |
| J. Perrot                        | Les influences des caractéristiques scolaires de l'offre d'éducation dans l'organisation du temps des élèves. | p. 35 |
| A. Mingat                        | Les acquisitions scolaires de l'élève au CP. Les origines des différences.                                    | p. 49 |

**NOTE DE SYNTHÈSE**

|            |   |       |
|------------|---|-------|
| J.-J. Paul | Les analyses françaises des relations formation-emploi. | p. 65 |
|------------|---|-------|

**NOTES CRITIQUES**

|  |  |       |
|--|--|-------|
|  | <i>Débat autour du rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche : Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant (points de vue de G. Vigarello, J. Lautman, L. Legrand) ; Les Bébés entre eux (Cl. Saint Marc) ; Georges (Ch.). – Apprendre par l'action (J.-F. Richard) ; Goodlad (J.-I.). – A Place called school (J.-L. Derouet) ; Lagrée (J.-C.). – La Jeunesse en question (Cl. Dufrasne) ; Les Lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle (J. Quignard) ; Monchambert (S.). – La Liberté de l'enseignement (J.-M. Mayeur).</i> | p. 99 |
|--|--|-------|

**CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS**

|               |   |        |
|---------------|---|--------|
| J.-P. Astolfi | Produire des connaissances didactiques fiables et/ou des outils de formation. | p. 117 |
|---------------|---|--------|

|  |  |        |
|--|--|--------|
| <b>ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION</b> |  | p. 123 |
|--|--|--------|

|                |  |        |
|----------------|--|--------|
| <b>RÉSUMÉS</b> |  | p. 131 |
|----------------|--|--------|

**N.D.L.R. – En raison de perturbations intervenues dans la fabrication du n° 68, nous avons enregistré un retard important dans la livraison, ainsi qu'un certain nombre d'erreurs dans l'impression et la présentation de ce numéro. Nous prions nos lecteurs de bien vouloir nous excuser pour ces incidents indépendants de notre volonté.**

## L'INADAPTATION DE L'APPAREIL SCOLAIRE A SES FONCTIONS CULTURELLES

par Robert BALLION

*La société moderne n'a plus comme nécessité impérieuse l'inculcation du respect de l'ordre social, mais le maintien de la cohésion communautaire. Elle développe donc une conception de la culture qui n'est plus classante, discriminante, mais au contraire plurielle, englobante. Il ne s'agit plus d'étalonner, mais de faire exprimer et accepter.*

*L'école peut-elle, sous la forme qui constitue son identité, socialiser les individus selon cette visée ? Nous répondons négativement en émettant l'hypothèse qu'une alternative s'impose à elle. Soit l'école reste une instance de socialisation mais au prix de transformations qualitatives qui feront d'elle une organisation nouvelle, soit elle devient un simple appareil de gardiennage et de certification.*

## LES FONCTIONS DE L'ÉCOLE

Trois fonctions sont explicitement assignées à l'école depuis qu'elle a acquis le statut d'institution : elle doit encadrer, certifier, socialiser.

L'école est un appareil de fixation qui se voit confier la totalité des classes d'âge soumises à l'obligation scolaire et qui tend à élargir son champ d'intervention en s'ouvrant, en amont par la scolarité pré-élémentaire (1) et en aval par la prise en charge jusqu'à dix-huit ans de tout jeune considéré comme n'ayant pas acquis la formation minimale.

Il va de soi que ces trois modalités de l'action scolaire s'exercent conjointement, mais il n'en reste pas moins qu'indépendamment du fait que la démarche analytique ne peut que tirer profit à les distinguer, elles constituent des dimensions relativement autonomes du phénomène de scolarisation. Les prendre en compte dans leur spécificité permet de mieux saisir le système dans sa globalité. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, on peut estimer que les facultés de lettres et de sciences sont des organisations qu'il est urgent de réformer car elles remplissent mal l'objectif que la société assigne aux établissements de formation supérieure. Ce faisant on ne prend en compte que la fonction de certification que l'on apprécie par le rendement en termes de production de diplômés et d'adéquation entre cette production et la demande du marché. L'on néglige alors de considérer que peut-être la fonction la plus importante de ces structures d'accueil, si l'on prend en compte les exigences qui relèvent d'un bon fonctionnement sociétal, est sans doute d'offrir aux jeunes adultes que sont les étudiants, un espace transitionnel, un sas, leur permettant d'opérer les réajustements d'aspirations et d'orientations qui faciliteront leur insertion dans la vie active (2). Le premier cycle des études universitaires constitue pour un nombre important d'étudiants, un cadre de fixation temporaire, d'autant plus nécessaire que ces jeunes ne peuvent être accueillis, « nomenclaturés » ailleurs, si ce n'est dans la catégorie des demandeurs d'emplois non qualifiés. De plus, si l'on en croit certains auteurs, nos facultés de lettres et de sciences constituent des lieux de socialisation efficaces pour les étudiants d'origine populaire qui y font leur « apprentissage de petits bourgeois ». Ayant à négocier difficilement leur droit à une formation supérieure, utilisant au maximum les services collectifs offerts par le milieu universitaire, s'appuyant sur les organisations de défense et de revendications orientées à gauche, ils se préparent ainsi aux rôles de petits cadres du secteur public qui, objectivement, leur sont promis (3).

Les formes scolaires traditionnelles qu'étaient le collège jésuite, l'école des Frères et l'école républicaine se voulaient des institutions totales dont l'objectif premier était de former un certain type d'homme. Il en est de même pour le modèle de « l'école nouvelle » qui prend statut

d'image-guide dominante. Contre les perversions de l'école actuelle, mutilante, faussement utilitariste, on tente non seulement par des réalisations ponctuelles mais par des orientations générales (le rapport Legrand sur les collèves) de faire de l'école non plus un simple lieu d'apprentissage mais un lieu de vie où se façonnera dans sa multidimensionalité l'homme de demain.

Il est donc légitime de s'interroger sur l'aptitude de l'école à exercer ce procès de socialisation, à produire cette « culture subjective » qui rend intelligible les systèmes concrets de signification (4). Mais il est vain de penser pouvoir faire autre chose, dans le cadre de cet exposé, que de poser succinctement les bases d'une réflexion sur le rôle de l'école dans le procès de socialisation et par là de soulever le problème de la légitimité et de la possibilité de l'exercice de son quasi monopole.

### HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

La représentation qu'une société se fait de ce que doit être sa culture est un système idéologique dont la fonction première est de légitimer l'ordre sociétal et de réguler son fonctionnement.

A un certain état de la société où le problème essentiel est de justifier un ordre inégalitaire, va correspondre une conception de la culture comme principe de classement. L'école est l'institution que se donne ce type de société pour produire des agents aptes à être classés et à se classer.

Quand l'exigence fonctionnelle la plus forte devient non plus la « naturalisation » du pouvoir mais la régulation du système complexe et fragile qu'est devenue la société, celle-ci tend à abandonner une conception discriminante de la culture pour une conception intégrative. A ce stade, la logique de fonctionnement autonome de l'école ne correspond plus aux modes d'inculcation susceptibles de façonner le nouvel agent culturel.

L'évolution de la notion de culture qui rend désuète, voire « ringarde », des conceptions comme celle d'homme cultivé, s'appuie sur un glissement sémantique. La définition traditionnelle, commune du concept de culture est supplantée par l'acception moderne empruntée aux anthropologues. L'idée de culture comme ensemble de pratiques et effets de ces pratiques rendant compte de l'accomplissement spirituel de l'homme, ce mode de saisie normatif, éthique donc discriminant, se voit concurrencée par la représentation fondée sur une approche descriptive, génétique, interdisant toute hiérarchisation normative au sein d'une culture et entre les cultures (5). La culture devient l'inventaire de tous les modèles de comportement (E. Sapir), l'inventaire des styles de vie (6).

La notion de culture en tant que développement des potentialités spirituelles de l'homme, apparaît vers 1550, c'est aussi à cette époque que se répand la notion de civilité définie pour la première fois par Erasme dans son traité *De civilitate morum perilium* paru en 1530. Norbert Elias (7) insiste fort sur le sens social de l'émergence de ces deux notions. Elles traduisent un développement du contrôle social, une exigence de régulation des pulsions affectives, du refoulement, une mise à distance de la nature, tout ceci exprimant une volonté de distinction et ceci sans mettre en avant le caractère social de la discrimination comme le faisait la notion de courtoisie utilisée au moyen âge.

Civilité et culture sont des indicateurs de la valeur de la personne dans la mesure où celle-ci révèle son aptitude à s'imposer des contraintes à fondement éthique, car c'est le respect de l'autre qui fonde la civilité, et celui de l'homme dans ses potentialités, la culture. Ces deux notions ont en commun d'instaurer la différence qui globalement isole les classes dominantes des classes dominées. Mais leur coexistence traduit un conflit interne aux classes distinguées, conflit plus sensible dans l'Allemagne de l'Ancien Régime qu'en France, la bourgeoisie allemande étant maintenue par l'aristocratie de cour dans une situation de relégation.

Erasme exprime pour la première fois la revendication égalitaire des classes intellectuelles (8), revendication qui ne sera largement reprise qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle. Pour la bourgeoisie allemande la culture sera l'expression des vraies valeurs de l'homme et qui plus est, le moyen qu'elle a d'affirmer son identité nationale, tandis que la civilité de la noblesse n'est qu'expression superficielle empruntée à des modèles étrangers.

L'intégration des fractions supérieures de la bourgeoisie française à la haute société fera que cette opposition entre culture et civilité ne se manifesterait que sous une forme atténuée – l'affrontement des doctes et des mondains comme on peut le voir dans les comédies de Molière – et se résoudra dans le modèle de « l'Honnête homme ».

Comme l'a systématiquement analysé Pierre Bourdieu dans *L'Amour de l'Art* et dans *La Distinction* (9) on peut voir dans la représentation de ce système de pratiques, d'objets symboliques, d'attitudes et de valeurs qu'est la culture conquise (10), l'instrument idéologique permettant aux couches dominantes d'opérer l'alchimie du pouvoir traduire en essence les privilèges de classe, convaincre et se convaincre que l'ordre inégalitaire est légitime car il est conforme à la justice et à la rationalité, puisqu'il place en haut ceux qui sont les meilleurs. Mais ceci n'épuise pas la fonction idéologique de cette notion, elle est, plus largement, un construit symbolique homologue au réel social et



permet ainsi l'ajustement symbolique de l'homme et du monde.

Ceci est manifeste pour le champ économique. Capitalisme concurrentiel et culture fonctionnent sémantiquement, avec les mêmes catégories et les mêmes schèmes (11).

La culture naît de l'accumulation du capital, du refus de la consommation immédiate pour atteindre un profit différé. Elle est en permanence réinvestie augmentant ainsi le capital primitif. L'homme cultivé est semblable à l'entrepreneur, il exploite une potentialité commune, inépuisable, un patrimoine que chacun est libre de transformer en richesse. L'activité économique effectuée, comme la démarche cultivée, une transmutation du réel : le travail, la matière deviennent marchandises, valeur, de même que, par la visée esthétique la fonction est abolie au profit de la forme.

Si le mode de production des biens est analogue au processus d'émergence de la culture, il en est de même du modèle à partir duquel les hommes, eux-mêmes, sont produits.

La conception kantienne de la séparation du plaisir esthétique de l'agrément des sensations, est le principe structurant de la pratique cultivée. Le plaisir intellectuel, l'émotion de l'âme ne peuvent surgir qu'avec le préalable de la mise entre parenthèses des satisfactions immédiates. Ceci s'opère soit dans l'instant par l'effort toujours à soutenir du « travail » culturel, soit dans la temporalité, la succession, par l'apprentissage difficile, garant de l'acquisition d'une maîtrise d'autant plus parfaite qu'elle pourra occulter les conditions de sa production.

Ce refus de l'immédiat, comment ne pas analogiquement le retrouver dans l'homme soumis à la sur-répression libidinale que Wilhem Reich et Herbert Marcuse décrivent (12), celui, justement, du plaisir toujours différé ?

Comment, de même, ne pas retrouver dans l'image de l'homme cultivé, producteur de son identité, créateur de son autonomie, celle de l'individu intro-déterminé que David Riesman pose comme étant l'agent social adapté au monde concurrentiel de la libre entreprise.

C'est enfin dans la conception globale du rapport de l'homme au monde que l'on retrouve les traits constitutifs de l'attitude cultivée.

L'avènement de la société bourgeoise marque l'avènement des sociétés athées, des sociétés qui ne peuvent tirer que d'elles-mêmes leur transcendance, qui doivent se produire. C'est par la découverte de l'ordre du monde, par la connaissance des conditions de sa permanence que s'engendrera la valeur, identifiée à la raison comme principe d'intelligibilité de ce monde dont l'homme est partie prenante. D'où cette obsession de la maîtrise absolue du monde que manifeste l'idéologie scientiste et que, concrètement, illustrent à partir de la seconde moitié du 18<sup>e</sup> siècle ces multiples bourgeois, savants, explorateurs, cartogra-

phes, navigateurs et alpinistes qui ne veulent plus laisser une parcelle du monde en dehors du champ du savoir.

La maîtrise totale est la finalité de la culture qui n'atteint sa plénitude que lorsqu'elle se dépouille en simple modèle générique (« ce qui reste quand on a tout oublié »), aptitude créatrice à produire le sens, la jouissance, outil universel.

Mais en même temps ce monde qu'il faut maîtriser il ne faut pas qu'il soit clos, achevé, si l'on veut que se maintienne l'élan créateur, la dynamique de l'accomplissement, de la croissance. D'où la nécessité d'un point de fuite, d'horizon renouvelé, de tâche à jamais inachevée.

Il en est de même pour la culture. « Un chef-d'œuvre est une pièce d'or dont on n'a jamais fini de rendre la monnaie » disait Louis Jouvet, exprimant ainsi le caractère « inépuisable » des œuvres canoniques. Mais il ne s'agit pas simplement de relecture, de confrontation entre un présent toujours renouvelé et des réalisations considérées, par les qualités qui les ont fait entrer dans la catégorie des chefs-d'œuvre, comme détachées de leur temps d'origine ; il s'agit, pour chaque génération et pour chaque homme, de trouver leur salut, de se hisser aussi haut que ceux qui les ont précédé. L'image chère aux classiques de nains juchés sur les épaules des géants rend compte à la fois de l'idée de progrès inhérente à celle de culture et d'éternel recommencement sans lequel ce progrès ne pourrait se construire.

## UN APPAREIL ADAPTÉ, L'ÉCOLE TRADITIONNELLE

Pour fonctionner comme opérateur de stratification, la culture doit être acceptée comme principe légitime de classement par ceux qu'elle ordonne. Pour qu'il y ait échelle de prix il faut qu'il y ait accord sur la valeur. Il faut, comme le signale Pierre Bourdieu, que les groupes sociaux soient complices pour être concurrents. La classe dominante fixe arbitrairement la règle du jeu et les enjeux mais doit convaincre ceux qui doivent perdre à ce jeu, qu'il leur faut *entrer dans la partie* (13).

Des collèges jésuites à l'école républicaine de Jules Ferry le mouvement de scolarisation va accompagner l'émergence et le triomphe de la culture classante. La fonction première de l'école, si apparente dans ce modèle de la forme scolaire qu'est l'École des Frères (14) sera d'imposer la règle, l'ordre venu d'ailleurs, de détruire la spécificité pour normaliser et étalonner.

L'école est un mode spécifique d'organisation qui, par ses traits organiques, jouit d'une autonomie de fonctionnement qui le rend plus ou moins apte à réaliser certains objectifs. Ces traits propres à la forme scolaire sont : l'autorité, l'isolement et le classement.

L'école est un espace social où la structure du rapport de pouvoir est le déséquilibre puisque se trouvent face à face une catégorie d'agents, les enfants-enseignés, qui

conjuguent toutes les positions de faiblesse et une autre dotée de tous les attributs du pouvoir, les adultes-maîtres. La relation d'autorité est donc celle qui correspond le mieux à la logique fonctionnelle de ce groupement d'individus.

L'école est, par définition opératoire, le lieu où doit se réaliser la transmission de connaissances et l'intégration d'attitudes et de valeurs, actions qui ne peuvent organiquement découler de l'insertion de l'individu dans le tissu social. C'est donc un lieu où se substitue au réel un construit symbolique qui tend à fonctionner d'une manière autonome (l'inévitable problème des rapports de l'école à la vie) et par là n'accepte les ingérences externes que si elles se soumettent à sa grille de signification.

L'école est enfin un champ de pratiques ordonnées par l'inégalité des performances d'apprentissage, elle est donc logiquement amenée à classer.

Il y a une « tyrannie naturelle » de la forme scolaire (15) qui fait que l'école apparaît comme une organisation parfaitement adaptée à l'imposition de ce principe de distribution des agents sociaux qu'est la culture, puisqu'elle est régie dans son fonctionnement par une « nécessité » : imposer, isoler, classer, identique à celle qu'impose la conception de la culture.

L'école intervient directement dans la genèse des pratiques culturelles en ayant une triple action (16) : elle fournit les savoirs, les outils, elle engendre les attitudes qui constituent la pratique cultivée (17) ; elle produit par là un habitus, un principe actif général qui applique aux objets qui sont en dehors de la culture scolaire (la culture libre) le traitement par lequel celle-ci transforme ce qu'elle saisit en objet de culture ; elle crée par le titre qui certifie la culture du détenteur un effet d'assignation statutaire, analogue à la « gloire » du héros cornélien : se montrer digne de sa position, en l'occurrence, avoir les pratiques cultivées attendues de celui que l'école a reconnu cultivé.

Plus largement, si l'école traditionnelle (18) est un excellent appareil d'imposition du système de représentations idéologiques qu'est la culture conquise, c'est qu'elle lui est homologue, exactement comme le champ culturel l'est du social. En effet, l'école comme la culture procède à une mise à distance, à une transmutation, à une accumulation primitive, à une hiérarchisation et à une totalisation, l'ensemble des acquis constituant un capital qui indéfiniment engendre des richesses.

## UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA CULTURE, LA CULTURE SOUMISE

Le remplacement en 1959 du traditionnel secrétariat d'État aux Beaux-Arts par un ministère des Affaires Culturelles (19), marque la volonté par le changement de rang et

de dénomination, « d'une politique ambitieuse de l'État : donner la culture comme réponse aux interrogations du temps » (20). Dix années plus tard, l'échec reconnu de la politique de démocratisation culturelle que la création des Maisons de la Culture devait mettre en œuvre, entraîne un renversement facilité par les événements de mai 1968, de la conception même de culture. A la représentation d'une culture unique, « classique », « savante dominante », dont l'accès devait être facilité à tous les Français, se substitue celle d'une « culture plurielle », de la reconnaissance « d'univers culturels » ayant chacun leur légitimité.

Désormais le développement culturel devra tendre moins à généraliser un type de comportement qui est celui de l'élite traditionnelle qu'à rechercher des attitudes qui puissent fonder une « démocratie culturelle » (21).

Depuis lors c'est très nettement dessinée une nouvelle représentation de la culture exprimée par de multiples voix et concrétisée, en particulier, par l'infléchissement de la politique culturelle dans la conception des équipements (Centre Georges Pompidou) (22) et dans la révision des politiques locales d'animation culturelle (23).

Nous qualifions cette nouvelle culture de soumise car elle se veut expression directe de la vie, immanente aux pratiques ; ce n'est plus un modèle externe qui oriente les conduites, les représentations et la détermination des valeurs, mais un miroir des styles de vie.

L'ouvrage de Catherine Clément, **Rêver chacun pour l'autre** (24) que l'auteur a voulu écrire en « écrivain public » parlant pour les autres et à travers d'autres (p. 15), nous permet de saisir ce qu'il faut entendre maintenant lorsqu'on parle de culture ou, de préférence, quand on avance le qualificatif de culturel (25).

C'est vers les ethnologues nous dit l'auteur qu'il faut se tourner pour comprendre quel est le vrai sens du mot culture : c'est « le fonctionnement réel des groupes humains » (p. 49), « l'organisation de la vie » (p. 50), les milliers de gestes accomplis tous les jours. Tout est donc culture, ce qui présente un double avantage : « la culture n'est plus le jardin de quelques-uns et elle s'apprend toute seule » (p. 41). Puisqu'elle s'engendre spontanément par le fonctionnement des lois qui régissent l'organisation de la vie, s'y soumettre c'est permettre l'éclosion du plaisir, du bonheur (p. 48), c'est refuser la mutilation de l'éducation, pis encore du pédagogique (p. 29) : « c'est l'école qui a extrait de la culture, hélas, le plaisir et le jeu » (p. 48).

Au travers des propos de l'auteur ou de ceux des personnalités à qui il donne la parole, se précisent les objectifs et les modalités d'exercice de la culture. Bonheur et intégration voici ce qui est attendu de la culture qui non seulement instaurera la cohésion nationale, mais transformera le monde, permettra de trouver la solution de la crise, ici et maintenant, « sans attendre » (p. 84). C'est à l'État qu'il convient d'assurer cette double fonction, c'est à lui d'inté-

grer les exclus, car, commè le souhaite l'auteur : « Que l'errance trouve enfin statut d'État, qu'elle trouve enfin sa place, voilà qui signe le pacte de la gauche avec les marges » (p. 100). D'ailleurs, l'État, il n'y a plus de raison de le craindre, depuis que d'heureux événements politiques l'ont arraché aux forces qui se l'approprièrent. « Or, en mai 81, l'État n'est plus refusé : il est attendu comme une grande mère toute puissante, bonne pour nourrir à toute heure, puisqu'enfin le père est tombé » (p. 71).

## SOCIÉTÉ DE MASSE ET CULTURE SOUMISE

On peut actuellement penser que le maintien de l'ordre social n'exige plus, prioritairement, qu'on légitime le pouvoir, celui-ci est occulté, dilué, rationalisé, mais que l'on injecte en permanence au corps social le liant qui lui évite la désagrégation.

Louis Legrand illustre bien cette nécessité, en affrontant le problème de la survivance de l'école (26). Il constate que l'école en tant qu'organisation collective ne peut survivre que si elle est portée par une conviction partagée. Jusqu'à la seconde guerre mondiale ce principe unificateur était l'affirmation du caractère libérateur de l'esprit scientifique, principe qui a perdu maintenant toute capacité mobilisatrice. « Lui succède aujourd'hui l'affirmation d'un nouveau principe plus ouvert, mais plus flou aussi : celui des droits de l'enfant que l'institution scolaire devrait protéger contre les empiètements de toutes sortes que la société leur fait subir » (p. 46). Et l'auteur nous montre qu'il est vain de penser qu'on puisse l'associer à un consensus social, ne serait-ce que par le fait que la recherche du bonheur de l'enfant est inséparable des conceptions du type d'appareil de prise en charge, de l'école, et que celles-ci sont non seulement diverses mais antagonistes.

Que reste-t-il alors pour espérer l'émergence d'un nouveau principe unificateur ? Tenter de faire de l'école « le lieu commun d'une diversité exprimée et du respect de cette diversité » (p. 85). Donc essayer de convaincre les agents sociaux que l'affirmation de leur prééminence en tant qu'individus ou groupes individualisés sur une quelconque volonté d'unification collective (27), passe par leur adhésion à un ordre collectif qui se donne comme finalité d'action, l'épanouissement des différences.

La culture n'est plus ségrégative, toutes les pratiques qui traduisent un style de vie sont égales en dignité, car il ne s'agit plus de se construire mais de s'exprimer, ou plutôt de communiquer (28). C'est devenue une institution de promotion sociale qui assure chaque individu, chaque milieu de sa valeur, voire une institution de pacification sociale par l'intégration symbolique, institutionnelle (le futur opéra du rock) des franges dangereuses de la société.

Nos sociétés doivent identifier pour mobiliser et intégrer, c'est la grande leçon du marketing. Car une société qui ne reconnaît plus aucune valeur, même celle d'utilité (29), ne peut plus fonctionner que sur le registre de l'immanence, de l'effet-miroir. Société narcissique qui ne trouve de raison d'être que dans l'auto-complaisance, que dans la soumission à des logiques qu'elle ne peut modifier.

On peut voir dans la culture telle qu'elle se définit actuellement, le produit des trois systèmes qui en assurent la fabrication et la gestion : les industries culturelles, les médias et les bureaucraties culturelles.

Ces trois champs engendrent du culturel, objets dont les traits principaux sont : la standardisation, la segmentation et l'obsolescence. Standardisation inhérente à tout traitement de masse mais segmentation qui permet d'accroître le volume de la demande par discrimination des cibles et obsolescence qui maintient la continuité de cette demande.

Mais, plus fondamentalement, cette conception de la culture est fonctionnellement adaptée à une société qui cherche dans l'errance symbolique, dans la panoplie des imaginaires, dans la soumission au présent, un substitut aux projets intégratifs qu'elle ne peut plus produire.

## LA NOUVELLE ÉCOLE

L'école qui s'est peu à peu mise en place depuis les années soixante, se distingue par trois caractéristiques. C'est une école de masse, un appareil institutionnellement non différencié (à toutes les étapes du cursus la quasi totalité des élèves doit être prise en charge par le même type d'établissement) et c'est un lieu de remise en question pédagogique : la prééminence de l'exercice des aptitudes intellectuelles (30) sur les autres formes de manifestation de « l'être au monde » des enfants et des adolescents et la modalité « impositive » qui régit le transfert des connaissances, ne sont plus reconnues légitimes.

On fait actuellement le même constat que celui opéré dans les années soixante-dix à propos de la démocratisation culturelle. Il est vain d'espérer faire partager à tous les privilégiés d'une minorité. Il s'agit donc, comme le souligne fortement Louis Legrand, de ne plus concevoir l'école unique comme une école qui veut généraliser le modèle éducatif bourgeois, car on se condamne alors à placer en porte-à-faux, par rapport aux exigences de l'institution, 75 % des enfants accueillis (p. 133), il faut « s'enraciner dans les activités et les attitudes spontanément (31) adoptées par les élèves des milieux populaires » (p. 141).

Cette école non encore transformée a cependant contribué au changement culturel qu'il lui faut maintenant relayer. On peut en effet remarquer, comme le fait Pierre

Bourdieu (32), que le développement d'une culture non élitiste n'a été possible que parce que s'est mis en place un marché dans lequel se réalisent la production et l'échange de ces biens situés en dehors de la culture légitime. Or c'est l'école qui a fourni les agents de ce nouveau champ. Les agents de production, d'encadrement, les consommateurs de cette nouvelle culture sont prioritairement des enfants des couches supérieures et moyennes qui n'ayant pu obtenir les hautes gratifications scolaires qui ouvrent le droit aux statuts sociaux élevés et aux pratiques liées à ces positions, sont amenés à se reconverter.

Ils investissent ce nouveau champ de production symbolique que Pierre Bourdieu appelle encore « la contre-culture » et monopolisent les postes des bureaucraties chargées de gérer le « culturel et social ».

Si cette petite bourgeoisie nouvelle est le fer de lance de la nouvelle culture, elle trouve dans les masses populaires les gros bataillons qui seuls, de nos jours, garantissent que l'on œuvre pour le bien commun. Le développement d'une culture pour les jeunes, à large diffusion, est sans doute dû aux intérêts des marchands et à ceux qui gèrent les organisations de production et de gestion de ces pratiques, mais il exprime aussi une demande à laquelle il répond même s'il l'oriente. Le maintien des enfants des classes populaires dans des filières de scolarisation prolongée, place la majorité d'entre eux dans une situation humainement difficile à assumer. Ce mode de scolarisation est porteur de promesses non tenues, est générateur d'aspirations que le réel se chargera très vite de réduire à néant. On peut alors considérer qu'offrir à ces jeunes des produits et modèles culturels qui « s'enracinent dans les activités et les attitudes spontanément adoptées par eux », c'est leur offrir un champ d'activités et de productions symboliques compensatoires et intégratives.

Ce n'est que par ses défaillances que l'école, jusqu'à maintenant, contribue à produire des agents sociaux qui mettent en œuvre la nouvelle conception de la culture. Malgré ses efforts pour aller dans le sens d'une prise en compte des intérêts réels des élèves, pour atténuer autant que faire se peut sa fonction hiérarchisante, elle apparaît décalée dans son action, comme si elle persistait à former un type d'homme que la société n'attend plus.

Les enseignants et les élèves en sont conscients puisqu'il n'y a qu'une très faible minorité d'entre eux : 10 % pour les enseignants du secondaire et 14 % pour les élèves de ce cycle (33), à souhaiter que la scolarité obligatoire soit prolongée jusqu'à 18 ans. C'est la société dans son

ensemble et non plus l'institution spécialisée qui est perçue comme milieu formateur.

Le nouveau contenu donné à la notion de culture implique la reconnaissance de toute forme d'expression considérée comme authentique (34). Comme rien n'autorise l'ethnologue à porter un jugement de valeur sur une culture étrangère à la sienne, rien n'autorise un agent social à considérer comme inférieurs des styles de vie qui ne sont pas les siens.

La reconnaissance de ce pluralisme n'est pas aisée à mettre en œuvre dans le cadre de l'école. Il y a contradiction à vouloir soumettre une organisation symbolique reconnue dans son autonomie, une culture, à l'action nécessairement modificatrice du processus d'éducation. On ne peut à la fois admettre et vouloir objectiver, dans la mesure où la mise à distance provoque un changement du rapport à l'objet. Il faut se choisir missionnaire ou ethnologue. De là la difficulté pour les enseignants, voire l'impossibilité, à assurer une formation culturelle (35) à partir des centres d'intérêt des élèves. Ceux-ci s'en défendent avec obstination, car livrer au monde de l'école ce qui constitue leur univers leur apparaît non seulement inutile, ils n'ont rien à attendre de l'école leur culture est auto-suffisante, mais dangereux, ils défendent leur territoire, leur droit à être ce qu'ils sont.

L'école étant par définition un espace autonome, est, même si l'on veut faire des établissements des « lieux de vie », le lieu de l'artificiel où s'opère un construit sur la vie qui ne peut s'engendrer que si le vécu est suspendu.

Poser le primat du vécu, seule forme d'actualisation de l'authentique, implique une alternative pour l'école. Soit est mis en œuvre un processus de déscolarisation qui aboutit par la transformation des rôles (les enseignants deviennent des animateurs), par celui des rapports (disparition de la relation impositive), par la mutation des objectifs (non plus classer mais évaluer, révéler) à la disparition de la forme scolaire. Soit l'école est confirmée dans son fonctionnement actuel, elle est alors reconnue comme un simple appareil technique de gardiennage et de certification. L'école alors perdrait, et à notre avis elle l'a déjà perdue, sa fonction initiale et prioritaire d'institution de socialisation.

Robert BALLION  
Laboratoire d'Économétrie  
de l'École Polytechnique  
CNRS

## Notes

- (1) La totalité des enfants de quatre ans sont scolarisés.
- (2) M. Amiot, A. Frickey, **A quoi sert l'Université ?** P.U.F. de Grenoble, 1978.
- (3) « Toute la scolarité des étudiants populaires en faculté les prépare expérimentalement à partager la vision du monde des cadres des services publics qu'ils aspirent à devenir. Sous des formes apparemment anarchiques souvent conflictuelles, il y a bel et bien, dans les facultés, un processus de socialisation. » C. Baudelot, R. Benoitel, H. Cukrowicz, R. Establet, **Les Étudiants, l'emploi, la crise**, Petite Collection Maspéro, Paris, 1981.
- (4) P. Bourdieu, A. Darbel, **L'Amour de l'Art**, Éd. de Minuit, 1966.
- (5) Cl. Lévi-Strauss, **Race et histoire**, Unesco, 1952.
- (6) **La civilisation des mœurs**, Calman-Lévy, 1973, Éd. originale, 1969.
- (7) **La civilisation des mœurs**, Calman-Lévy, 1973, Éd. originale, 1969.
- (8) « Toute modestie convient avant tout aux jeunes, principalement aux nobles. Mais il faut considérer comme nobles tous ceux qui se cultivent l'esprit par des études libérales. Que d'autres peignent sur leurs blasons des lions, des aigles, des taureaux et des léopards : ceux-là possèdent plus de vraie noblesse qui peuvent peindre sur leurs blasons leur maîtrise des arts libéraux. » Cité par N. Elias, p. 106.
- (9) Les Éditions de Minuit, 1979.
- (10) On peut ainsi qualifier la « culture épanouissement » car fondamentalement, malgré les liens qu'elle instaure avec l'idéologie des dons, elle est perçue comme conquête de l'homme sur le monde et sur lui-même.
- (11) De là l'emprunt si manifeste dans l'œuvre de Pierre Bourdieu au vocabulaire de l'économie politique pour l'analyse critique de la culture.
- (12) Norbert Elias montre bien que corrélativement au développement des notions de civilité et de culture s'accroît l'emprise du contrôle social qui s'exerce en particulier sur la sexualité, sur les rapports au corps.
- (13) D'où la nécessité, par exemple, de faire de l'échec scolaire un état psychologique, subjectivisé.
- (14) Voir Guy Vincent, **L'école primaire française**, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- (15) Ce qui ne veut pas dire que cette logique fonctionnelle inhérente à ce mode d'organisation ne peut être infléchi, mais cela ne peut se faire que par une action volontaire des acteurs qui, tentant de modifier la logique du système, doivent s'attendre à ce que cette entreprise ne soit pas aisée.
- (16) Nous renvoyons à **L'Amour de l'Art** et à **La Distinction**, op. cit.
- (17) Action conjointe à celle de la famille et plus largement du milieu social d'insertion lorsque ceux-ci sont parties prenantes de cette conception de la culture.
- (18) C'est-à-dire celle qui reste conforme à son modèle générique, école qui se maintiendra jusqu'à la fin des années cinquante.
- (19) Les désignations successives de ce ministère : « Les Affaires Culturelles », de la « Culture et de l'Environnement », de la « Culture et de la Communication » et, point d'aboutissement, en 1981 de la « Culture » catégorie englobante, traduisent bien l'élargissement progressif du domaine culturel.
- (20) **La France en mai 1981. Études et rapports de la Commission du Bilan. La vie collective et les politiques sociales**, La Documentation Française, p. 297.
- (21) Ibid, pp. 297-298.
- (22) Dans le rapport d'objectifs du concours international du Parc de la Villette, Paris, juin 1982, il est dit : « Le terme culture ne sera pas défini dans le sens d'une culture élitiste mais comme étant la somme des expressions contemporaines couvrant aussi bien le travail, les modes, l'habitat, l'environnement, que l'expression artistique », pp. 17-18.
- (23) Voir F. D'Arco, Cl. Gilbert, G. Saez, **Nouvelles hypothèses sur l'action socio-culturelle**, CERAT, 1979.
- (24) Fayard, 1982.
- (25) Qui, pour l'auteur, dévalorise la notion même de culture (p. 29).
- (26) **L'école unique : à quelles conditions ?** Scarabée, CEMEA, Paris, 1981.
- (27) « A l'idée historique d'une école diffusant l'idéologie du parti républicain dominant, doit se substituer l'idée d'une école diffusant l'éthique et l'idéologie de ceux qui la nourrissent, c'est-à-dire de ceux qui lui envoient leurs enfants » (p. 203).
- (28) Il en découle que, logiquement, l'artiste devient un personnage anachronique, puisque, par sa singularité, il instaure un clivage. Il doit s'effacer voire disparaître comme le souhaite Maurice Fleuret. « J'ai travaillé sans donner la priorité à la qualité. Car les pouvoirs publics, jusqu'ici, avaient accordé leur aide en fonction de la nature et de la qualité des œuvres d'art. Ceci n'est plus supportable ! Seule la fonction aujourd'hui m'intéresse. Depuis que je suis directeur de la Musique et de la Danse, je pose quotidiennement la même question, devant chaque dossier, pour chaque institution, à chaque demande : « à quoi servez-vous, à quoi ça sert ? » J'adopte une position radicalement conjoncturelle. Il me semble que notre but, c'est la disparition des artistes, c'est qu'il n'y ait plus d'artiste... », **Rêver chacun pour l'autre**, op. cit., p. 15.
- (29) Voir R. Lauffer, C. Paradeise, **Le prince bureaucrate**, Flammarion, Paris, 1982.
- (30) Aboutissant, selon Louis Legrand, à la « tyrannie de la culture scientifique », **L'école unique : à quelles conditions ?**, op. cit., pp. 42-165.
- (31) Souligné par nous.
- (32) **La Distinction**, op. cit.
- (33) « L'enseignement en France », Sondage, **Revue Française de l'opinion publique**, XXXVI, 1974. Cité par A. Girard, in **Français qui êtes-vous** La Documentation Française, Paris, 1981, p. 417.
- (34) Voir R. Sennett, **Les Tyrannies de l'intimité**, Seuil, 1979.
- (35) Au sens premier du terme, c'est-à-dire de développement de certaines aptitudes : dans la seconde acception de la notion de culture, la formation culturelle n'a pas de sens, puisqu'une culture n'est pas apprise. A la limite on peut parler d'animation culturelle (créer les conditions favorables à l'expression authentique d'une culture).



## FRANÇAIS ANALPHABÈTES OU ILLETTRÉS ?

par Joffre DUMAZEDIER  
et Hélène DE GISORS

*Un rapport récent a « révélé » l'ampleur de l'illettrisme des Français dans la société française. Des chiffres parfois fantaisistes ont été risqués par certains journaux. Des mesures ont été proposées, sans qu'elles s'appuient, à notre avis, sur une véritable connaissance des résultats de tentatives antérieures. Les auteurs de l'article, un sociologue et une historienne, ont tenté un nouveau traitement des statistiques disponibles sur l'évolution de l'alphabétisation en France. Ils ont introduit, sur la base d'expériences, une nouvelle hypothèse de coopération entre l'action modifiée de l'école et l'action d'associations volontaires spécialisées.*

Les problèmes d'analphabétisme dans la population des immigrés sont connus. C'est tout récemment que l'attention politique s'est portée sur « l'incapacité à lire et à écrire » qui subsiste dans la population française. Pourtant voilà bien longtemps que la loi impose à tous l'apprentissage scolaire jusqu'à 12 ans, puis 14 ans, enfin 16 ans. La scolarisation est donc mise en cause, qu'elle soit publique ou privée. Il s'ensuit que le problème est souvent posé avec une passion qui produit de la confusion. Quelle est l'étendue réelle de ce « fléau » et que peut l'école seule pour le résoudre mieux ?

En 1982, à l'initiative du président de la République, une commission interministérielle s'est réunie pour tenter de répondre à ces questions. Ne disposant que de moyens dérisoires et d'un temps limité, elle ne pouvait pas entreprendre la véritable recherche qui eût été nécessaire. De plus, en confondant analphabétisme et illettrisme (1) ceux qui ne savent ni lire ni écrire et ceux « qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture », sans s'appuyer sur des critères clairs, on se condamnait dès le départ à des analyses sommaires et à des propositions très générales. Dans les 12 propositions que préconise le rapport final (2) aucune ne remet en cause le contenu ou les méthodes scolaires qui n'ont pas réussi à apprendre, de façon durable, à écrire, à lire et à compter à ces minorités de la population française. Aucune ne questionne les limites même de l'action imposée par l'école là où ont réussi, en dehors du milieu scolaire, des actions volontaires d'un type nouveau produites en milieu sous-privilegié.

### I. - COMBIEN DE FRANÇAIS ILLETTRÉS DANS LA FRANCE ACTUELLE ?

Le rapport officiel se borne à écrire : « Le taux d'analphabètes complets » est certainement faible. En revanche, on peut affirmer que le nombre des personnes qui ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci, doit se compter par millions plutôt que par centaines de milliers ».

C'est une estimation qui a le mérite de rester prudente mais comment entendre cette gêne de personnes « gravement gênées » ; chacun peut l'entendre à sa manière et faire varier dans des proportions considérables l'étendue du phénomène et aussi ses propriétés. Comment, dans des conditions aussi floues, faire les analyses nécessaires et inventer des actions plus efficaces que dans le passé ?

Pour le ministre de l'Éducation Nationale, plus de 200 000 Français sont illettrés (3). Pour *Science & Vie* la France compte, en 1982, un demi million d'illettrés (4). De nombreux journaux, souvent très sérieux, dramatisent cette situation floue. On lit :

– dans *L'Éducation* du 26 janvier 1984 : **Le retour du fléau ; des illettrés parmi nous ;**

– dans *Le Monde de l'Éducation* du 21 octobre 1981 : **Les illettrés invisibles ;**

– dans *Libération* du 7 octobre 1983, à la « Une » : **Deux millions de Français analphabètes ;**

– *Le Nouvel Observateur* nous inquiète tous par sa question du 16 février 1981 : **Français savez-vous lire ? ;**

– dans *Magazine Hebdo* du 23 mars 1984, on enregistre avec surprise une question illustrée par un amalgame de chiffres qui veut souligner l'incohérence des pseudo-statistiques : « Comment croire que 57 % de Français lisent des livres, alors que 60 % déchiffrent péniblement et que 25 % sont incapables de lire couramment et que 15 % des autres sont analphabètes » !!

Enfin, que signifie au juste cette affirmation parue dans *Le Monde du Dimanche* cité plus haut : « De plus en plus de Français, 100 ans après Jules Ferry vivent dans la honte de l'analphabétisme, total ou partiel » ? Depuis quand ? Combien ?

Essayons d'y voir un peu plus clair en retournant aux sources disponibles pour en faire une analyse critique et un emploi, à notre avis, mieux fondé.

Certes, nous savons que la recherche dans ce secteur de la sociologie de l'éducation des adultes est pauvre, particulièrement en France. Le fichier du Centre de documentation des sciences humaines et sociales note 5 recherches pour la France, contre 10 aux États-Unis et 21 en Grande-Bretagne. Ces recherches françaises ne concernent pas exactement notre propos. Cependant, il existe quelques statistiques qu'il est possible d'analyser en attendant des travaux plus élaborés.

En 1945, l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) avait introduit dans le questionnaire du recensement (5) la question : « Savez-vous lire et écrire ? ». 3,6 % (6) des recensés français et immigrés avaient répondu : « non ». L'INSEE a supprimé cette question des recensements suivants. Donc, aucune information sur l'évolution du phénomène ne peut venir de ce côté là.

Des sondages partiels ne manquent pas mais leurs échantillons sont douteux ou les milieux sont si particuliers qu'on ne peut pas extrapoler leur résultat à la population globale. Pour un échantillon de 914 entrants dans les prisons de 1973 à 1980, la proportion d'illettrés complets est de : 10,4 % à Fleury-Mérogis, 7,5 % à la prison de Pau-Bayonne, 7,2 % à celle de Bordeaux, soit **8,6 % en moyenne** (7).

Dans une enquête récente de l'administration de l'éducation surveillée (8), sur 1 200 jeunes en difficulté 87 % « ne maîtrisent pas les éléments de base de la connaissance relevant de l'éducation primaire », mais qu'entendre par

« éléments de base » de la connaissance relevant de l'enseignement primaire ? (9).

Le livre blanc du mouvement « A.T.D. QUART MONDE » trouve qu'en 1975, 27 % des hommes et 30 % des femmes sont illettrés dans les cités sous-prolétariennes de la région parisienne. Selon quels critères, encore une fois ?

Certes ces enquêtes ont le mérite de mettre en évidence que les illettrés sont particulièrement nombreux dans certaines catégories sous-privilegiées de la population. Elles nous donnent à réfléchir sur les difficultés de l'action scolaire à pénétrer dans le milieu social des « exclus » et les graves conséquences de cette impuissance, mais elles ne nous permettent de donner ni chiffres absolus ni pourcentages généralisables. Avec elles nous ne pouvons ni infirmer ni confirmer l'idée d'un « retour de l'analphabétisme » pas plus que d'une augmentation du nombre des illettrés. Méfions-nous des impressions qui remplacent les observations !

En définitive, nous ne disposons en France que d'une seule source possible pour traiter ces questions. C'est l'enquête que les services psychologiques de l'armée réalisent chaque année sur la totalité, ou presque, des recrues. Ces observations statistiques remontent jusqu'en 1827. Certes, elles ont, elles aussi, leur limite. Les âges des recrues ont un peu varié dans le temps. Les critères de classement se sont légèrement modifiés à mesure que l'école obligatoire se généralisait et que sa durée augmentait. On peut se demander également si les déclarations des conscrits correspondent bien à leur pratique de la lecture et de l'écriture. En 1961 et 1962 des tests sur cette pratique ont été rajoutés. Il y a des écarts entre déclarations et pratiques, mais ils se sont révélés minimes (10). Quels sont les résultats de l'évolution ?

Deux faits sont frappants :

1° de 1880 jusqu'en 1975 le nombre des analphabètes dans la population française a connu une régression massive de 13,8 % à moins de 1 % (0,62 %).

2° de 1976 à 1982 on observe une légère recrudescence du nombre des analphabètes. Celui-ci reste toujours inférieur à 1 % de la population, mais nous sommes revenus au taux de 1971 : 0,90 % soit 0,3 d'augmentation.

Ce niveau se nomme dans le code des examinateurs, N1. Les critères utilisés pour caractériser cette catégorie c'est « l'incapacité d'écrire ». L'école d'autrefois apprenait d'abord à lire puis à écrire. L'incapacité à écrire est le seul critère retenu pour caractériser l'analphabétisme complet, ce qui semble surprenant. Serait-ce une survivance du XIX<sup>e</sup> siècle ? Savoir écrire suppose donc savoir lire, mais comment ? Encore un point d'incertitude !

Nous nous sommes demandé si en prenant le % des « sans diplôme » (11), catégorie N2, la double tendance précédente de l'évolution serait confirmée ou non ; elle est



**Tableau I**  
Évolution du % des analphabètes (ou illettrés absolus) dans l'ensemble du contingent de 1880 à 1982

| Année     | Pourcentage |
|-----------|-------------|
| 1880      | 13,8        |
| 1900      | 4,1         |
| 1914      | 2,1         |
| 1931      | 4,3         |
| 1934      | 3,4         |
| 1961      | 2,0         |
| 1962/1963 | 1,2         |
| 1967/1968 | 0,8         |
| 1968/1969 | 0,94        |
| 1970/1971 | 0,91        |
| 1973/1974 | 0,60        |
| 1974/1975 | 0,62        |
| 1975/1977 | 0,82        |
| 1977/1978 | 0,90        |
| 1979/1980 | 0,85        |
| 1980/1981 | 0,79        |
| 1981/1982 | 0,90        |

confirmée sans qu'on puisse estimer le nombre des illettrés dans cette catégorie.

De 1961 à 1980 on note une régression massive du nombre de sans diplôme, de 31 % à 13,65, mais de 1981 à 1982 on note aussi une légère recrudescence : 15,42 % donc, environ, 2 % de croissance.

**Tableau II**  
Évolution du % du contingent qui n' aucune diplôme

| Année     | Pourcentage |
|-----------|-------------|
| 1961      | 31          |
| 1962/1963 | 25,8        |
| 1967/1968 | 21,3        |
| 1968/1969 | 20,10       |
| 1969/1970 | -           |
| 1970/1971 | 18,45       |
| 1971/1972 | -           |
| 1972/1973 | -           |
| 1973/1974 | 14,9        |
| 1974/1975 | 15,16       |
| 1976/1977 | 16,70       |
| 1977/1978 | 16          |
| 1978/1979 | -           |
| 1979/1980 | 13,65       |
| 1981      | 15,27       |
| 1982      | 15,42       |

Observerions-nous les mêmes tendances si nous disposions de statistiques comparables sur l'évolution des bas niveaux d'instruction de la population française féminine ? Nous ne pouvons faire évidemment que des suppositions mais elles sont fondées sur des enquêtes comparées

concernant les taux de répartition des bas niveaux d'instruction chez les hommes et chez les femmes. Nous disposons de données dans tous les grands instituts de sondage ; elles convergent : les femmes sont un peu plus nombreuses aux niveaux les plus déficients de lecture et d'écriture.

En 1976 l'UDAF (Union départementale des Associations familiales) a mené une enquête auprès de 6 000 familles à problème de la région parisienne en relation suivie avec les services sociaux : 47 % des hommes et 51 % des femmes ne savaient pas ou savaient très mal lire et écrire.

Sur la base de ces enquêtes il est donc légitime d'extrapoler les tendances ci-dessus à l'un et l'autre sexe sans risque d'erreurs majeures capables de changer ces tendances. Seuls des travaux de recherches plus approfondies pourront vérifier cette hypothèse.

Peut-on soutenir que les 15 % de Français sans diplôme seraient « analphabètes » ? Il s'agit là d'un abus de langage trop fréquent dans la presse à sensation. Qui oserait affirmer que ce sont tous des « illettrés » ? L'expérience professionnelle et extraprofessionnelle peut être source de régression intellectuelle pour les uns, pour les autres source d'autoformation permanente (12).

Il est nécessaire d'observer l'évolution de l'aptitude à lire et à écrire de ces Français sans diplôme afin de pouvoir répondre. Qu'ils aient un handicap par rapport aux autres dans le statut professionnel économique et social, ce fait a été maintes fois observé. Sont-ils pour autant illettrés ? Encore une fois nous butons sur ce problème mal posé de critères d'identification de l'illettrisme, ses niveaux et ses propriétés selon les différents milieux sociaux.

Il serait urgent que la sociologie de l'éducation s'intéresse davantage à ce secteur pour couper court aux estimations et interprétations arbitraires qui dominent aujourd'hui.

Si l'on applique ce vague critère d'absence de maîtrise de la lecture et de l'écriture pour désigner « les illettrés » il faudrait probablement examiner également comment évolue la pratique de la lecture et de l'écriture d'une part de ceux qui ont accumulé les échecs scolaires, de ceux qui n'ont pas réussi à avoir davantage que le certificat d'étude ou un certificat de fin d'études et qui n'ont pas réussi à aller plus loin. Ils ont fait le cycle d'orientation des collèges (4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) mais ont échoué au brevet et n'ont pas pu passer en seconde. Ils ont préparé dans un LEP le CAP ou le BEP mais ils ont échoué, contraints et forcés de continuer à aller à l'école sans qu'on ait réussi à éveiller ou réveiller en eux le désir d'apprendre (13). Quelle aptitude à lire et à écrire ont-ils à la fin de ces études subies et qu'en reste-t-il 10 ou 20 ans après... ? Là encore une recherche sociologique conçue sur des critères clairs définissant des genres et des niveaux d'illettrisme s'imposerait. Et cette fois il ne s'agit plus d'infimes minorités comme dans l'analphabétisme

puisque 25 % du contingent fait partie de cette catégorie que les psychologues de l'armée désignent par N3.

Voyons l'évolution de ce niveau 3 depuis 1961. On retrouve toujours les mêmes tendances : une régression spectaculaire de ces diplômés du 1<sup>er</sup> degré : 49,7 % en 1961 à 21,8 % en 1980 et une légère recrudescence de 1980 à 1982 de 21,8 % à 24,69 %.

Tableau III  
Évolution des trois niveaux d'instruction les plus bas

| Année   | N1     | N2      | N3      | Total   |
|---------|--------|---------|---------|---------|
| 1961    | 2 %    | 31 %    | 49,7 %  | 82,7 %  |
| 1967/68 | 0,8 %  | 21,3 %  | 43,5 %  | 75,6 %  |
| 68/69   | 0,94 % | 20,18 % | 38,9 %  | 60,02 % |
| 70/71   | 0,91 % | 18,45 % | 33,02 % | 53,38 % |
| 73/74   | 0,60 % | 14,9 %  | 33 %    | 48,5 %  |
| 74/75   | 0,62 % | 15,16 % | 32,40 % | 48,26 % |
| 76/77   | 0,82 % | 16,76 % | 25,75 % | 43,33 % |
| 77/78   | 0,90 % | 16 %    | 23,9 %  | 40,80 % |
| 79/80   | 0,85 % | 13,65 % | 21,8 %  | 36,30 % |
| 80/81   | 0,79 % | 15,27 % | 23,69 % | 39,75 % |
| 81/82   | 0,90 % | 15,42 % | 24,69 % | 41,01 % |

Si l'on totalise le pourcentage des bas niveaux d'étude N1, N2, N3, on arrive à, environ, 40 % de l'ensemble des recrues contre 82,7 % en 1961. Il y a bien régression spectaculaire jusqu'en 1980 (36,30 %) et toujours légère recrudescence à partir de 1981.

Presque la moitié des adultes peut être concernée par certaines formes et certain niveau d'illettrisme. On comprendra aisément que l'illettrisme soulève un tout autre problème que l'analphabétisme et qu'il est nécessaire de bien les séparer pour savoir de quoi l'on parle et pour orienter une connaissance rigoureuse des deux phénomènes et une action efficace contre eux. Méfions-nous donc de ce laxisme de la critique sociale qui donne à l'alphabétisme des sens tellement étendus et divers qu'ils risquent de vouer l'analyse au verbalisme et l'action à l'impuissance !

Concluons sur ce point :

Selon l'Unesco, l'analphabète est celui qui ne sait ni lire ni écrire. Contrairement au rapport officiel et à tant de statistiques qui considèrent les termes comme synonymes, la distinction entre l'analphabétisme et l'illettrisme est, pour nous, répétons-le, fondamentale ; c'est une des clés du problème, pour sortir de la confusion.

Pris dans ce sens, le nombre d'analphabètes est incontestablement en **déclin régulier** depuis 1880 on en compte moins de 2 %. Depuis 1963 il y a moins de 1 % d'analphabètes dans la population française, avec une recrudescence de 0,3 % dans les 6 dernières années (1976/1982).

Une question demeure : pourquoi cette légère recrudescence ? Phénomène passager comme on en a vu depuis 1927 dans une courbe régulièrement descendante ? Phénomène plus durable lié à un rejet plus fort de l'action plus difficilement imposée par l'école à une minorité de jeunes réfractaires ? ou bien... ? Une recherche sérieuse s'impose ; si l'on peut estimer l'analphabétisation des moins de 40 ans à, environ, 1 % et des plus de 40 ans à 2 % on compterait, environ, 600 000 analphabètes dans la population française totale.

Quant à l'illettrisme, c'est tout autre chose. Le nombre de ceux qui n'ont pas « la maîtrise de la lecture et de l'écriture » peut être inférieur ou bien supérieur à 2 millions, c'est-à-dire à 5 ou 6 % de la population. Personne n'en sait rien ; personne ne peut rien savoir si l'on ne précise pas ce que nous pouvons entendre par « maîtrise de la lecture et de l'écriture », surtout à un moment où les bas niveaux de l'instruction scolaire connaissent une légère recrudescence qui peut laisser un doute sur les capacités de l'école, même réformée, à résoudre seule le problème des plus réfractaires à l'action imposée par elle.

## II. - LA QUESTION DES CRITÈRES

La question est à peu près la même dans toutes les sociétés technologiques avancées où l'école, sur de nombreux plans, est remise en question.

A la suite d'une enquête nationale menée aux États-Unis en 1971, serait illettrée (ou « analphabète ») « toute personne incapable de calculer la consommation d'essence de sa voiture, de rendre la monnaie sans se tromper, de comprendre les déductions successives portées sur la feuille de paie ». Sur ces critères, l'enquête concluait à 15 à 20 % d'illettrés américains de langue anglaise !! (14).

En 1976, avec les mêmes critères, une enquête nationale confirmait ce pourcentage. Qui pourrait affirmer qu'avec des critères identiques il n'en serait pas de même dans les plus bas niveaux d'instruction scolaire de la population française, soit environ 6 ou 7 millions d'individus ?

Pour l'Unesco (15) est illettrée « toute personne incapable de lire en le comprenant un exposé simple et court de faits en rapport avec le vie quotidienne », mais un groupe d'experts, réunis par cet organisme, choisit des critères qui pourraient étendre encore la catégorie des illettrés (appelés ici encore « analphabètes »). Ils incluent une norme exigeant la pratique conjointe du développement personnel et du développement communautaire... Ainsi on ne sortirait de l'illettrisme (« analphabétisme ») que lorsque les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils permettent de continuer à lire, à écrire, calculer en mettant ces aptitudes au service de son développement

propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays (16).

A ce compte là on peut se demander si la majorité d'entre nous ne reste pas illettrée toute sa vie... Certains vont plus loin encore : sur la base de l'observation d'un groupe de jeunes Français dont les 3/4 n'ont même pas obtenu le certificat d'études, P. Camusat constate que l'illettrisme n'est pas seulement l'ignorance généralisée des bases de l'enseignement en écriture et en calcul, une faiblesse en vocabulaire et une méconnaissance de la syntaxe, mais encore « l'absence de culture » (17). *Qu'entend-on par là ?* On a compté plus de 200 définitions de la culture « en anthropologie ou en littérature ». Alors !

Devant la crise de l'école qui s'est étendue au monde entier économiquement, développé ou sous-développé, les critères de la lutte contre l'illettrisme posent un problème grave et urgent. Il ne suffit plus de faire apparaître les inégalités scolaires et leurs racines dans les structures sociales des sociétés. Cela est vrai, cela est aujourd'hui connu et dénoncé, même dans les pays socialistes débarrassés du dogmatisme. Il ne suffit plus de mettre à jour les échecs scolaires et leurs causes sociales, il faut encore étudier l'illettrisme qui est une des conséquences des échecs scolaires, analyser ses formes, ses degrés et ses propriétés selon la structure sociale, étudier son extension ou sa réduction selon les actions volontaires en dehors de l'école ou après, oser analyser son mode de production selon les conditions et les méthodes imposées par l'école elle-même.

La recherche des critères de l'illettrisme n'est pas nouvelle. Elle est aujourd'hui renouvelée par certains échecs de la prolongation même de la scolarité dans différents milieux, pour certains groupes de jeunes poussés par d'autres aspirations que leurs parents à l'égard du travail professionnel ou scolaire obligatoire, à l'égard de la famille ou des copains. Des modèles nouveaux du temps libre et de ses valeurs de plus en plus contestataires des valeurs du modèle scolaire obligatoire seraient à prendre plus au sérieux que dans la majorité des recherches passées (18).

Dans les années 60, d'après l'expérience des Mouvements Volontaires d'éducation populaire, une association « Peuple et Culture » en était venue à proposer ce qu'elle appelait « Un minimum vital culturel » à réaliser pour tous, à tout prix. Ce minimum englobait une certaine maîtrise de l'arithmétique, de l'écriture et de la lecture (non seulement celle des journaux et des livres mais aussi des bandes dessinées, mais aussi du cinéma, de la télévision). A l'occasion de la recherche sur les critères de lutte contre l'illettrisme et sur les dimensions réelles des phénomènes d'illettrisme il est temps de reprendre cette réflexion de fonds qui risque de remettre en cause certains programmes, certaines méthodes et organisations obligatoires de l'école dans une société éducative où des forces nouvelles naissent que l'école ne sait pas encore utiliser suffisamment.

### III. - ACTIONS ÉDUCATIVES ET NOVATRICES EN FAVEUR DES ANALPHABÈTES

Face aux difficultés de mesurer les phénomènes d'analphabétisme et surtout d'illettrisme, le rapport « Des illettrés en France » (19), note à juste titre que « l'incertitude sur le nombre ne saurait être un motif pour hésiter sur les actions », mais ce qui est le plus embarrassant pour proposer des actions éducatives plus efficaces, c'est l'absence des analyses sociologiques de ces phénomènes noyés dans le sujet général des « échecs scolaires » avec son motif dominant d'explication par la seule influence de la structure sociale sur l'école. Rien de plus urgent à nos yeux que le point 11 du rapport : « Lancer un programme de recherches sur l'illettrisme ». Mais pourquoi aucune des 12 propositions ne concerne-t-elle la remise en cause de l'action scolaire ? (20). N'est-ce pas là que l'illettrisme devrait être d'abord mieux analysé et mieux combattu ? Mais comment ?

Nous devons tout de même lancer quelques hypothèses et formuler quelques suggestions provisoires.

363 zones prioritaires ont été recensées en milieu défavorisé par le ministère de l'Éducation Nationale. Des actions sont en cours avec des moyens accrus et des équipes élargies où les éducateurs coopèrent davantage avec les parents et les travailleurs sociaux. Ces équipes sont souvent animées d'un grand enthousiasme et d'une véritable compétence scolaire. Obtiendront-elles dans leur lutte contre l'illettrisme plus de succès que leurs devancières ?

Dès 1977, l'INSEE dans une enquête nationale note que plus de 80 000 jeunes sortent en fin d'année des SES, des CPPN, des CPA ou des 3<sup>es</sup> pratiques des LEP sans diplôme ni qualification, soit environ 10 % de l'ensemble des élèves sortant, sans compter ceux qui sont déjà sortis irrégulièrement avant la fin de la scolarité obligatoire.

N'est-ce pas là déjà, connue depuis longtemps, l'origine des analphabètes et des illettrés adultes « découverts tout récemment par les hommes politiques au pouvoir ?

Espérons que les contenus et les méthodes de l'éducation évolueront suffisamment vers les types d'intérêt et de relations vécus par les jeunes, que le temps scolaire saurait éclater en temps imposé, optionnel ou libre, suffisamment pour réussir là où l'école d'hier avait échoué.

Les éducateurs et leurs alliés oseront-ils et pourront-ils susciter des apprentissages à lire et à écrire concernant les préoccupations du temps où ces jeunes exclus pratiquent les activités qui leur tiennent en général, le plus à cœur : le loisir.

Sur la base de loisirs choisis arriveront-ils par ce détournement du capital à préparer des attitudes positives à l'égard du travail, nécessaires, des engagements sociaux volontaires et c

développement permanent de soi-même (21) chez les plus réfractaires à l'instruction ?

D'après nos observations et expériences sur cette jeunesse, le détour par cette médiation du loisir volontaire est le problème central trop souvent ignoré, méprisé des éducateurs eux-mêmes qui échouent peut-être pour avoir cru qu'on pourrait en faire l'économie.

Enfin, l'observation des succès des actions volontaires (22) là où l'action imposée de l'école n'a pas réussi nous conduit à une autre question : l'action scolaire restant à nos yeux le principal, comment réussira-t-elle, par son alliance avec des groupements et associations **volontaires**, à tirer des leçons du succès que certains mouvements associatifs, animés en partie par les analphabètes ou illettrés eux-mêmes, ont obtenu au cours de ces dernières années ?

C'est Bertrand Schwartz qui disait que l'école devrait être d'abord la première association volontaire... C'est souhaitable, mais il y a peu de chance que l'action imposée par l'école devienne décision volontaire dans cette population vouée à l'échec scolaire plus que les autres. Cependant, il nous paraît opportun de susciter, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, de nouvelles alliances entre l'institution scolaire obligatoire et les groupes et associations volontaires qui utilisent un nouveau dynamisme social et culturel des milieux sous-privilegiés. Nous précisons comment dans notre conclusion.

Nous ne pensons pas à l'expérience des associations générales d'éducation populaire. Elles aussi ont largement échoué dans ce genre de mobilisation culturelle en milieu défavorisé (23) tel que le préconise à nouveau aujourd'hui le rapport sur les illettrés. C'est à des associations spécialisées dans cette lutte contre l'illettrisme, au cœur même de la population des « exclus », par la promotion interne à ce milieu, que nous pensons.

Ainsi, le Mouvement « ATD QUART MONDE » créé en 1957 s'est, depuis 1977, donné pour tâche première de réduire l'analphabétisme et l'illettrisme qui ont résisté à l'action scolaire ; il n'est pas le seul mais son expérience importante mérite d'être développée par une aide accrue et elle devrait être analysée par toutes les équipes d'enseignants en action dans les zones sous-privilegiées.

Grâce à différents « Comités Lire et Écrire » et « Universités Populaires » ce Mouvement a réussi, avec des moyens limités, à avoir en apprentissage de lecture et d'écriture 250 personnes (24) laissées pour compte par l'école. Mais quel labeur, au milieu de combien d'abandons définitifs ou provisoires, combien de présences à éclipse, de rechutes dans l'indifférence ou de relations affectives complexes !!

Les principes de cette « récupération » individuelle et collective qui guident cette action éducative volontaire dépassent tous les préceptes de l'école, nouvelle ou traditionnelle, de la pédagogie par objectif ou par « contrat », résumons-les pour terminer.

1° C'est d'abord le rejet de « l'assistance individuelle » de l'éducateur à l'éduqué ou du travailleur social à son « cas social » ; c'est d'abord l'affirmation d'une **solidarité prioritaire** avec un milieu particulier. C'est rattacher l'effort de lire, écrire et compter à la découverte d'une « identité collective » ; c'est, selon le mot de Paulo Freire (25) éduquer chacun d'abord par une conscientisation de la condition du milieu où il est inséré, c'est accéder à une nouvelle « dignité » collective par l'essai de promotion d'un milieu « désigné sous le mot : « Quart Monde ». Ce milieu a un long passé méprisé, celui de : « gens sans aveu, vilains, vagabonds, fainéants, gueux, mendiants, assistés, marginaux, etc. ». Ces noms leur ont été donnés par les autres, les bien pensants.

Le groupe de ceux qui ont la volonté collective de s'en sortir en conquérant le savoir dont ils ont été depuis longtemps exclus, est l'expression d'un véritable mouvement social où ils trouvent une énergie nouvelle pour apprendre. Il ne s'agit pas de ségrégation, mais de libération.

2° Apprendre à maîtriser la lecture et l'écriture des illettrés c'est d'abord penser le **temps** qu'il faut pour les écouter, comprendre leurs sentiments, sans complaisance, vivre tout près d'eux avec leurs questions de tous les jours, dans leur quartier ou leur cité d'urgence ; c'est revaloriser une parole qui a rarement été entendue.

3° C'est préférer à la parole du maître celle de l'entraide entre les étudiants les plus forts et les plus faibles.

C'est une pédagogie de l'échange entre éducateur et étudiant venus de deux mondes ; c'est ce que les animateurs de QUART MONDE appellent la pédagogie de la **réciprocité**. Cette pédagogie est lente.

Elle donne chaque fois qu'il le faut la priorité aux relations entre les hommes sur les relations au savoir sans jamais perdre de vue celui-ci.

Cette pédagogie en milieu sous-privilegié a des résultats souvent imprévus pour la famille : « quand je suis devenu ami avec l'instituteur, mon enfant aussi est devenu ami de l'instituteur, et comme ça il a pu apprendre » (26) dit une ancienne illettrée.

Quant la conscientisation du groupe est réussie, c'est souvent d'anciens illettrés qui trouvent en eux l'enthousiasme nécessaire pour devenir eux-mêmes des aides volontaires aux éducateurs, des éducateurs volontaires eux-mêmes pour leurs camarades après une formation de « formateurs » adaptée au milieu. C'est un peu la résurrection de cet enseignement mutuel qui fut une des forces de l'éducation ouvrière avant la création de l'école obligatoire.

N'oublions pas qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, au moment de sa création, l'école correspondait à une très large demande sociale qui s'étendait à tous les milieux : « le système scolaire, loin d'être dans notre histoire une institution imposée d'en haut, du pouvoir à la société est, au contraire,

le produit d'une demande sociale d'éducation qui monte avec la généralisation progressive d'un modèle culturel » (Furet). Mais aujourd'hui ? Qu'en est-il, surtout dans les milieux sous-privilegiés ?

Une ouverture de l'action scolaire sur des activités plus libres et une nouvelle alliance de l'action imposée et des formes imaginatives d'action volontaire s'impose dans ce secteur. Là, plus encore qu'ailleurs, une **société réellement éducative** est à inventer sous peine de reproduire les échecs d'hier.

4° La méthode d'apprentissage à la lecture et à l'écriture et au calcul est particulière. Elle doit s'adapter aux rythmes les plus lents « le professeur va à la lenteur du plus lent ». Ici il ne s'intéresse pas aux plus doués, sauf pour en faire une aide pour les autres. Marie, chômeuse, étudiante de 33 ans, parle de l'école, son échec : « on essayait de comprendre, on essayait d'apprendre, on demandait aux professeurs, ils disaient " je n'ai pas le temps, je dois m'occuper des autres " ». On le comprend, surtout dans des classes de 24 à 30 élèves, au temps de travail limité ! Marie dit encore : « le professeur prenait plus de temps avec les autres, avec ceux qui réussissaient, alors que ça aurait dû être le contraire, alors qu'à l'école on faisait lire 2 minutes puis on passait à quelqu'un d'autre, ici, quand ils faisaient passer quelqu'un ils restaient avec la même personne jusqu'à ce qu'elle finisse à lire tout le livre » (27).

Une telle action éducative volontaire, à la fois hyper collective dans ses sources majeures d'inspiration et hyper individuelle dans sa pratique longue et lente, comment la réaliser sans une coopération de professionnels et de bénévoles très disponibles ?

Dans tel comité de lecture et écriture, pour instruire 50 illettrés il a fallu 12 éducateurs. Dans un autre il a fallu 6 éducateurs pour alphabétiser 12 personnes. Pour instruire 250 illettrés il a fallu cent éducateurs ! Comment

l'école seule, même enrichie, même transformée, pourrait-elle disposer de telles méthodes sans recourir à des volontaires ou semi-volontaires agissant dans le milieu avec d'anciens illettrés formés à cette aide ?

En 1963, au Brésil, nous avons conçu avec le Mouvement de Culture Populaire de Recife, des centres de développement culturel où l'action imposée par l'école du quartier ou du village était complétée par des actions volontaires pour accélérer l'alphabétisation locale, liée à la fois aux activités professionnelles, familiales et aux loisirs, où coopéraient enfants, adolescents et adultes, autour de maîtres promus formateurs de formateurs, issus du milieu. L'avènement d'un régime militaire en 1964 arrêta cet essai jugé « dangereux », mais l'idée a fait son chemin dans le développement communautaire, malgré l'indifférence ou l'hostilité de nombreux enseignants.

Tout récemment, Le Thanh Khoi (28), dans un article sur l'éducation en l'an 2000, propose une réalisation comparable pour le Tiers Monde.

En partant des conditions spécifiques de la lutte en France contre l'analphabétisation et l'illettrisme, n'y aurait-il pas là l'occasion de rénover l'action éducative dans la population française immigrée de milieux défavorisés ? Après tant d'échecs dans la scolarisation des minorités sous-privilegiées, pourquoi pas ?

Joffre DUMAZEDIER

professeur de Sciences de l'éducation  
Université René Descartes, Paris V  
Équipe des temps sociaux et des modèles  
culturels du CNRS

Hélène DE GISORS

principale honoraire du Collège  
Louis Lumière, Marly-le-Roi

#### Notes

(1) Mot analogue à l'anglais « illiteracy ».

(2) Esperandieu (V.), Lion (A.), Benichou (J.-P.). – **Les illettrés en France, Rapport au Premier ministre, Documentation Française**, 1984, 157 p.

(3) Déclaration à l'Assemblée Nationale, 1982

(4) Harrois-Monin. – Un demi-million d'illettrés en France. **Sciences et Vie**, déc. 1983, pp. 34-41.

(5) Recensement de 1945.

(6) 1 % de la population adulte de ce temps-là correspondant environ à 300 000 personnes, 3,6 % équivalent donc à un peu plus de 1 million

(7) Mossé (Éliane) – **Les riches et les pauvres**, Seuil, 1983

(8) Centre d'étude et de formation de l'éducation surveillée Vaucluse

(9) Un sondage national sur la culture générale des Français a été réalisé en 1983 par l'Institut Infométrie pour **Le Point** (12/12/1983) sur 32 questions concernant les éléments de base de l'enseignement primaire et secondaire (1<sup>er</sup> cycle), la majorité n'obtient pas la moyenne

(10) Nous n'avons pas pu obtenir plus de précisions du Service des études de l'armée (Compiègne) Par ailleurs, sans les informations et réflexions fournies par ce service, nous n'aurions pas pu mener à bien ce premier travail. Qu'en soit remercié.

(11) Niveau N2 : cycle primaire terminé ou non. Cycle d'observations de collèges jusqu'à la classe de 5<sup>o</sup> ou de la classe pré-professionnelle du niveau CPPN sans passage en 4<sup>o</sup>. Aucun diplôme, ni CEP, ni diplôme de fin d'études

(12) Dumazedier (J.), Muxxi (A.). – **Enquête en cours d'exploitation**, UE de Sciences de l'éducation, Université René Descartes

(13) C'est le niveau N3.

(14) Professeur Nortcutt. - **Enquête 1971-1976, USA.**

(15) *Courrier de l'Unesco*. - **Alphabétisation et développement**, 1965.

(16) Ce thème est bien développé par Gribelsky, Adult Education Center, Jérusalem, 1970. L'auteur, d'après l'expérience d'Israël (alphabétisation des sépharades) voit la supériorité de la méthode communautaire sur la méthode fonctionnelle, en ce que la première fournit une meilleure garantie contre la rechute dans l'analphabétisme.

(17) Camusat (P.). - **Tribune de l'Enfance**, mai 1965.

(18) Dumazedier (J.). - **temps libre et crise des valeurs**, *Temps libre*, n° 4, 1981 ; Segré (M.). - **Temps libre et enfance**, ESF, 1987

(19) Esperandieu (V.), Léon (A.), Bénichou (J.-P.). - *Op. cité.*

(20) 1) Fixer un Calendrier. 2) Créer un groupe permanent de lutte contre l'illettrisme. 3) Établir un recensement national des actions conduites en faveur des adultes illettrés. 4) Dégager les moyens de la formation des formateurs. 5) Inclure la lutte contre l'illettrisme dans une politique globale de la lecture. 6) Développer le réseau des bibliothèques centre documentaires, dans les quartiers urbains et les cantons ruraux. 7) Utiliser les ressources de l'informatique. Privilégier les jeunes des milieux défavorisés. 8) Équiper d'une dimension explicite de lutte contre l'illettrisme le dispositif d'action auprès des jeunes en difficulté. 9) Afficher dès 1985 la lutte contre l'illettrisme au rang des priorités de la politique nationale de formation professionnelle. 10) Soutenir le développe-

ment culturel et les apprentissages de base (lecture-écriture) de publics en situations particulières : centres d'hébergement, familles en difficulté et établissements pénitentiaires. 11) Lancer un programme de recherche sur l'illettrisme. 12) Susciter en 1984 une mise en commun des acquis et une progression de la réflexion sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

(21) Cf. : L'expérience de rééducation du foyer éducatif « Le Logis » dans la banlieue d'Annecy ; Argonay par Pringy (74), à laquelle nous sommes associés depuis vingt ans.

(22) On peut penser qu'il faudrait une alternance d'activités volontaires et d'activités imposées, mais dans quel rapport ?

(23) Jeanson (A.). - **L'action culturelle**, Seuil, 1977, La notion de « non public ».

(24) Couder (Bruno), Lecuit (Jean). - **Maintenant lire n'est plus un problème pour moi**, Pierrelaye, déc. 1983, Éditions Science et Service, déc. 1983.

(25) Freire (Paulo), - **La pédagogie des opprimés**.

(26) Couder (Bruno) et Lecuit (Jean). - *Op. cité.*

(27) Couder (Bruno) et Lecuit (Jean). - *Op. cité.*

(28) Le Thanh Khoi. - L'éducation en l'an 2000, *Tiers Monde*, n° 49, 1-1972.

## LA FORMATION DES INSPECTEURS DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

par Francine VANISCOTTE

*La nécessaire formation de l'ensemble du corps des inspecteurs a fait ces temps derniers l'objet d'un intérêt particulier.*

*L'IDEN notamment se trouve dans une position stratégique fine dans un système éducatif qu'il peut parfois paralyser, qu'il peut aussi faire évoluer de façon tout à fait positive.*

*C'est ce rôle d'agent potentiel de changement qui est ici analysé au travers de la formation initiale donnée aux IDEN et d'une évolution mesurée de leurs comportements et attitudes pendant la 1<sup>re</sup> année de leur formation.*

*Cette étude prend appui sur une innovation, objet de préoccupation très actuelle : la généralisation du réseau des bibliothèques centres documentaires d'écoles élémentaires.*

Professeur au Centre national de Formation des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale (IDEN) et des professeurs d'école normale (PEN) depuis 1979 et de ce fait, placée au cœur des débats sur les rôles de frein ou de moteur de l'inspecteur, sur son pouvoir de conservatisme et de novation, l'idée nous est venue de tenter d'évaluer le rôle potentiel que peut jouer la formation de ce corps de personnel dans la généralisation d'un processus d'innovation (1).

Nous avons retenu comme exemple pertinent d'innovation en cours de généralisation la bibliothèque, centre documentaire d'école élémentaire (2). Cet objet timidement apparu à l'école élémentaire en 1974, aujourd'hui fortement encouragé par les textes officiels nous semblait en effet (parmi d'autres possibles) pouvoir servir d'illustration à notre étude. Il nous semblait également pouvoir répondre à la définition de l'innovation que nous donnons : **innover, c'est par un acte volontaire, introduire dans le système éducatif un élément de rupture dans le but de produire une amélioration mesurable de l'ensemble du système** (3).

Dans cette définition de l'innovation, nous accordons une place essentielle aux mots : **volontaire** car nous situons l'innovation pédagogique comme un acte posé consciemment et délibérément.

**Amélioration** car nous nous rallions à une vision optimiste de l'innovation que nous différencions du simple changement.

**Mesurable** car nous pensons qu'il y a nécessité impérieuse de prévoir dès l'introduction d'une innovation, le processus d'évaluation des changements qu'elle introduira à court, moyen et long terme.

**Rupture** car il nous semble que l'innovation pour mériter ce nom doit introduire dans le système éducatif des points de non retour.

Évidemment contestable et incomplète, cette définition nous semble pouvoir cependant satisfaire au thème général de notre étude qui se présente comme une étude de cas dont la problématique d'ensemble est de cerner la plasticité dynamique d'ouverture que peut avoir cet agent institutionnel : l'IDEN.

### INTRODUCTION - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Être candidat à l'inspection départementale commence aujourd'hui par la réussite à un concours de recrutement qui donne accès au Centre national de Formation des IDEN et PEN.

Les normes d'admission au CRIDEN répondent aux critères suivants qui établissent trois catégories de personne recruté pour un même concours :

75 % des admis doivent être titulaires de licence d'enseignement ou maîtrise ou CAPES ou agrégation ;

15 % doivent être issus du corps des PEGC ;

10 % sont originaires du corps des instituteurs et doivent pour se présenter au CRIDEN avoir satisfait à un examen probatoire.

La population rentrée au centre de formation à la rentrée 80 se composait de 79 stagiaires. Nous nous sommes

assurée qu'elle n'était pas significativement différente de celle des années précédentes quant aux facteurs âge, sexe et origine socio-professionnelle réelles. Elle se composait de 60 hommes et de 19 femmes ; les âges se répartissaient ainsi : 48 % entre 26 et 35 ans ; 52 % entre 36 et 48 ans.

Une répartition des catégories socio-professionnelles réelles (et non pas en fonction du concours) indique (4) :

|                             | 75-76      | 76-77       | 77-78       | 78-79       | 79-80       | 80-81       | T           |
|-----------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Instituteurs                | 15<br>30 % | 18<br>36,73 | 19<br>39,5  | 18<br>33,75 | 27<br>34,17 | 27<br>34,73 | 124         |
| PECG et assimilés           | 23<br>46 % | 16<br>32,65 | 15<br>31,25 | 18<br>35,25 | 21<br>26,25 | 23<br>29,11 | 116<br>32,5 |
| Professeurs du second degré | 12<br>24 % | 15<br>30,61 | 14<br>29,25 | 15<br>29,5  | 32<br>40    | 29<br>36,7  | 117<br>32,8 |
|                             | 50         | 49          | 48          | 51          | 80          | 79          | 357         |

Ce tableau montre qu'en 80-81 comme pour les précédentes années, les rapports entre les catégories sont relativement stables et que les conditions de recrutement difficiles pour les instituteurs les incitent à passer une licence afin de se présenter au CRIDEN en première catégorie. Les instituteurs recrutés au CRIDEN apparaissent donc soit comme une catégorie socio-professionnelle peu diplômée pour 10 % de la promotion soit munis de diplômes universitaires mais ne leur donnant pas droit à enseigner dans le second degré pour environ 25 % de l'ensemble de la population.

Le questionnement général qui a guidé notre recherche s'est orienté autour des axes suivants :

Quel est le rôle possible d'une instance de formation initiale comme le Centre national de Formation des IDEN dans le processus de l'innovation pédagogique ? ...car ce centre est institutionnellement chargé de former des agents garants d'une politique nationale et des acteurs participants à la dynamique de tout système vivant et à son évolution.

Dans cette dynamique du système éducatif à laquelle les IDEN participent nécessairement, quels types de partenaires leur formation les prépare-t-elle à être ?

Pour répondre à ce questionnement et en utilisant l'innovation particulière qu'est la bibliothèque centre documentaire à l'école élémentaire, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1. Le Centre de Formation des IDEN de par l'ensemble des options prises par l'équipe de formateurs, notamment la mise en place d'un pluralisme de « modes de travail pédagogique » et le respect des principes reconnus en formation d'adultes permet bien entre l'entrée et la sortie du centre une évolution des élèves inspecteurs quant à leur ouverture à l'innovation et à la bibliothèque centre documentaire (BCD) considéré comme exemple particulier.

2. L'évolution et l'ouverture que nous pensons possibles dépendent largement des itinéraires de formation que choisissent les élèves inspecteurs, c'est-à-dire de l'utilisation personnelle qu'ils font des structures ouvertes du Centre de formation.

3. Cette évolution et cette ouverture touchent différemment les diverses catégories socio-professionnelles. Ce sont les stagiaires les plus « riches » socio-professionnellement et socio-culturellement qui, parce que les plus dégagés des contraintes institutionnelles, bénéficient le plus des structures ouvertes du centre de formation. Ils peuvent notamment bâtir leur itinéraire de formation en ne privilégiant pas seulement l'information mais également la participation directe au système éducatif. Cette participation conscience et volontaire est alors instrument de formation.

Afin de pouvoir mesurer des changements d'attitude et de comportements pendant la durée de la formation,



nous avons choisi d'utiliser un questionnaire. Le questionnaire élaboré et mis au point comportait 21 questions portant sur des choix multiples et l'analyse a fait apparaître 361 indicateurs. Les thèmes abordés dans le questionnaire sont séparables en deux catégories :

D'une part, des questions qui portent sur la bibliothèque centre documentaire considéré comme exemple pertinent, pour notre travail, d'innovation pédagogique. Les questions sur la BCD incluent des questions d'opinion sur sa conception, de connaissance et de prise d'information sur cet objet nouveau, de participation active à la pédagogie spécifique qu'il met en œuvre.

D'autre part, des questions qui ont fait l'objet d'une comparaison minutieuse au niveau de chaque individu et de chaque classe d'individus sur :

Les attentes en formation à l'entrée au centre et ce qui est estimé reçu à la sortie. Il s'agit ici des contenus disciplinaires, de la législation scolaire, de la réflexion méthodologique, de la connaissance de l'école et de la participation aux innovations pédagogiques, de la formation à l'observation et à l'animation.

- La conception de l'innovation à l'entrée et à la sortie du centre ; il s'agissait ici d'appréhender à quel type de « modèle » se référaient consciemment ou non les élèves inspecteurs en formation et comment ils se situaient eux-mêmes dans le processus.

Le même questionnaire a été distribué deux fois : en octobre 80 et en mai 81 afin de permettre de cerner des aspects de l'évolution des attitudes de chaque individu, de chaque catégorie socio-professionnelle et de l'ensemble de la promotion.

69 élèves inspecteurs sur les 79 en formation ont répondu à ces questionnaires. Les réponses se répartissent ainsi : 25 professeurs du secondaire dont 6 anciens PEN ; 19 PEGC ; 25 instituteurs. Les 69 réponses strictement appareillés ont alors été traitées sous les angles suivants :

- Comptage des réponses à chaque question et comparaison systématique de toutes les paires de fréquences pour chacune des réponses recueillies au temps T1 et au temps T2 au moyen d'une analyse statistique de type classique.

- Recherche des facteurs principaux, caractéristiques de la population par le moyen d'une analyse de correspondances type Benzecri. Nous avons choisi ce type d'analyse parce qu'il permettait de prendre en compte simultanément toutes les données et donc de rendre compte plus exactement de la complexité des résultats obtenus par 361 indicateurs.

La mise en évidence des déplacements des stagiaires entre le moment T1 et le moment T2 et leur organisation en flux caractéristiques vers des « patterns » d'indicateurs a pu alors être faite en rassemblant en une analyse unique

les réponses aux deux questionnaires. La position des individus dépendant de l'ensemble de leurs réponses différentes au temps T1 et au temps T2 a en effet fait apparaître un nuage non pas de points doubles mais de points écartés. Cet écart représente l'influence de la formation sur l'ensemble des questionnés et pour les questions abordées dans les questionnaires.

Nous présenterons successivement :

- Les grandes lignes de la formation initiale donnée aux IDEN.

- La structure organisatrice que font apparaître les réponses obtenues aux questionnaires et les déplacements de la population dans cette structure.

- Les conclusions que nous pouvons tirer de ce travail.

## I. – LES GRANDES LIGNES DE LA FORMATION INITIALE DONNÉE AUX IDEN

La mise en place de la formation des IDEN résulte de la transformation progressive de l'école élémentaire et de l'organisation des écoles normales devenues lieux de formation initiale et continue des instituteurs. Rendue obligatoire depuis 1974, la formation initiale des IDEN a notamment été pensée à partir du décret n° 72-587 du 4 juillet 1972 qui définit le statut de l'inspecteur et affirme sa double fonction de gestionnaire, notateur et contrôleur en même temps que de formateur, animateur, régulateur du système éducatif.

L'ambiguïté maintes fois soulignée de ce statut, ambiguïté insoluble pour les uns et dépassable pour les autres rend plus vive la contestation actuelle du rôle et des pouvoirs de l'inspecteur, plus aigu et plus délicat son rôle potentiel d'agent d'innovation. De fait, l'IDEN se trouve au carrefour de normes qui sont définies par les textes officiels et de son propre système de normes. Il a à constater et se situer de façon constante entre les écarts de normes : celles des instructions officielles dont il est le garant, les siennes, celles qu'il peut observer sur les terrains... et c'est là que se situe pour nous la marge de manœuvre, la possibilité d'être ou non agent de changement, impulsor d'innovation ou fonctionnaire tracasseur, analyste ou non de la possibilité d'accueil et d'ouverture du système à l'innovation.

Cette position délicate est bien à situer dans une dynamique d'ensemble : celle du contexte éducatif, celle du contexte social ; et la formation donnée aux IDEN a bien évidemment à tenir compte de ces éléments pour prendre en compte la possibilité d'évolution des relations entre inspecteurs et inspectés dans le sens d'une relation de personnes plutôt que de statut, d'une attention à la dynamique d'un système autant qu'à ses risques de sclérose.

La formation donnée au centre de formation des IDEN s'organise donc autour d'une réflexion sur les tâches des IDEN telles qu'elles ont été définies par le statut de 1972. A partir de ces tâches, des objectifs de formation ont été précisés.

Objectifs cognitifs (bonne connaissance de l'enfant, des instituteurs, de l'école élémentaire, de l'environnement social, économique et politique de l'école – réaménagement du champ des connaissances disciplinaires pour accéder à la polyvalence).

Objectifs méthodologiques (formation à l'observation, à l'animation, à l'évaluation).

Objectifs comportementaux (donner le sens de la responsabilité administrative, permettre un entraînement à la recherche et à l'expérimentation, aider au développement du sens relationnel et à la vie d'équipe).

Pour atteindre ces objectifs, la formation mise en œuvre au centre des IDEN s'appuie essentiellement sur un certain nombre d'options habituellement reconnus en formation d'adultes :

- Une analyse des demandes en formation, rendue difficile et parfois même ambiguë dans la mesure où l'année de formation est sanctionnée par un examen.

- La prise de responsabilité dans le choix et l'élaboration de l'itinéraire de formation.

- Un souci de respecter l'alternance entre la théorie et la pratique, les terrains et le centre de formation, les expériences vécues par les stagiaires tant sur le lieu de formation qu'à l'extérieur.

- Le principe de transfert et d'isomorphisme tel qu'il a été défini par Bertrand Schwartz, c'est-à-dire la conviction que les stagiaires auront globalement tendance à reproduire leur propre formation et qu'en conséquence, il n'est pas indifférent que soit mis en place tel type de formation plutôt que tel autre, et indispensable que la formation pensée en ouverture se montre soucieuse de développer des attitudes d'autonomie et d'analyses des pratiques professionnelles.

A tout ceci s'ajoute une option à notre sens plus originale qui est le souci de s'appuyer sur un pluralisme de « modes de travail pédagogiques » comme action formative et ouverture à l'innovation. Sans être également partagée et appliquée par tous les membres de l'équipe de formateurs, l'idée générale est bien cependant qu'il existe une concordance entre, d'une part une formation qui se donne pour principe et pour pratique un pluralisme de « modes de travail pédagogiques » et, d'autre part l'analyse des pratiques professionnelles et l'ouverture future à l'innovation.

Le Centre national de Formation a un fonctionnement général dans lequel cohabitent trois modes de travail pédagogiques qui peuvent être analysés à l'aide du modèle théorique de M. Lesne (5).

« Celui où la personne en formation est **surtout** considérée comme objet de socialisation, déterminée socialement, **produit social** en quelque sorte et **objet** de socialisation-formation. »

Dans ce « **mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative** », les formateurs proposent essentiellement un enseignement traditionnel : des cours, des conférences.

« Celui où la personne est **surtout** considérée comme sujet de sa propre socialisation, **acteur social** se déterminant et s'adaptant de façon active aux différents rôles sociaux et aux exigences de fonctionnement social et par conséquent **sujet** de sa propre socialisation-formation. »

Dans ce « **mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle** », les formateurs assurent l'animation d'un groupe dit groupe de base qui est lieu de reformulation des problèmes, lieu de négociation et de régulation dans lequel s'affronte une certaine dialectique de la loi et des désirs.

« Celui où la personne est **surtout** considérée comme un **agent de socialisation, agent déterminé mais aussi déterminant**, agissant à la fois dans et sur les conditions structurelles de l'exercice du processus, dans et sur le processus lui-même et par conséquent **agent social** et agent de socialisation-formation des autres personnes. »

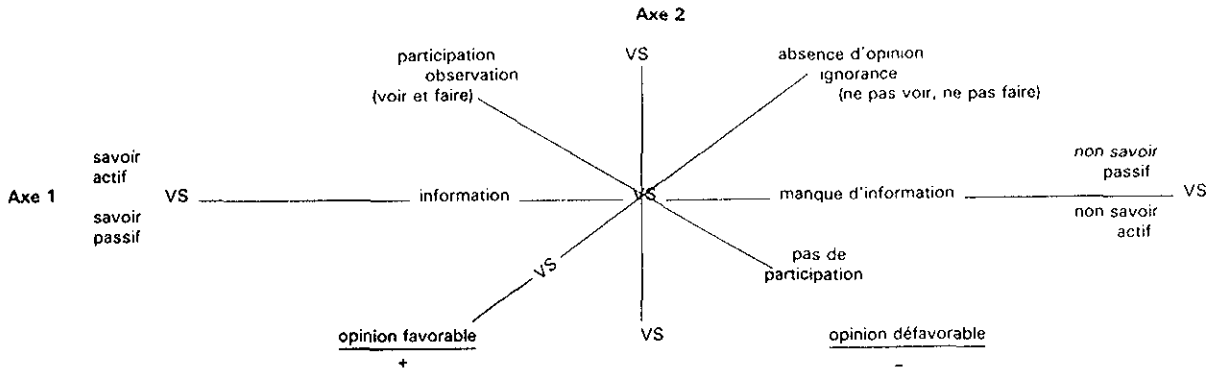
Dans ce « **mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu** » les formateurs ou les stagiaires proposent un travail sur « projet » au cours duquel le groupe prend en charge la production et la réalisation du projet, l'information nécessaire à sa réalisation, l'animation permettant la réalisation.

La participation à ce troisième mode de travail était en 80-81 facultative.

## II. – PRÉSENTATION DES RÉPONSES APPORTÉES A NOTRE QUESTIONNAIRE ET DES ÉVOLUTIONS DE LA POPULATION ENTRE LE DÉBUT ET LA FIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE

L'analyse multidimensionnelle de correspondances appliquée aux réponses aux questionnaires proposés fait ressortir une structure organisatrice et un jeu d'oppositions autour de 4 grandes zones. Cette structure émergente et les oppositions qu'elle contient sont à situer à partir des opinions et connaissances sur la BCD regardée comme outil pertinent d'étude de la capacité novatrice potentielle de l'IDEN. Outil qui s'avère effectivement pertinent ainsi que l'on peut en juger en regardant ces différents tableaux.

TABLEAU 1. – Structure organisatrice générale



VS = versus

Il apparaît ici que :

L'axe 1 oppose deux grandes catégories de variables liées aux opinions formulées et au type de participation à l'innovation.

L'axe 2 oppose deux grandes catégories de variables autour de l'idée d'information et délimite : à gauche des variables et des individus que nous considérons dans une zone positive ; à droite des variables et des individus que nous regardons comme l'expression de quelque chose de négatif par rapport au questionnaire.

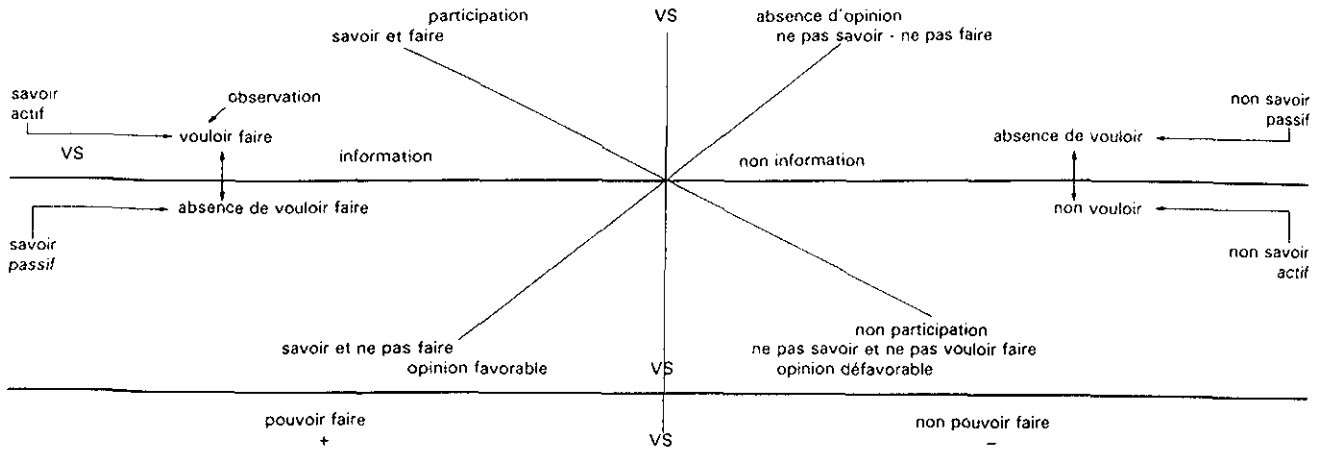
TABLEAU 3. – Sur le plan de l'innovation en général, les oppositions indiquées ici reprennent les contenus exprimés dans une question à choix multiples et qui se sont avérés significatifs.

| Axe 2  |  |
|--|--|
| L'innovation n'est pas seulement l'affaire des IDEN mais de tous les partenaires du système éducatif | L'innovation est d'abord l'affaire des organismes de recherche   |
| Axe 1  |  |
| L'innovation n'est pas en priorité l'affaire des organismes de recherche                             | L'innovation a plus de chances de réussir<br>- venant de l'extérieur commandée par un texte officiel<br>- plutôt que de l'intérieur par tous les maîtres |

TABLEAU 2. – Sur le plan des bibliothèques centre documentaires regardées comme exemple d'innovation. Les oppositions qui apparaissent ici reprennent les contenus sémantiques des questions posées. Ces contenus ne porteraient que sur la BCD : conception, information, participation à cette innovation mais on constate qu'au-delà des bibliothèques c'est un système de valeur qui apparaît et qui recoupe le jeu d'oppositions exprimé dans les réponses données aux questions portant sur la conception de l'innovation en général.

| Axe 2  |   |
|--|---|
| <b>Participation active</b><br>- à la mise en place et au fonctionnement des BCD<br>- par renforcement des connaissances et des observations<br><br>Observation sur les attitudes des enfants et des maîtres dans la BCD<br><br>Connaissances et informations livresques | <b>Sans opinion</b><br>- sur les finalités et objectifs de la BCD<br>- sur ses possibilités de changement du système éducatif sur le plan structurel<br>» » relationnel<br>» » cognitif<br>ni sur son rôle démocratique<br>ignorance des BCD<br>absence d'information |
| Axe 1  |   |
| <b>Opinion positive</b><br>- sur les finalités et objectifs des BCD<br>- sur ses possibilités de changement du système éducatif sur le plan structurel<br>» » relationnel<br>» » cognitif  | <b>Opinion négative</b><br>- baisse de niveau des élèves<br>- pas de meilleure approche du livre<br>- pas de remise en question des maîtres   |

**TABEAU 4.** - En utilisant à côté des contenus sémantiques les valeurs modales plus abstraites du/vouloir/du/pouvoir/etdu/savoir/inspirées de l'analyse structurale Greimassienne, il est possible de donner de la structure de l'ensemble des réponses aux questions posées le schéma d'ensemble suivant.



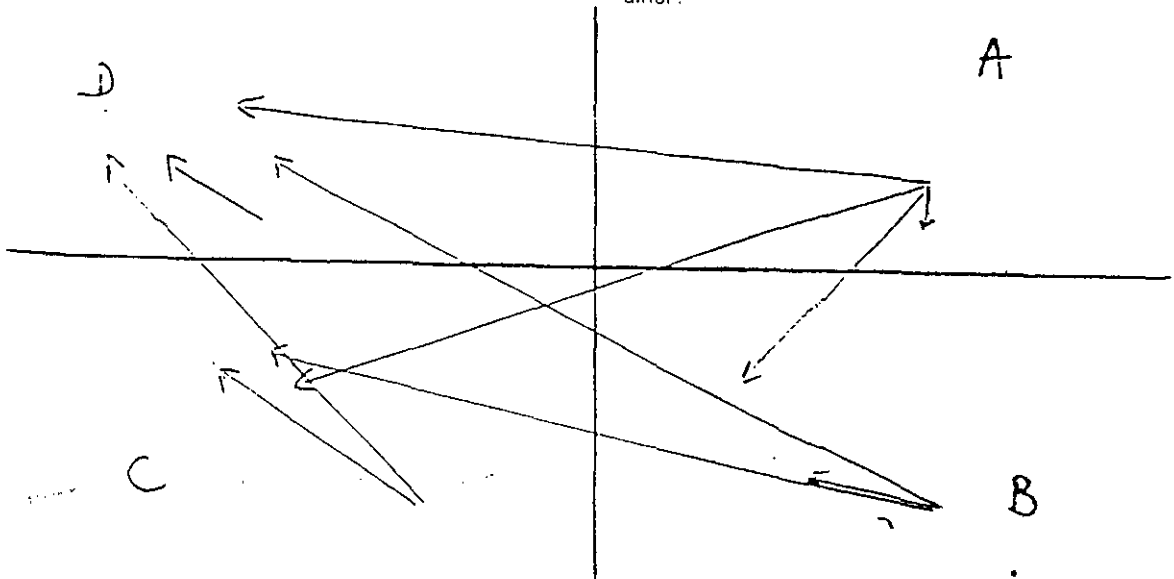
Dans cette structure d'ensemble, les individus se répartissent de la façon suivante :

|       |   | Axe 2 |   |   |  |
|-------|---|-------|---|---|--|
| Axe 1 | entrée 5 - 7,25 %<br>sortie 28 - 40,5 % | D     | A | entrée 35 - 50,75 %<br>sortie 4 - 5,75 %  |  |
|       | entrée 8 - 11,5 %<br>sortie 22 - 32 %   | C     | B | entrée 21 - 30,5 %<br>sortie 15 - 21,75 % |  |

Du côté droit : - zones A et B, il y a à l'entrée au centre 35 + 21 = 56 élèves inspecteurs soit 81 % de la population. A la sortie, il y a 5 + 14 = 19 élèves inspecteurs soit 27,5 %.

Du côté gauche : - zones C et D, il y a à l'entrée au centre 8 + 5 = 13 élèves inspecteurs soit 18,80 % de la population. A la sortie, il y a 22 + 28 = 50 élèves inspecteurs soit 72,5 %.

Les flux et mouvements d'individus se distribuent ainsi :



Soit

|      |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|      | A → A | A → B | A → C | A → D | B → B | B → C | B → D | C → C | C → D | D → D |
| ind. | 4     | 6     | 8     | 17    | 9     | 8     | 4     | 6     | 2     | 5     |

L'examen des déplacements des individus a été fait pour chaque passage d'une zone à une autre puis à l'intérieur de chaque groupe pour chaque sous-groupe d'indi-

vidus présentant des traits communs puis pour chaque individu (6).

De cette étude, il ressort :

#### Déplacement des 35 individus situés à l'entrée au centre dans la zone A

Résumé des données

| Individus   | Parcours positifs |                  |                  | Parcours négatif  |                  |                  |
|---|-------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
|   | A → D             | A → C            | T                | A → B             | A → A            | T                |
| 35<br>% 50,75   | 17<br>24,5        | 8<br>11,8        | 25<br>36,25      | 6<br>8,5          | 4<br>5,75        | 10<br>14,5       |
| Recrutement   | 1 <sup>re</sup> C | 2 <sup>e</sup> C | 3 <sup>e</sup> C | 1 <sup>re</sup> C | 2 <sup>e</sup> C | 3 <sup>e</sup> C |
| ind.<br>% par rapport<br>au nombre de candidats recrutés à chaque concours et ayant répondu au questionnaire. | 19<br>37,25       | 6<br>54,5        | 0                | 8<br>15,8         | 2<br>18          | 0                |

Catégories socio-professionnelles réelles

| Individus    | Parcours positifs                       | Parcours négatifs                      |
|--------------|---|--|
| Professeurs  | 7 - 29 % → D : 3 ind.<br>→ C : 4 ind.   | 5 - 21 % → B : 2 ind.<br>→ A : 3 ind.  |
| PEGC         | 12 - 57 % → D : 10 ind.<br>→ C : 2 ind. | 3 - 14,5 % → B : 3 ind.<br>→ A         |
| Instituteurs | 6 - 25 % → D : 4 ind.<br>→ C : 2 ind.   | 2 - 8,5 % → B : 1 ind.<br>→ A : 1 ind. |

Ces 35 individus présentaient à l'entrée au centre une certaine ignorance par rapport à notre sujet et une certaine absence d'opinion. L'examen des graphes permet de remarquer que dans ce groupe figure un grand nombre de PEGC catégorie la moins diplômée de la population, mais aussi des personnes de haut niveau universitaire professeurs du secondaire et individus de statut instituteur, munis de licences, maîtrise voire même de doctorats de 3<sup>e</sup> cycle.

Sur les individus PEGC, la formation agit le plus souvent positivement - 12 fois - et parfois négativement - 3 fois. Quand elle agit positivement, l'évolution des individus se fait par l'action et la participation car c'est très majoritairement dans la zone D que se trouvent à la sortie du centre

ces individus PEGC. Quand elle agit dans un sens pour nous négatif, c'est vers le refus : la zone B, qu'évoluent ces individus davantage dans le sens d'une réflexion que dans celui d'une participation active sur les terrains. Ces individus se regroupent dans la zone C. C'est sur les professeurs du secondaire que la formation semble avoir le moins d'effet, sauf pour ceux qui possèdent plus de diplômes que ceux exigés pour le professorat.

Il semble en tous cas que le regroupement des individus se fasse majoritairement suivant des catégories socio-professionnelles définies alors que le questionnaire se concentrait sur la conception de l'information et la participation à l'innovation à travers un exemple particulier

**Déplacement des 21 individus situés à l'entrée au centre dans la zone B**

Résumé des données

| Individus   | Parcours positifs |                  |                  | Parcours négatif  |                  |                  |
|---|-------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
|   | B → C             | B → D            | T                | B → B             |                  |                  |
| 21<br>% 30,5  | 8<br>11,5         | 4<br>5,75        | 12<br>17,5       | 9<br>13           |                  |                  |
| Recrutement   | 1 <sup>re</sup> C | 2 <sup>e</sup> C | 3 <sup>e</sup> C | 1 <sup>re</sup> C | 2 <sup>e</sup> C | 3 <sup>e</sup> C |
| ind.<br>% par rapport<br>au nombre de candidats recrutés à chaque concours et ayant répondu au questionnaire. | 8<br>15,5         | 2<br>18          | 2<br>28,5        | 7<br>13,5         | 0                | 2<br>28,5        |

Catégories socio-professionnelles réelles

| Individus    | Parcours positifs                       | Parcours négatifs |
|--------------|---|-------------------|
| Professeurs  | 3 - 12,5 % → C : 1 ind.<br>→ D : 2 ind. | 5 - 21 %          |
| PECG         | 4 - 19 % → C : 2 ind.<br>→ D : 2 ind.   | 1 - 4,75 %        |
| Instituteurs | 5 - 21 % → C : 5 ind.<br>→ D            | 3 - 12,5 %        |

L'examen détaillé sur les graphes de ces 21 individus confirme ce que nous avons remarqué pour les individus précédents. Sur les individus PEGC et sur les instituteurs, la formation agit plus souvent positivement que sur les individus professeurs du secondaire chez qui on peut observer une certaine stagnation.

On remarque également et très nettement pour ce groupe d'individus que les itinéraires positifs et les itinéraires négatifs par rapport à notre sujet d'étude se différencient sur une forme de travail pédagogique choisi. Cette forme de travail est le « projet » (cf. p. 6) que nous pouvons donc regarder comme moteur d'évolution et d'ouverture.

**Déplacement des 13 individus situés à l'entrée au centre dans les zones C et D**

Résumé des données

| Individus   | C → D                        | C → C  | D → D            |
|---|------------------------------|--|------------------|
| 13<br>% 19  | 2<br>3                       | 6<br>8,5   | 5<br>7,25        |
| Recrutement   | 1 <sup>re</sup> C            | 2 <sup>e</sup> C   | 3 <sup>e</sup> C |
| Ind.<br>% par rapport<br>de candidats recrutés à chaque concours et ayant répondu au questionnaire. | 9<br>17,5                    | 1<br>9   | 3<br>43          |
| Catégories socio-professionnelles réelles   |                              |  |                  |
| Professeurs 4 - 16,5 %<br>C → C : 2 - D → D : 2   | PECG 1 - 4,75 %<br>C → D : 1 | Instituteurs 8 - 33,5 %<br>C → D : 1 - C → C : 4 - D → D : 3 |                  |

L'ensemble de ces 13 individus situés dès leur entrée au centre de formation dans ces zones C et D et évoluant forcément peu forme un groupe intéressant en ceci qu'il confirme le regroupement des compétences universitaires dans la zone C et des individus ayant souvent un statut et un passé d'instituteur dans la zone D.

Il confirme aussi cette particularité reconnue aux individus se situant à gauche de l'axe 2 à la sortie du centre d'avoir choisi une forme de travail : « le projet » faisant de la dimension de production un axe essentiel de leur formation. 10 individus sur 13 ont ici choisi cette forme de travail dans leur itinéraire de formation.

Il est à noter que ces individus – et ce n'est le cas pour

aucun des groupes précédents – ont exprimé une certaine insatisfaction par rapport à leurs attentes en formation et leurs demandes d'éléments méthodologiques. Cette insatisfaction pose question :

Le questionnaire distribué était-il pertinent pour juger de l'évolution de ces individus ?

La formation les atteint-elle si peu parce qu'il n'en ont pas besoin sur les points que nous cherchons à évaluer, ce que pourrait laisser supposer leur place sur les graphes ?

La formation donnée est-elle adaptée à cette catégorie de personnes et la cible visée par les formateurs ne délaisse-t-elle pas cette frange de la population ?

### III. - CONCLUSIONS

Par rapport aux hypothèses formulées, notre étude permet de dégager les éléments de conclusion suivants :

1. La formation donnée au Centre de Formation des IDEN dans l'évaluation que nous en avons faite, et qui ne concerne qu'une évolution des comportements et attitudes vis-à-vis de l'ouverture à l'innovation en général, à travers une innovation particulière retenue comme exemple pertinent d'innovation, ne touche pas l'ensemble de la population.

Sur les 69 parcours examinés qui représentent 87,34 % d'une promotion d'élèves inspecteurs non significativement différente des précédentes :

50 individus ont effectué des parcours que nous regardons comme positifs par rapport à l'objet de notre étude, soit 72,5 %. Ces individus se regroupent à la sortie du centre dans les zones que nous avons appelées C et D (cf. p. 25-26).

19 individus soit 27,5 % paraissent n'avoir pas été touchés ou l'avoir été négativement par cet aspect de la formation que nous avons cherché à évaluer. Ces individus se regroupent à la sortie du centre dans les zones A et B (cf. p. 25-26).

2. L'appartenance à tel ou tel groupe dit « de base » (cf. p. 24), animé par tels ou tels formateurs, ne semble pas à l'exception d'un groupe un critère déterminant d'un type de parcours ainsi que le montre le tableau suivant :

| Nombre d'individus ayant remis leur questionnaire |    | Parcours positifs | Parcours négatifs |
|---|----|-------------------|-------------------|
| GB 1  | 12 | 10 soit 83,5 %    | 2 soit 16,5 %     |
| GB 2  | 12 | 5 soit 41,5 %     | 7 soit 58,5 %     |
| GB 3  | 11 | 8 soit 72,5 %     | 3 soit 27,5 %     |
| GB 4  | 12 | 9 soit 75 %       | 3 soit 25 %       |
| GB 5  | 11 | 10 soit 91 %      | 1 soit 9 %        |
| GB 6  | 11 | 8 soit 72,5 %     | 3 soit 27,5 %     |

Cette remarque pour être véritablement pertinente demanderait à être vérifiée sur plusieurs années.

3. Les attentes par rapport à la formation espérée et le jugement porté sur celle qui est perçue comme reçue se trouvent largement satisfaites chez les individus ayant effectué les itinéraires les plus positifs. La demande en formation est satisfaite essentiellement en ce qui concerne l'apport d'éléments de réflexion méthodologiques mais il y a aussi une certaine adéquation entre la demande et l'évaluation des contenus disciplinaires attendus et reçus. La déception est grande en ce qui concerne l'animation et le travail sur les terrains.

Pour les individus ayant effectué des parcours plutôt négatifs, les attentes à l'entrée au centre allaient davantage vers les contenus d'enseignement et l'évaluation finale exprime une attente satisfaite en ce domaine surtout en législation. En revanche l'apport en éléments de réflexion méthodologique est à la fois moins attendu et moins satisfait que pour le groupe précédent. L'insatisfaction est identique en ce qui concerne l'animation et le travail sur les terrains.

Il faut ici souligner, et le faire personnellement avec regret, le peu de place donnée dans la formation à la socio-

logie de l'Éducation et à l'Histoire de l'Éducation ainsi que l'absence totale de toute dimension d'Éducation Comparée qui serait à notre sens un des plus importants facteurs d'ouverture.

4. La conception de l'innovation n'évolue pas entre le premier et le second questionnaire d'une façon définitive. Pour les individus ayant effectué un parcours positif, l'innovation est prioritairement à l'entrée comme à la sortie du centre l'affaire des instituteurs puis des organismes de recherche. Les individus ayant effectué des parcours que nous avons considérés comme négatifs par rapport à l'objet de notre recherche diluent tout à fait, à l'entrée comme à la sortie du centre, l'initiative de l'innovation entre les différents partenaires cités dans le questionnaire : Centre de formations, IDEN, instituteurs, inspecteurs généraux, ministère, organismes de recherche

Cette constatation relativise évidemment la part faite à la formation puisqu'à une certaine conception de l'innovation correspond globalement certain type de déplacement sur nos graphes. En fait, ce n'est pas l'idée générale sur l'innovation qui évolue, mais c'est une certaine idée de l'innovation à l'entrée au centre qui y rend attentif et ouvert pendant la formation et permet ainsi ce déplacement que



nous avons mesuré, signe d'une ouverture, d'un intérêt, d'une information et d'une participation à telle ou telle innovation.

5. La participation à un travail sur « projet » semble être

le principal clivage entre les individus qui se situent à la sortie du centre à droite (zone A et B) ou à gauche (zone C et D) de l'axe 2

En effet :

|                               |  |  |
|-------------------------------|--|--|
| Ont participé à un « projet » | Parcours positif zone C et D à la sortie du centre<br>32 individus sur 50<br>soit 64 % | Parcours négatif zone A et B à la sortie du centre<br>1 individu sur 19<br>soit 5,25 % |
|-------------------------------|--|--|

Les 32 individus se répartissent ainsi :

|  |       |       |  |       |       |       |
|--|-------|-------|--|-------|-------|-------|
| A → C  | B → C | C → C | A → D  | B → D | C → D | D → D |
| 7  | 3     | 4     | 8  | 4     | 2     | 4     |
| soit pour la zone C<br>14 individus sur 22<br>63,5 % |       |       | soit pour la zone D<br>18 individus sur 28<br>64,5 % |       |       |       |

Ce qui est sensiblement égal. Les individus se trouvant à la sortie du Centre situés dans la zone D ont autant travaillé sur projet que ceux qui se situent dans la zone C. Mais c'est sur le choix et le type de projets que se sont opérés les différenciations. Les individus situés à la sortie en C ont travaillé sur des projets davantage tournés vers des notions abstraites favorisant un certain type de réflexion autour des apprentissages fondamentaux ou de la notion de temps par exemple ; ceux qui se situent en D à la sortie ont davantage valorisé la participation concrète à un secteur d'innovation : introduction de l'informatique, mise en place d'ateliers, de décroïsonnement, introduction d'une bibliothèque centre documentaire par exemple.

Il nous semble que ces constatations sur la conception de l'innovation et sur le choix de ce mode de travail pédagogique permettent bien de dire que :

D'une part, la décision de faire de la participation à « un projet » un élément de formation et de production est en rapport direct avec une certaine conception de l'innovation la situant prioritairement mais pas exclusivement du côté de la base.

D'autre part, le développement (mais pas l'acquisition) d'une attitude d'ouverture à l'innovation dépend largement du choix possible d'un itinéraire de formation dans des structures souples et des formes de travail choisies.

Signalons que depuis 80-81 ce mode de travail alors facultatif s'est généralisé.

6. Ce clivage sur une forme de travail recoupe celui observé sur la répartition des catégories socio-professionnelles.

Ce tableau met en évidence que :

La formation se manifeste d'abord dans une évolution positive des individus PEGC d'origine qui à 81 % effectuent des parcours positifs. Or, nous savons que ce sont les individus les moins titrés de la population.

La formation touche ensuite favorablement, à 79 %, les individus de statut instituteur, issus du primaire donc, et dont nous savons qu'ils sont assez souvent non enseignants (psychologue scolaire, CPAIDEN, faisant fonction d'IDEN, etc.) et munis de titres universitaires.

Ainsi donc et de façon assez inattendue pour nous, ce sont ces deux catégories opposées de la population sur le plan des diplômes, qui sont les plus touchées et les plus touchées positivement par la formation dispensée au centre sur le point étudié. Dans la mesure où beaucoup de PEGC de la frange d'âge de notre population sont issus de l'enseignement primaire, la différence repose bien sur des titres universitaires et le lien, dans des origines professionnelles communes

|   | Parcours positifs |             | Parcours négatifs |             | Total     |
|---|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-----------|
|   | ind.              | %           | ind.              | %           | ind.      |
| Professeurs   | 14                | 58,5        | 10                | 41,5        | 24        |
| PEGC  | 17                | 81          | 4                 | 19          | 21        |
| Instituteurs  | 19                | 79          | 5                 | 21          | 24        |
| <b>Total</b>  | <b>50</b>         | <b>72,5</b> | <b>19</b>         | <b>27,5</b> | <b>69</b> |
| <b>Recrutement</b>  |                   |             |                   |             |           |
| 1 <sup>re</sup> Catégorie   | 36                | 70,5        | 15                | 29,5        | 51        |
| 2 <sup>e</sup> Catégorie  | 9                 | 82          | 2                 | 18          | 11        |
| 3 <sup>e</sup> Catégorie  | 5                 | 71,5        | 2                 | 28,5        | 7         |
| Enseignants   | 31                | 70,5        | 13                | 29,5        | 44        |
| Non enseignants   | 19                | 76          | 6                 | 24          | 25        |
| <b>Total</b>  | <b>50</b>         |             | <b>19</b>         |             | <b>69</b> |
| Moyenne obtenue au CAIDEN<br>(examen sanctionnant l'année de formation) | 38,5              |             | 35                |             |           |

Les professeurs du secondaire, très avantagés par les conditions de recrutement semblent plus rigides puisque pour 41,5 % d'entre eux les parcours effectués sont négatifs. L'examen détaillé des parcours nous a permis de mettre en valeur que les professeurs qui avaient les itinéraires les plus positifs étaient ceux qui possédaient des diplômes en plusieurs disciplines, ou avaient fait de la formation d'adultes ou des publications. C'est le cas de ceux qui se trouvent à la sortie du centre dans la zone C, c'est-à-dire qu'ils ont alors une ressemblance au niveau du bagage universitaire et de l'expérience humaine avec la frange la plus titrée des individus de statut instituteur le plus souvent non enseignant.

Au niveau de l'évolution mesurable d'une attitude d'ouverture à l'innovation, ce ne sont donc pas, comme nous l'avions supposé, les stagiaires les plus riches sur le plan socio-professionnel ou sur le plan socio-culturel qui profitent le plus des structures ouvertes qu'offre le centre de formation, ce sont les individus qui avec des diplômes divers ont pour origine professionnelle l'école élémentaire ou le collège. En ce sens, il semble que le centre de formation réussisse une certaine uniformisation des statuts professionnels et des niveaux universitaires. Cette uniformisation n'est cependant que partiellement confirmée par une autre donnée qui est celle des performances accomplies à l'examen du CAIDEN qui sanctionne l'année de formation au Centre.

Pour chacune des grandes zones, les moyennes obtenues ont été les suivantes :

|   |        |
|---|--------|
| individus situés à la sortie du centre dans la zone A | 34     |
| » » » » » » » » » »                                   | B 35   |
| » » » » » » » » » »                                   | D 37   |
| » » » » » » » » » »                                   | C 40   |
|   | sur 60 |

Pour les individus dont nous pensons le parcours positif par rapport à l'objet de notre étude, la moyenne est de 38,5 sur 60. Pour ceux dont nous pensons les parcours négatifs, la moyenne est de 35.

Si nous regardons chacune des grandes catégories socio-professionnelles, nous constatons que pour les professeurs du secondaire, la moyenne obtenue est de 38,5 ; pour les individus de statut instituteur la moyenne est de 38,5 également... et pour les PEGC de 35. Sur les 69 individus, 11 ne possédaient aucun diplôme supérieur et étaient soit PEGC soit instituteur de la catégorie 3. Ces individus obtiennent la moyenne de 35,72.

Notre évaluation de la formation à partir de ce point particulier de l'ouverture à l'innovation recoupe bien d'une certaine façon celle que fait l'institution qui reconnaît à certains types de parcours de formation une valeur formatrice et les sanctionne globalement plutôt plus positivement que d'autres, mais à l'intérieur de chaque zone définie les individus les plus titrés obtiennent les notes les plus fortes et les moins titrés les notes les plus faibles.

Cela signifie que le discours universitaire des professeurs du secondaire munis de titres universitaires, celui des enseignants du primaire assez souvent sur-titrés reste valeur de référence... et le manque de références universitaires, de fait, se trouve pénalisé dans l'attribution de la note qui est l'évaluation institutionnelle de la formation : évaluation à laquelle participent les formateurs du centre munis d'un titre d'IDEN à côté de l'Inspection Générale et d'autres IDEN.

.  
.

Des conclusions de ce travail sur une promotion non significativement différente des précédentes, animée par une équipe de formation relativement stable et suivant des options et des formes pédagogique reconduites d'une année à l'autre ; il nous semble pouvoir dégager d'autres pistes de recherche.

Tout d'abord, nous pensons qu'il y a une sorte d'homothétie entre un lieu de formation qui tente de faire vivre une partie de la formation autour de la notion de travail sur projet et, d'une façon plus générale, autour d'une prise en charge directe d'une dimension de production sociale, et le rôle d'analyste de transformateur potentiel du système éducatif qui peut être celui de l'IDEN. Cette homothétie tout comme la vérité du principe d'isomorphisme appliqué à cette population particulière demanderait à être cernée plus étroitement en raison du statut particulier qui est celui de l'IDEN et des fonctions parfois jugées inconciliables qui lui sont attribuées : gestionnaire d'une circonscription, notateur des individus, formateur de maîtres, animateur d'équipes de maîtres, régulateur du système éducatif.

Ensuite, le fait que le recrutement des inspecteurs départementaux favorise largement les professeurs du secondaire alors que l'étude faite montre que ce sont les plus résistants à l'ouverture, et pénalise certains personnels venus du primaire et les PEGC qui sont les plus touchés par la formation donnée sur le point étudié paraît devoir retenir

l'attention quant à des exigences de formation plus attentives aux personnels du secondaire et quant à des modalités de recrutement plus soucieuses du maintien de personnels issus du primaire et des collèges.

La fonction d'uniformisation que joue la formation à partir des diplômes universitaires et des statuts professionnels, le phénomène de secondarisation du corps des responsables de l'enseignement primaire (IDEN et professeurs d'école normale) risquent bien d'avoir à court terme des conséquences sur l'enseignement primaire auxquelles il n'a peut-être pas été assez pensé et que les objectifs autant que les modalités de formation devraient prendre en compte.

Enfin si nous pensons que l'implantation d'une innovation peut bien se faire suivant divers modèles, il nous semble qu'à partir du moment où les effets d'une innovation sont reconnus « bons » au point qu'il devienne comme un *devoir démocratique de la généraliser*, la généralisation dans un système éducatif comme le nôtre passe par une politique volontariste qui implique la formation et l'information des agents les plus efficaces et les plus près des terrains concernés pour étendre et stimuler le processus de généralisation de l'innovation. Cette formation des acteurs concernés se doit également de rester au plus près des concepteurs de l'innovation et de tenter de réduire la différence qui existe si fréquemment entre les concepteurs et les réalisateurs d'une innovation, afin de lui préserver son potentiel dynamique. Dans la stratégie générale de la formation des inspecteurs, cette politique à notre sens mériterait d'être approfondie afin de faire avancer la problématique d'une innovation, simple amélioration d'un système existant ou d'une innovation qui introduise véritablement les éléments de rupture aujourd'hui nécessaires dans notre système éducatif.

Francine VANISCOTTE  
professeur au Centre national de formation  
des IDEN et PEN, Paris

#### Notes

1 Vaniscotte (Francine). – *Le rôle et la place du centre de formation des IDEN dans la généralisation d'une innovation pédagogique : les bibliothèques centres documentaires d'école élémentaire*. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle présentée sous la direction de Louis LeGrand, Paris, Université René Descartes-Paris V, 1982, 500 p. + annexes.

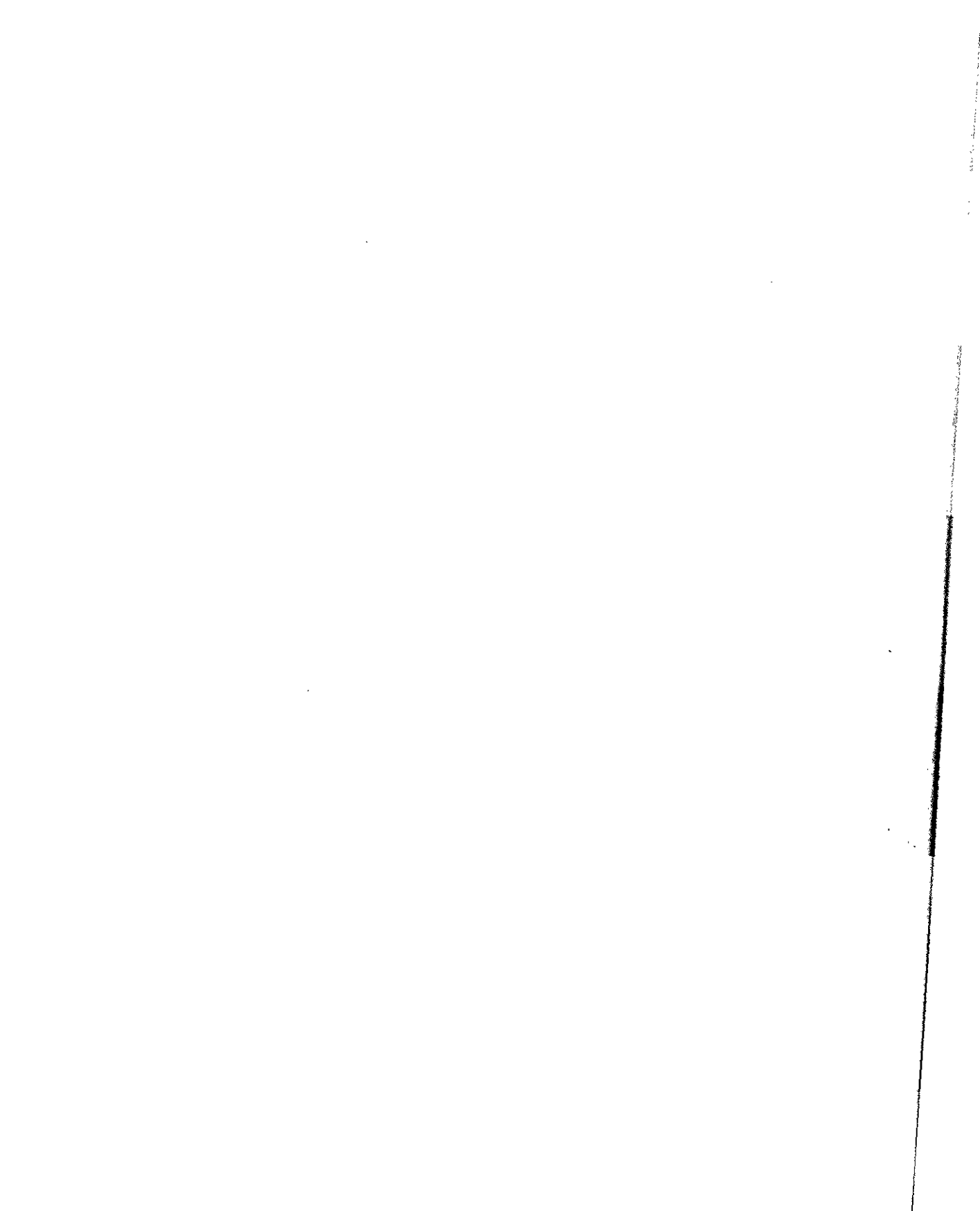
2. Cette innovation a été étudiée et retenue à partir des expériences conduites et analysées de 1974 à 1981 par l'ADACES (Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires)

3 Cf. 1, p. 28

4. Tableau établi par Mariet Jacqueline pour les années 1975 à 1979 in *Essai d'analyse sociologique du recrutement des inspecteurs départementaux de l'Éducation Nationale*. Mémoire de maîtrise de sociologie sous la direction de Raymond Boudon, Université Paris V, Sorbonne-René Descartes, Sciences Sociales, 1980

5. Lesne (Marcel). – *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, PUF, l'Éducateur, 1977, 185 p

6 Cf. 1, pp 368 à 444



## LES INFLUENCES DES CARACTÉRISTIQUES DE L'OFFRE D'ÉDUCATION SUR L'ORGANISATION DU TEMPS DES ÉLÈVES

par Jean PERROT

*Pour assurer son éducation, un élève mobilise son « intelligence », est influencé par son milieu familial et social, et utilise les services fournis par le système éducatif. Cependant, le niveau de sa réussite scolaire dépendra aussi du temps qu'il affectera au travail scolaire en dehors des cours. Cet article tente de répondre à deux questions : Comment s'organisent les décisions des élèves en matière d'affectation du temps au travail scolaire ? De quelles manières le système éducatif (l'offre d'éducation) contraint-il les arbitrages temps de l'élève ?*

*Les résultats empiriques utilisés sont issus d'une enquête auprès de 650 élèves des collèges.*

D'une manière commode, on peut classer les théories explicatives des inégalités dans la réussite scolaire en deux grandes catégories. La première place son analyse du côté de la demande et l'on expliquera alors les inégalités de réussite scolaire par les différences existant entre les élèves (quotient familial, catégorie sociale, ou, plus largement, milieu familial, projets éducatifs des enfants, de leur famille...). La deuxième catégorie au contraire rend le système éducatif et son fonctionnement responsables des inégalités dans la réussite scolaire (organisation de filières, orientation, taux d'encadrement, qualification des enseignants, disparité dans les caractéristiques des établissements d'enseignement...).

Loin de nous l'idée de rejeter les vertus explicatives de ces deux courants de pensée (1). Force est cependant de constater que ces deux approches sont loin d'expliquer l'ensemble des inégalités de réussite scolaire entre les élèves. Or nous voudrions montrer dans ce texte qu'un apport à l'explication de ces inégalités peut être réalisé lorsque l'on s'intéresse à l'organisation du temps des élèves.

Nous partirons d'une idée simple. Un élève peut être intelligent, issu d'un milieu familial favorisé et fréquenter un établissement scolaire réputé : cependant, s'il ne consacre pas suffisamment de temps au travail scolaire, sa réussite scolaire en sera certainement affectée. Notre objectif sera alors de chercher à comprendre pourquoi certains élèves affectent du temps au travail scolaire et d'autres moins, mais aussi d'envisager quelles sont les variables qui pèsent sur cette affectation.

Comme outil d'analyse, nous utiliserons la nouvelle *théorie du consommateur*, dont le cadre se prête bien à notre problème. Très schématiquement, cette théorie spécifie que l'individu (ou la famille) est lui-même le producteur de « biens fondamentaux » comme la santé, l'écoute de la musique... l'éducation. Cette production d'utilités pour l'individu est assurée par la combinaison de biens qu'il peut acquérir sur le marché et de temps affecté à la réalisation de cette production. La transposition à notre problème est immédiate : la valeur scolaire de l'élève, très généralement mesurée par sa réussite scolaire, sera considérée comme le résultat d'une action de production menée par l'élève lui-même. Pour mener à bien cette production, l'élève prendra des décisions quant au temps qu'il souhaite accorder à cette production et, peut-être plus accessoirement, quant aux biens et services qu'il utilisera.

Aussi, il ne s'agit donc pas d'évacuer de notre analyse les variables d'offre et de demande retenues dans les deux courants de pensée précédents, mais au contraire de montrer que ces variables agissent sur les décisions individuelles d'affectation du temps.

Pour assurer cette production de valeur scolaire, l'élève utilise donc, de façon quotidienne, des inputs temporels

que l'on peut regrouper, si on se limite à l'éducation formelle, en deux catégories : les temps de cours et les temps de travail scolaire hors cours (2). En ce qui concerne les temps de cours, l'action des élèves, aux niveaux primaire et secondaire, ne peut porter sur la quantité puisque ces temps sont absolument contraints par l'offre d'éducation : l'incidence des temps de cours sur la production de valeur scolaire passe donc par la qualité de l'utilisation de ces temps. Dans l'enquête que nous avons réalisée (3), nous ne disposons d'aucune information sur cet aspect de la production scolaire ; aussi n'y reviendrons-nous pas dans ce texte.

Par contre, en ce qui concerne le travail scolaire hors cours, il est généralement fait l'hypothèse que le temps qui lui est affecté repose sur un arbitrage individuel qui ne supporte pas de contraintes de la part du système d'offre d'éducation. Autrement dit encore, le résultat de cet arbitrage dépendrait de la volonté individuelle ou familiale d'investissement dans l'éducation, c'est-à-dire de la préférence pour les temps de loisir et des contraintes par exemple ménagères dans la famille. Dans ce texte, nous voudrions montrer que l'offre d'éducation agit sur cet arbitrage temporel en introduisant toute une série de contraintes qui, même si elles ne sauraient expliquer à elles seules les différences interindividuelles de production de valeur scolaire à partir des temps de travail hors cours, influence d'une part les temps affectés au travail scolaire hors cours, et d'autre part, l'ensemble de l'organisation du temps hors cours.

Parmi ces contraintes de l'offre d'éducation, nous envisagerons dans une première section successivement l'influence exercée par le régime de scolarité, l'espace géographique, l'offre de travail scolaire de la part de l'école et l'organisation de l'emploi du temps. Dans une deuxième

section, fort des constats que nous aurons établis et des réflexions que nous aurons pu mener, nous proposerons certains éléments pour une théorie de l'allocation du temps, appliquée aux élèves en période de scolarité obligatoire.

## Section I : La mesure de l'influence des caractéristiques de l'offre d'éducation sur l'organisation du temps des élèves

### I.1. L'influence du régime de scolarité

En adoptant un régime de scolarité donné, l'élève adopte une organisation particulière du temps. Certes, et nous le verrons plus loin, des différences existent selon que le régime adopté est une conséquence directe de la carte scolaire ou un choix véritable des familles. Cependant, dans cette section, nous voudrions montrer dans quelle mesure le régime de scolarité agit sur certains arbitrages temporels et différencie l'organisation globale du temps.

#### I.1.1. Incidences du régime de scolarité sur le temps de travail scolaire

Pour les élèves de l'enseignement secondaire, le travail scolaire hors cours peut être réalisé à « l'étude » de l'établissement scolaire ou à leur domicile. Le tableau suivant permet d'appréhender la répartition du temps de travail scolaire hors cours entre les lieux de production selon le régime de scolarité auquel l'élève est soumis.

L'effectif d'internes était insuffisant pour permettre un découpage par classe.

Tableau 1  
Temps de travail scolaire hors cours hebdomadaire selon le régime de scolarité et le lieu de production de ce travail

| Classe         | Externes     |                   |         | Demi-pensionnaires |                   |         | Internes     |                   |         |
|----------------|--------------|-------------------|---------|--------------------|-------------------|---------|--------------|-------------------|---------|
|                | Temps études | Temps à la maison | Ens.    | Temps études       | Temps à la maison | Ens.    | Temps études | Temps à la maison | Ens.    |
| 6 <sup>e</sup> | 0 h 22       | 9 h 17            | 9 h 39  | 2 h 15             | 8 h 26            | 10 h 41 | 7 h 37       | 6 h 45            | 14 h 22 |
| 5 <sup>e</sup> | 0 h 54       | 8 h 13            | 9 h 07  | 2 h 42             | 7 h 18            | 10 h 00 |              |                   |         |
| 4 <sup>e</sup> | 0 h 51       | 11 h 38           | 12 h 29 | 3 h 10             | 9 h 04            | 12 h 14 |              |                   |         |
| 3 <sup>e</sup> | 0 h 54       | 12 h 06           | 13 h 00 | 2 h 48             | 10 h 59           | 13 h 47 |              |                   |         |

Il apparaît donc à la lecture de ces résultats, que plus un enfant est présent au sein de l'institution scolaire, plus il consacra de temps au travail scolaire hors cours. Avant d'analyser ce constat, il convient, à l'aide de la régression sur ce temps de travail dont les résultats figurent dans le tableau 2, de remarquer que ce phénomène n'est pas dû à des caractéristiques particulières de chacune de ces deux sous-populations.

**Tableau 2**  
Régression effectuée sur le temps de travail scolaire hors cours (4) hebdomadaire (modèle estimé uniquement avec les variables significatives)

| Variable omise  | Variable explicative     | Coefficient | t de Student |
|-----------------|--------------------------|-------------|--------------|
| 3 <sup>e</sup>  | 6 <sup>e</sup>           | - 113,6     | - 4,15       |
|                 | 5 <sup>e</sup>           | - 213,3     | - 8,14       |
| Grandes villes  | Rural                    | - 41,9      | - 1,60       |
|                 | Petite ville             | - 101,1     | - 2,06       |
| 10-11 ans       | 14-15 ans                | 63,1        | 1,91         |
| Fille           | Garçon                   | - 98,6      | - 4,81       |
| Cadre Supérieur | Ouvrier                  | 54,9        | 2,06         |
| Interne         | Externe                  | - 490,8     | - 8,78       |
|                 | Demi-pensionnaire        | - 399,4     | - 7,41       |
| Non redoublant  | Redoublant               | 58,8        | 1,87         |
| + 1 an retard   | 1-2 ans d'avance         | - 96,2      | - 2,05       |
| Classe indiff.  | Bonne classe             | 116,4       | 4,06         |
|                 | Classe moyenne           | 83,3        | 3,06         |
| Langue morte    | Langue vivante renforcée | - 45,8      | - 1,97       |
| Constante       |                          | 1159,9      |              |
| R <sup>2</sup>  |                          | .27         |              |

Chacune des variables supposées expliquer la variance des temps individuels de travail scolaire hebdomadaire sont des variables qualitatives. La technique, face à ce type de variables, consiste à omettre une modalité de la variable : par exemple ici, la classe de 3<sup>e</sup> est valeur omise et l'interprétation s'effectue en référence à cette valeur. Ainsi, le coefficient relatif à la classe de 6<sup>e</sup> - 113,6 signifie que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves de 6<sup>e</sup> consacrent 113,6 minutes de moins au travail scolaire que les élèves de 3<sup>e</sup>. De même, les garçons travaillent 98,6 minutes de moins que les filles, etc...

Toutes choses égales par ailleurs, il semble donc que les externes travaillent moins longtemps que les demi-pensionnaires et ceux-ci encore moins longtemps que les internes.

Toutefois, dans le tableau 1 précédent, nous observons un arbitrage différent du temps de travail scolaire hors cours selon son lieu de production suivant le régime de scolarité de l'élève : les internes et les demi-pensionnaires sont contraints (ce n'est pas en effet un libre choix de leur part) de passer un temps plus long en étude surveillée au sein de l'établissement scolaire. Il est alors intéressant, d'un point de vue des politiques éducatives, de s'interroger sur les conséquences de cette contrainte que fait supporter l'offre d'éducation aux élèves. Autrement dit encore, il est utile de voir si ces différences dans l'organisation du temps et de son montant ont une influence sur la réussite scolaire des élèves. Or, lorsqu'on tente d'expliquer, à partir d'un modèle de régression, la réussite scolaire (5) en fonction des mêmes variables que celles du modèle ci-dessus, nous constatons que le régime de scolarité ne constitue pas une variable significativement explicative de la réussite scolaire. En conséquence, il apparaît que le régime de scolarité agit sur le temps consacré au travail scolaire ainsi que sur son lieu de production sans influencer, dans un sens ou dans un autre, la réussite scolaire.

L'interprétation de ce double constat reste à faire : cependant, nous pensons qu'elle réside vraisemblablement dans le fait que le temps d'études surveillées soit n'est pas entièrement utilisé pour réaliser un travail scolaire, soit est moins efficace dans la réalisation d'un travail donné que le temps de travail scolaire à la maison (en raison des conditions de travail par exemple).

Il convient en outre de signaler que, dans les résultats ci-dessus, nous faisons comme si les temps d'études surveillées étaient identiques entre tous les établissements pour un régime de scolarité donné. Or, la répartition temporelle des heures de cours dans l'emploi du temps diffère largement d'un établissement à l'autre, entraînant des écarts importants dans les temps d'études surveillées. Deux cas peuvent se rencontrer. Soit ce que nous appellerons les « trous » dans l'emploi du temps figurant entre deux cours : cette situation loge à la même enseigne élèves externes et élèves demi-pensionnaires et seules subsistent les différences interétablissements. Soit, ces trous sont positionnés en début ou en fin de demi-journée : alors l'incidence sur les temps d'études surveillées est différente selon que l'élève est externe ou demi-pensionnaire. En conséquence, si en moyenne les demi-pensionnaires passent plus de temps en études surveillées que les externes, une modulation doit être apportée par la prise en compte de la structure de l'emploi du temps. La composition de l'emploi du temps prend alors toute son importance lorsque l'on étudie les temps de travail scolaire hors cours et notamment, lorsque l'on étudie les temps de travail scolaire hors

cours et notamment, lorsque l'on s'interroge sur l'efficacité des temps d'études surveillées pour la production de valeur scolaire.

Enfin, le régime de la demi-pension renvoie à des situations parfois très différentes. Il y a ainsi une grande différence entre l'élève d'origine urbaine qui a choisi ce régime pour convenance personnelle et dont la seule particularité par rapport à l'élève externe se situe dans une présence

obligatoire dans l'établissement scolaire entre les cours du matin et de l'après-midi et l'élève soumis aux contraintes imposées par les horaires du ramassage scolaire. Le tableau 3 permet de constater que le temps passé en études institutionnelles varie assez sensiblement selon l'éloignement de l'élève par rapport à l'établissement scolaire.

**Tableau 3**  
Temps hebdomadaire passé en études institutionnelles selon la localisation de l'élève

| Localisation de l'élève                            | Proche | 1 à 5 km | 5-10 km | > 10 km | Ensemble |
|--|--------|----------|---------|---------|----------|
| Temps hebdomadaire passé en étude institutionnelle | 2 h 21 | 2 h 31   | 3 h 03  | 2 h 58  | 2 h 43   |

1.1.2. Incidences du régime de scolarité sur l'ensemble de l'organisation du temps

Plus longtemps en études surveillées que les externes, les demi-pensionnaires sont aussi contraints d'être présents dans l'établissement scolaire entre 12 h et 14 h : aussi les demi-pensionnaires sont en moyenne présents 37 h 51' par semaine dans l'établissement scolaire, alors que les externes ne le sont que pendant 26 h 06'. De plus, si l'on tient compte des temps de transports scolaires, nous obtenons respectivement 41 h 36 et 29 h 30. En conséquence, les temps « libres » dont disposent les élèves s'en trouvent affectés d'autant. Est-ce cependant une contrainte qui va peser sur la production de valeur scolaire ?

Nous avons tout d'abord montré que l'élève demi-pensionnaire parce qu'il était contraint d'être plus longtemps en études surveillées que l'externe (et malgré la moins grande productivité de ce temps), pouvait consacrer moins de temps au travail scolaire à la maison. En outre, il est important de voir si la réduction du temps libre que supporte l'élève demi-pensionnaire par rapport à l'élève externe a une conséquence sur ses activités socio-culturelles ou sportives : l'hypothèse a priori qui peut être établie étant que la plus grande rareté du temps contraindra l'élève demi-pensionnaire à consommer moins de ces activités. Les résultats figurent dans le tableau 4.

**Tableau 4**  
Temps hebdomadaire de sport et d'activités socio-culturelles selon la CSP et le régime de scolarité

|                                 |           | Agric. | Ouvrier | Employé | Artisan-Commerç. | Cadre moyen | PLCS   | Ens.   |
|---------------------------------|-----------|--------|---------|---------|------------------|-------------|--------|--------|
| Temps de sport                  | Externe   | 2 h 06 | 2 h 50  | 4 h 03  | 3 h 26           | 3 h 14      | 2 h 59 | 3 h 13 |
|                                 | 1/2 Pens. | 2 h 51 | 2 h 57  | 3 h 20  | 3 h 10           | 3 h 30      | 4 h 40 | 3 h 18 |
| Temps activités socio-culturel. | Externe   | 1 h 00 | 2 h 13  | 3 h 14  | 3 h 30           | 3 h 58      | 3 h 25 | 3 h 07 |
|                                 | 1/2 Pens. | 3 h 22 | 2 h 37  | 2 h 27  | 3 h 51           | 3 h 28      | 4 h 27 | 3 h 16 |

L'hypothèse de départ est donc inexacte : même si globalement l'effet n'est pas très important, il semble plutôt que la demi-pension soit un facteur qui favorise les activités socio-culturelles et sportives. La raison de ce phénomène tient vraisemblablement au fait que les élèves des collèges

ont la possibilité d'effectuer ces activités au sein de l'établissement scolaire, notamment entre les cours du matin et ceux de l'après-midi. Cet effet engendré par la demi-pension est assez sensible pour certaines catégories sociales. Ainsi pour les enfants de cadres supérieurs ou des



professions libérales, le fait d'être demi-pensionnaires plutôt qu'externe induit un temps de pratique sportive nettement plus élevé. En ce qui concerne les fils d'agriculteurs, le régime de scolarité différencie très nettement les temps consacrés aux activités socio-culturelles : la présence de ces activités au sein du collège incite les fils d'agriculteurs qui sont demi-pensionnaires à consommer ces activités en une quantité égale à celle des autres catégories sociales alors que leurs collègues externes (vraisemblablement en raison de l'absence d'une offre locale) en consomment nettement moins.

## 1.2. L'influence de l'espace géographique

L'influence de l'espace géographique sur les arbitrages temporels est certainement sous-jacente dans les analyses précédentes, car le régime de scolarité est très lié à l'espace géographique. Toutefois, le régime de scolarité est une variable dichotomique qui ne permet pas de prendre en compte la continuité de l'espace géographique.

Ainsi en est-il des temps de transport pour se rendre au collège qui sont mieux appréhendés à partir d'une variable mesurant l'éloignement d'une manière continue.

**Tableau 5**  
Temps de « transport » scolaire hebdomadaire selon l'éloignement du collège et le régime de scolarité

| Distance domicile-établissement | < 1 km | 1 à 5 km | 5 à 10 km | > 10 km | Ens.   |
|---------------------------------|--------|----------|-----------|---------|--------|
| Externe                         | 3 h 12 | 4 h 43   | 4 h 36    | -       | 3 h 24 |
| Demi-Pensionnaire               | 2 h 15 | 3 h 00   | 4 h 02    | 5 h 33  | 3 h 45 |

La comparaison entre la situation de demi-pensionnaire et d'externe aboutit à ce que les différences dans les temps hebdomadaires consacrés aux transports scolaires sont assez minimales en raison du fait que les premiers n'effectuent que deux trajets par jour alors que les externes en effectuent quatre.

Par contre, lorsque l'on observe les situations à l'intérieur d'un régime de scolarité donné, la distance opère des différences importantes. Ainsi, pour les demi-pensionnaires éloignés de plus de 10 km de leur établissement scolaire – ce qui n'est pas une situation rare –, le temps passé par semaine en transport scolaire correspond

à peu près à une journée moyenne de cours. De plus, outre le fait que ce chiffre se réfère à une moyenne et masque des situations où le temps est plus important, les résultats du tableau 5 n'incluent pas les temps d'attente des moyens de transport qui, parfois, augmentent considérablement le temps nécessaire au déplacement domicile-établissement scolaire.

Une autre manière de prendre en compte la situation géographique consiste à observer les heures de lever, les jours de cours en fonction de l'éloignement géographique (6).

**Tableau 6**  
Répartition des heures de lever les jours de cours selon la distance à l'établissement scolaire (%)

| Distance  | 6 <sup>e</sup> - 5 <sup>e</sup> |          |          |          | 4 <sup>e</sup> - 3 <sup>e</sup> |          |          |          |
|-----------|---------------------------------|----------|----------|----------|---------------------------------|----------|----------|----------|
|           | < 6 h 30                        | 6.30-7 h | 7-7 h 30 | > 7 h 30 | < 6 h 30                        | 6.30-7 h | 7-7 h 30 | > 7 h 30 |
| < 1 km    | 2,7                             | 25,6     | 57,1     | 14,6     | 5,5                             | 30,3     | 50,4     | 13,8     |
| 1 à 5 km  | 8,5                             | 51,1     | 40,4     | 0        | 16,0                            | 44,0     | 32,0     | 32,0     |
| 5 à 10 km | 23,5                            | 52,9     | 20,6     | 3,0      | 25,0                            | 50,0     | 21,9     | 3,1      |
| > 10 km   | 13,6                            | 65,9     | 18,2     | 2,3      | 18,9                            | 64,8     | 13,5     | 2,7      |
| Ens.      | 7,0                             | 36,9     | 46,2     | 9,9      | 10,1                            | 37,5     | 41,5     | 10,9     |

Si l'on pouvait pronostiquer sans beaucoup de risque d'erreur que l'heure du lever était fonction de l'éloignement des établissements scolaires, les résultats contenus dans ce tableau montrent toutefois que l'effet de l'éloignement n'est pas très important : les élèves situés à proximité des établissements scolaires peuvent se lever légèrement après 7 h, alors que les élèves éloignés doivent se lever avant.

### 1.3. L'offre de travail scolaire

Dans notre premier paragraphe, nous observions que le temps de travail scolaire hors cours variait sensiblement entre les élèves en fonction d'une part de facteurs liés aux caractéristiques des élèves (catégories sociales, âge, redoublement...) et d'autre part du régime de scolarité qui induisait des différences dans le partage entre temps de travail scolaire à la maison et en études surveillées. Pourtant, l'explication de ces différences par cet ensemble de variables n'est pas total : il conviendrait donc de s'interroger sur les autres causes de variation.

Pour ce faire, il est utile de recourir à l'analyse de la nature même du travail scolaire. Jusqu'ici nous avons fait comme si le temps de travail scolaire hors cours était un tout homogène. Or ce travail scolaire correspond au moins à deux activités différentes : la première concerne la réalisation du travail scolaire demandé directement par l'institution scolaire (devoirs et leçons) et la seconde est relative à l'approfondissement scolaire (constitution de fiches, exercices, lectures annexes...). Le temps consacré à l'approfondissement scolaire est le résultat d'une décision relevant de l'enfant et/ou de sa famille et n'est que très indirectement influencée par les caractéristiques de l'offre. Par contre, lorsque l'on envisage le travail scolaire demandé par l'institution scolaire les variations interindividuelles dans l'affectation du temps peuvent être dues à trois causes : la première repose sur la notion d'efficacité dans la production, à savoir que pour réaliser une production demandée par l'institution scolaire, la productivité des élèves diffère : par exemple, pour faire un devoir de mathématiques, certains élèves seront plus efficaces que d'autres et y consacreront moins de temps. La conséquence en est que, lorsque l'on cherche la liaison entre temps de travail scolaire et réussite scolaire, on doit s'attendre à ce que ce soit les élèves qui consacrent le moins de temps à ce travail qui réussissent le mieux. La deuxième cause repose sur le « sérieux » de la production : face à un travail scolaire donné (et compte tenu de son efficacité), l'élève peut effectuer cette production avec plus ou moins de méticulosité. Une augmentation dans la méticulosité entraîne en conséquence une consommation plus importante de temps. Enfin, la troisième cause de variation dans les temps de travail scolaire peut être due à d'inégales offres de travail scolaire de la part de l'institution scolaire selon la classe fréquentée par l'élève. En effet, outre les variations suivant les périodes de l'année, les

enseignants peuvent donner plus ou moins de devoirs et de leçons : aucune norme n'est définie et cette offre de travail scolaire est laissée à l'entière disposition des enseignants. En conséquence, une plus grande offre de travail scolaire de la part de l'institution doit entraîner une augmentation du temps consacré au travail scolaire hors cours.

Résumons ces trois facteurs de variation dans le tableau suivant :

|                             | Influence sur le temps de travail scolaire hors cours |
|-----------------------------|---|
| ↙ Efficacité                | ↘   |
| ↙ Méticulosité              | ↗   |
| ↙ Volume d'offre de travail | ↗   |

La séparation de ces trois causes est cependant difficile en raison des multiples interactions existant entre elles. A titre d'exemple de ces interactions, nous pouvons souligner la compensation qui peut s'opérer entre efficacité et méticulosité, ou l'incidence du volume d'offre de travail sur le degré de méticulosité. Si nos informations se prêtent mal à une estimation complète de ces phénomènes, nous disposons de quelques éléments de réponse en ce qui concerne l'influence de l'offre de travail scolaire sur les variations interindividuelles du temps de travail scolaire hors cours.

Ainsi, comme le montre le tableau 1, le temps de travail scolaire hors cours est différent selon le niveau-classe : les élèves de 6<sup>e</sup> consacrent en moyenne plus de temps que les 5<sup>e</sup>, mais moins que les 4<sup>e</sup> et encore moins que les 3<sup>e</sup>. Certes, l'âge des élèves, indicateur des capacités physiologiques des élèves à effectuer une production scolaire, peut permettre d'interpréter partiellement ce phénomène : cependant, ne faut-il pas chercher plus simplement la raison dans le fait que le système éducatif exige de plus en plus de production scolaire au fur et à mesure que l'élève progresse dans la scolarité (7). Par contre, la comparaison entre les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> peut être interprétée comme une preuve de l'importance de l'efficacité dans la production scolaire : en arrivant en 6<sup>e</sup>, l'élève découvre un autre mode de travail et a besoin de changer toute l'organisation de son temps. Cette période d'accoutumance est sans doute consommatrice de temps et l'élève de 5<sup>e</sup> en fait l'économie.

La deuxième preuve est apportée par les résultats de la régression figurant dans le tableau 2. Nous avons en effet construit une variable retraçant, à partir des affirmations des chefs d'établissements et des enseignants, la valeur scolaire de la classe (8). Or nous constatons que, toutes

choses égales par ailleurs, les élèves inscrits dans les « bonnes classes » travaillent plus longtemps que les élèves des classes « indifférenciées » (variable omise) et des « classes faibles » (dont le temps de travail n'apparaît pas significativement différent de celui des classes « indifférenciées »). L'interprétation d'un tel constat ne saurait être sans ambiguïté : deux pistes peuvent cependant être suggérées. La première recourt à la notion d'effet d'entraînement : dans les bonnes classes, règnent une émulation et une compétition qui conduisent les élèves à consacrer plus de temps au travail scolaire. On peut aussi interpréter ces résultats en soulignant que les enseignants prêtent souvent plus d'attention aux « bonnes classes », et qu'ils suscitent les élèves de ces classes en leur donnant du travail scolaire en plus grande quantité.

Ces quelques remarques sur la production scolaire quotidienne montrent l'intérêt qu'il y a à conduire des recherches plus approfondies sur cette question. En effet, la production de valeur scolaire par l'élève passe par l'utilisation de temps de travail scolaire hors cours et nous pensons avoir montré que les facteurs explicatifs de ce temps n'étaient pas tous placés du côté des élèves. L'institution scolaire ne fournit pas que des cours (9) : elle exige des élèves une certaine production hors cours, qui influence les arbitrages temporels des élèves et par contrecoup, leur production de valeur scolaire.

Du point de vue des politiques éducatives, il serait important de pouvoir tester si plus d'offre de travail de la part de l'institution scolaire induit globalement plus de temps de travail scolaire hors cours ou au contraire, aboutit

à une substitution entre le travail scolaire offert et le travail d'approfondissement (l'élève se fixant un temps de travail scolaire hors cours qu'il répartit ensuite en fonction du travail offert).

Enfin, ces réflexions montrent combien il est statistiquement difficile d'établir la liaison entre temps de travail scolaire hors cours et réussite scolaire. En effet, si l'on veut pouvoir pronostiquer a priori que plus un élève consacre de temps au travail scolaire, plus il augmente ses chances de réussir, il faut pouvoir raisonner toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire tenir compte des trois facteurs déterminés précédemment et ceci d'autant plus que leur action sur le temps de travail s'exerce dans des sens différents.

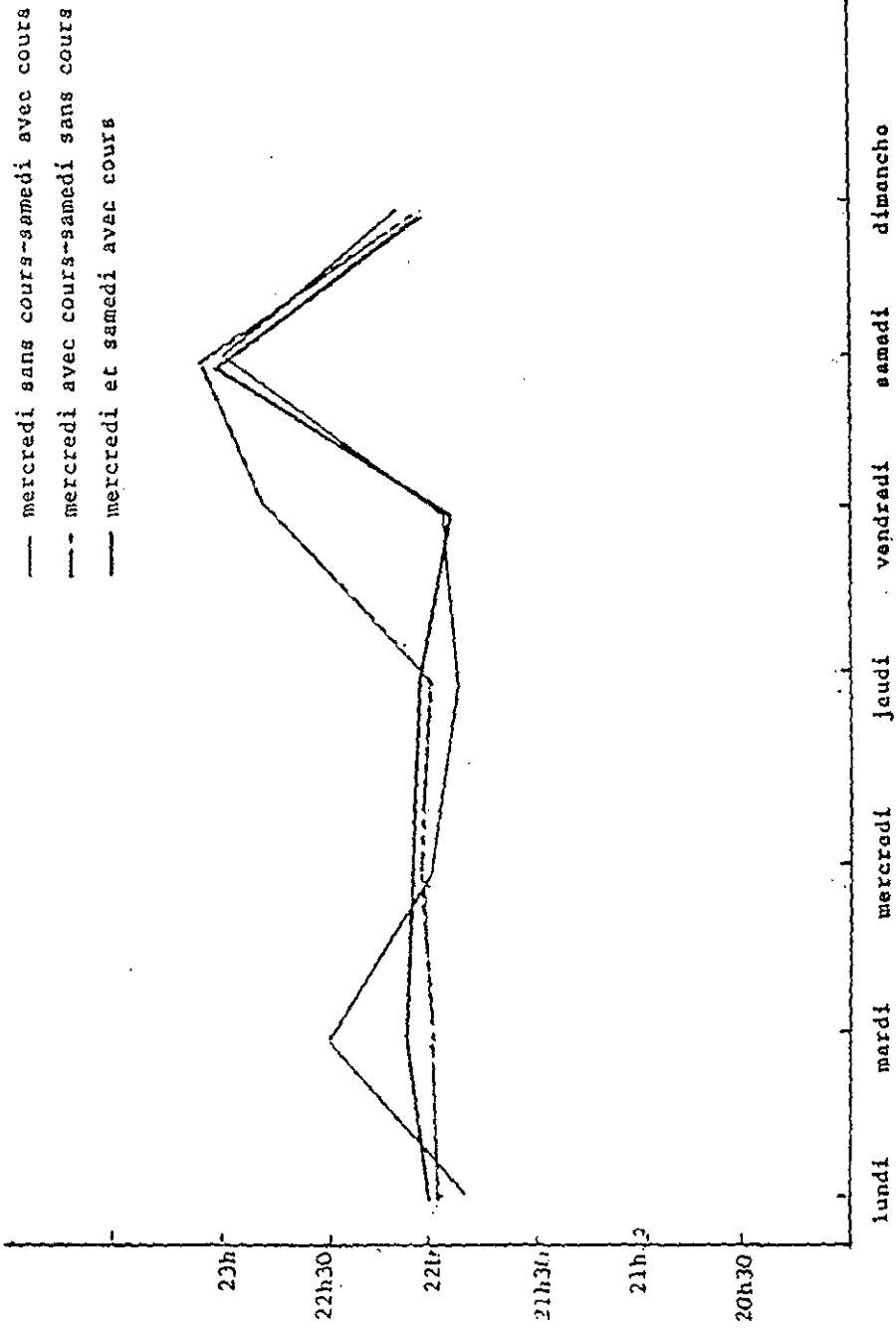
#### 1.4. L'influence de l'emploi du temps

Un des problèmes de l'étude des rythmes scolaires concerne la répartition des heures de cours sur la semaine. Si les lundi, mardi, jeudi, vendredi sont des jours où il y a cours le matin et l'après-midi dans tous les établissements scolaires, le mercredi et le samedi sont des jours où les pratiques diffèrent selon les établissements. Au niveau 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> on rencontre trois situations : 1. Cours le mercredi matin et pas cours le samedi ; 2. Cours le samedi matin et pas cours le mercredi ; 3. Pas cours ni le mercredi ni le samedi. Au niveau 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, on observe les situations 1 et 2 précédentes, ainsi que la situation où il y a cours le mercredi et le samedi matin. En tenant compte de ces situations, les graphiques suivants retracent les heures de lever et de coucher tout au long de la semaine.

Tableau IV.7  
Temps de sommeil selon la classe et l'organisation des cours

| Nuit de           | 6 <sup>e</sup> - 5 <sup>e</sup>  |                                   |                                   | 4 <sup>e</sup> - 3 <sup>e</sup>   |                                   |                             |
|-------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
|                   | mercr. ss cours<br>sam. ss cours | mercr. ss cours<br>sam. av. cours | mercr. av. cours<br>sam. ss cours | mercr. ss cours<br>sam. av. cours | mercr. av. cours<br>sam. ss cours | mercr. et<br>sam. av. cours |
| Lundi à mardi     | 9 h 41                           | 9 h 32                            | 9 h 23                            | 9 h 12                            | 9 h 00                            | 9 h 06                      |
| Mardi à mercredi  | 10 h 38                          | 10 h 27                           | 9 h 32                            | 10 h 25                           | 8 h 54                            | 9 h 05                      |
| Mercredi à jeudi  | 9 h 32                           | 9 h 24                            | 9 h 41                            | 9 h 57                            | 9 h 00                            | 9 h 06                      |
| Jeudi à vendredi  | 9 h 45                           | 9 h 41                            | 9 h 30                            | 9 h 03                            | 8 h 51                            | 8 h 57                      |
| Vendredi à samedi | 10 h 57                          | 9 h 21                            | 10 h 42                           | 9 h 08                            | 10 h 19                           | 9 h 15                      |
| Samedi à dimanche | 10 h 42                          | 10 h 15                           | 10 h 42                           | 9 h 08                            | 10 h 09                           | 10 h 15                     |
| Dimanche à lundi  | 9 h 37                           | 9 h 17                            | 9 h 17                            | 8 h 46                            | 8 h 58                            | 9 h 00                      |
| Ensemble          | 70 h 10                          | 67 h 56                           | 68 h 47                           | 65 h 35                           | 65 h 11                           | 64 h 44                     |
| Moyenne           | 10 h 01                          | 9 h 42                            | 9 h 49                            | 9 h 21                            | 9 h 19                            | 9 h 15                      |

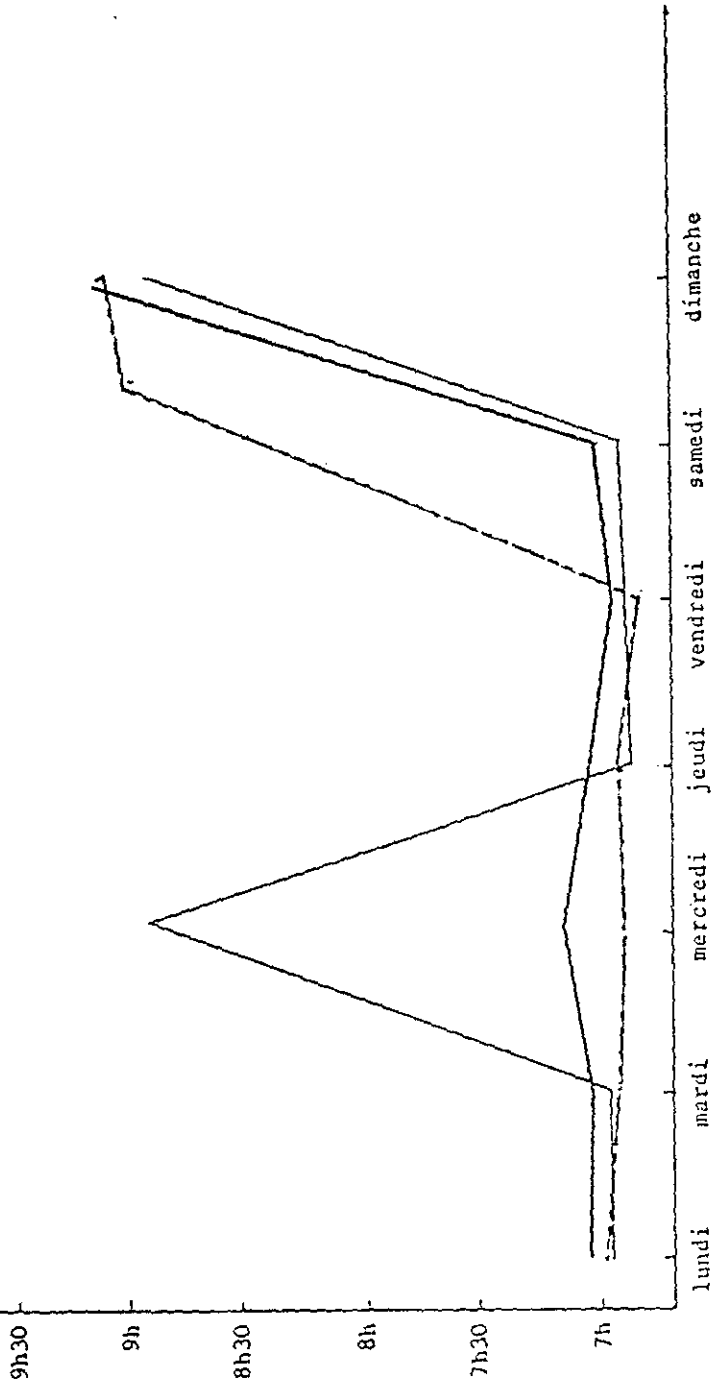
4 ème - 3 ème



4 ème - 3 ème

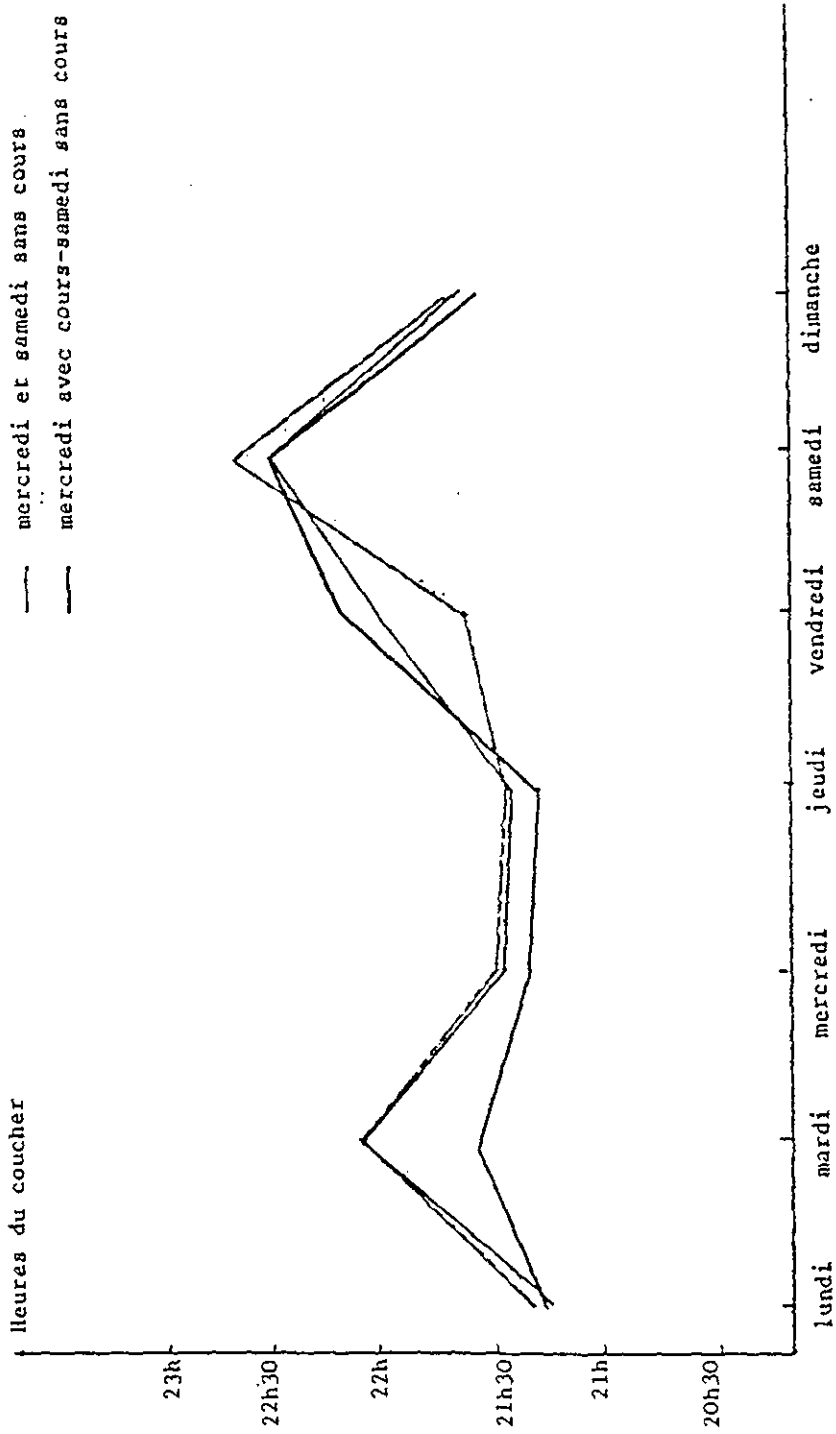
Heures du lever

- mercredi avec cours-samedi sans cours
- mercredi sans cours-samedi avec cours
- mercredi et samedi avec cours



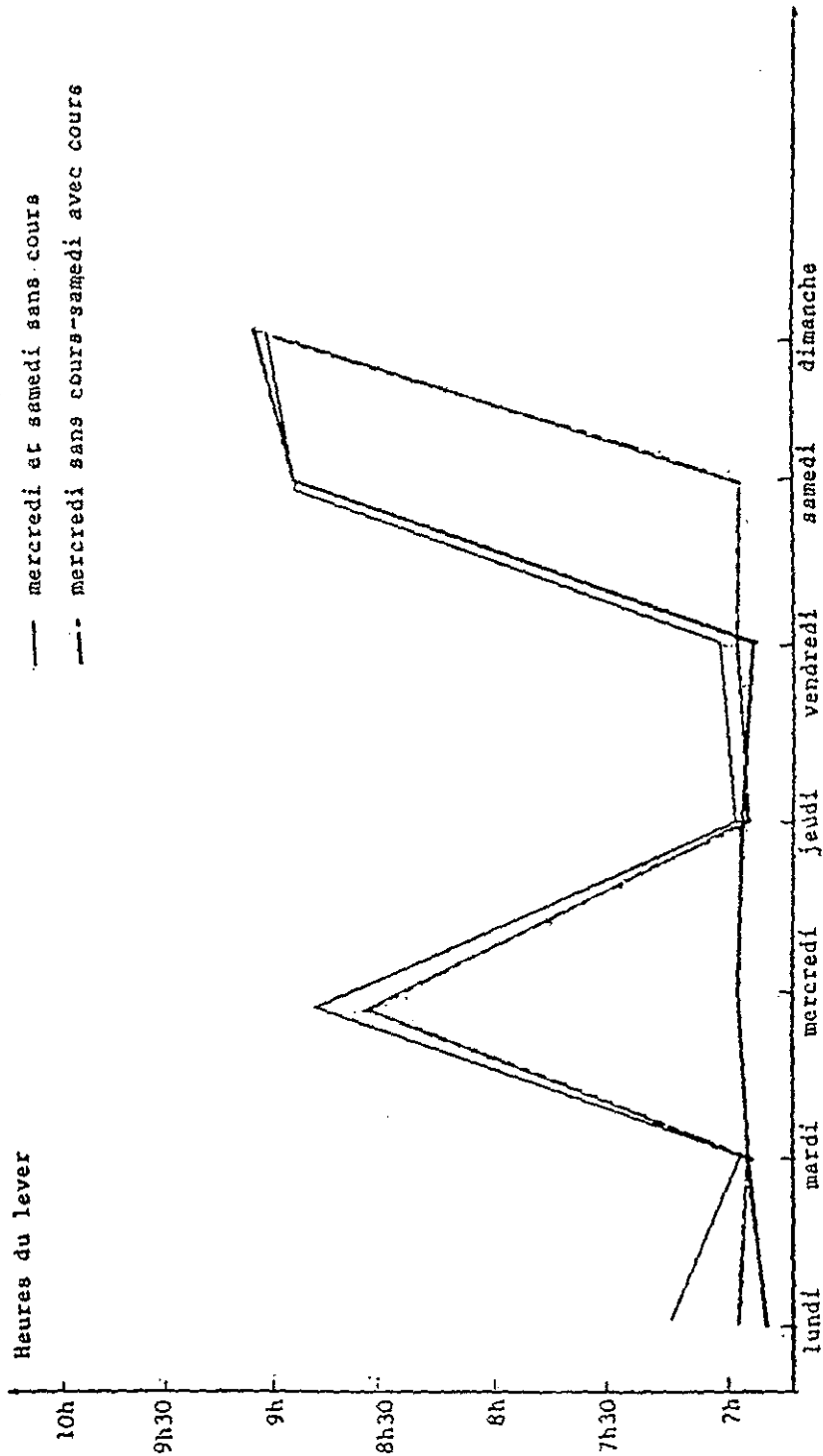
6 ème - 5 ème

- mercredi sans cours-samedi avec cours
- mercredi et samedi sans cours
- mercredi avec cours-samedi sans cours



6 ème - 5 ème

- mercredi avec cours-samedi sans cours
- mercredi et samedi sans cours
- mercredi sans cours-samedi avec cours



Ces graphiques révèlent bien que l'emploi du temps des mercredi et samedi agit sur les heures de lever et de coucher. On observera notamment que l'heure du coucher dépend largement de l'emploi du temps scolaire du lendemain, de telle sorte que les possibilités de se coucher tard varient selon le nombre de demi-journées laissées libres. Il apparaît toutefois que les heures de lever sont plus sensibles à l'emploi du temps scolaire que les heures du coucher de telle sorte qu'il convient de voir si le temps de sommeil hebdomadaire n'est pas influencé par le nombre de demi-journées de cours pendant la semaine. Le tableau 8 apporte des informations sur ce sujet.

A partir de ces résultats, il ressort qu'effectivement le nombre de demi-journées de cours agit sur le temps de sommeil hebdomadaire. Ainsi les élèves de 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> qui n'ont que quatre demi-journées de cours dorment plus longtemps que leurs collègues qui en ont cinq ; au contraire, les élèves de 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> qui ont six demi-journées de cours dorment moins longtemps que leurs collègues qui n'en ont que cinq. Les différences, plus marquées d'ailleurs en 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> qu'en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> ne sont cependant pas très importantes : il semble donc s'opérer des compensations sur l'ensemble de la semaine attestant qu'en réalité les élèves « raisonnent » plus en terme de temps de sommeil hebdomadaire qu'en terme de temps de sommeil moyen par jour.

En outre, ce tableau montre que le choix du mercredi ou du samedi comme demi-journée laissée libre est indifférent du point de vue du temps de sommeil hebdomadaire. La querelle qui s'est installée au sein du système éducatif français pour savoir s'il est préférable de retenir plutôt le mercredi ou le samedi comme demi-journée laissée libre ne saurait donc s'appuyer sur l'argument du temps de sommeil hebdomadaire.

## Conclusion de la Section

Cette section a permis de montrer que les caractéristiques de l'offre d'éducation agissaient sur l'allocation du temps des élèves. Cette description resterait toutefois assez gratuite si l'on ne cherchait pas à savoir pourquoi certains élèves affectent beaucoup de temps au travail scolaire et d'autres au contraire, très peu. Dans la section suivante, nous tenterons de montrer que la rationalité de l'élève s'oppose fréquemment aux recommandations de l'offre d'éducation en matière d'affectation du temps.

## Section II : Proposition pour une théorie de l'allocation du temps appliquée aux élèves en période de scolarité obligatoire

La nouvelle théorie du consommateur postule que les activités, dont on tire une satisfaction, sont produites par

les individus qui combinent des biens et des services d'une part et du temps d'autre part. Lorsqu'il s'agit de l'adulte, le modèle de Becker ou ceux de ses « disciples » (Gronau...) (10) permettent de comprendre l'allocation individuelle du temps entre les activités marchandes, la production domestique et la consommation.

Le fondement de ces modèles repose sur le fait que d'une part, le temps n'est pas un input gratuit dans la production d'activités, et que d'autre part, le prix du temps varie selon les individus conduisant à des arbitrages interindividuels différents. Le prix du temps est évalué à partir du taux de salaire relatif à chacun des individus. Ainsi, dans son étude sur les technologies de consommation, B. Lemmenicier montre que « les individus en moyenne, allouent leur temps aux biens qui utilisent intensivement leurs ressources les plus abondantes (capital scolaire ou domestique) et achètent sur le marché ceux qui exigent en grande quantité leurs ressources les plus rares (temps pour les gens instruits) » (11).

Toutefois, et c'est justement une des forces de l'analyse de Gronau (12), il convient de dissocier les activités pour lesquelles l'individu peut déléguer son temps à un autre individu qui les effectuera à sa place (tâches domestiques par exemple), des activités qui doivent être exécutées obligatoirement par l'individu (aller à un spectacle par exemple). La production de valeur scolaire par l'élève fait partie de cette dernière catégorie, puisque cette production ne peut être opérée que par lui seul.

Il faut maintenant comprendre comment l'élève prend ses décisions d'affectation de temps consacré à la production de valeur scolaire. Par rapport à l'adulte, le problème est d'un certain point de vue, plus simple, puisqu'il n'y a pas de travail professionnel et que seuls les loisirs subsistent comme concurrent.

L'analyse de l'arbitrage temporel entre éducation et loisir doit donc répondre à deux questions : d'une part, pourquoi l'élève consacre-t-il du temps à l'éducation alors que le loisir est une activité sans doute plus attractive, et d'autre part, pourquoi les résultats de l'arbitrage ne sont-ils pas identiques pour tous les individus ? La difficulté de la réponse tient certainement à ce que, contrairement au cas des adultes, nous ne disposons pas pour l'élève de cet outil qu'est le taux de salaire.

Une première réponse consiste à affirmer que cet arbitrage est défini par les normes imposées par la collectivité via le système éducatif. Ainsi, l'institution scolaire, partant de l'hypothèse que l'élève n'affecterait pas suffisamment de temps de lui-même à l'éducation, contraint l'élève dans son arbitrage en l'obligeant d'une part à aller en cours et l'incite fortement d'autre part en lui proposant du travail scolaire hors cours. Ce raisonnement constitue une justification de la scolarité obligatoire. Cependant, même si cette démarche conduit à une explication d'une affectation d'un temps minimum pour l'éducation, il est évident qu'elle



n'épuise pas l'explication des différences interindividuelles de l'arbitrage éducation-loisir.

En l'absence du taux de salaire comme indicateur du prix du temps servant à la compréhension des arbitrages, il convient de chercher quel autre indicateur de la valeur du temps sous-tend les arbitrages des élèves. Il est ainsi possible d'appréhender le prix du temps à partir de la rentabilité en termes de résultats scolaires. Pour prendre sa décision d'affectation de temps au travail scolaire plutôt qu'au loisir, l'élève envisage le rendement scolaire de son temps : l'élève qui sait que le temps qu'il consacre à son travail scolaire sera « payant » dans ses résultats scolaires, affectera plus de temps au travail scolaire que l'élève qui sait que le temps qu'il affecterait au travail scolaire ne changerait que peu ses résultats scolaires (ce dernier élève affectera donc une grande partie de son temps aux activités de loisir) (13).

*Ce raisonnement peut aussi s'appliquer pour comprendre l'affectation du temps entre les différentes activités de loisir : l'élève pour lequel la rentabilité scolaire du temps est faible, délaissera les loisirs les plus chargés en investissement scolaire. Dans le cas de la lecture par exemple, l'élève qui escompte des bénéfices scolaires de cette activité, lui consacrerait plus de temps que son collègue qui sait que cette activité ne se traduit pas par une augmentation dans ses résultats scolaires : ce dernier se tournera alors vers des activités de loisirs plus chargées en composante « détente ».*

Ce raisonnement est peut-être encore plus convaincant lorsqu'on envisage les arbitrages temporels entre les différentes matières d'enseignement. En effet, d'après ce raisonnement, on doit s'attendre à ce que l'élève affecte en priorité son temps aux matières qui lui rapportent le plus de bénéfices scolaires et au contraire, délaisse les matières pour lesquelles sa rentabilité est faible. Nous observerons cependant que l'élève n'affectera pas tout son temps aux matières pour lesquelles sa rentabilité est la plus forte, en raison de la décroissance de la productivité marginale du temps (plus clairement, le point supplémentaire est de plus en plus difficile à acquérir au fur et à mesure que l'on avance dans l'échelle des notes). A l'équilibre, l'élève égalise ses productivités marginales.

De plus, l'élève consacre une partie de son temps aux matières pour lesquelles sa rentabilité est faible, en raison des contraintes que lui impose le système éducatif (il est tenu de produire un minimum de devoirs) : plus les pénalités émises par le système éducatif sont fortes, plus l'élève sera contraint d'affecter du temps à ces matières (14).

D'un point de vue méthodologique, il ne convient donc pas de tester, comme cela est généralement fait, l'incidence du temps de travail scolaire sur la réussite scolaire, mais au contraire, l'influence de la réussite scolaire sur les arbitrages temporels effectués par les élèves (15).

Ce comportement de l'élève, qui se fonde d'ailleurs sur le principe plus général de la rationalité du consommateur, est à rapprocher des recommandations émises par les acteurs de l'offre d'éducation qui consistent à affirmer que l'élève doit affecter beaucoup de temps aux matières où ses résultats sont faibles, afin que, par ses efforts, il puisse résorber ses points faibles.

Ces pratiques éducatives sont donc en contradiction avec les comportements individuels et sont certainement sources de conflits plus ou moins latents. La prise en compte de cette contradiction entre les tendances du comportement individuel et l'attitude des acteurs de l'offre d'éducation permet ainsi de comprendre (partiellement) certains échecs de politiques éducatives comme les politiques de soutien et interroge sur les chances de réussite d'une réforme comme l'institution de classes de « seconde indifférenciée ». Il est d'ailleurs intéressant à ce sujet de mettre en parallèle le système éducatif français et le système éducatif américain. Ainsi, le système américain d'enseignement secondaire « à la carte » (16) est plus proche du comportement individuel (où l'élève tente plutôt de renforcer sa spécialisation) que le système français qui s'efforce d'atténuer cette spécialisation. Il ne sera cependant pas ici dans notre propos de porter un jugement sur les motivations qui poussent tel ou tel système éducatif à adopter une attitude plutôt qu'une autre.

A partir d'une recherche que nous venons d'entreprendre sur l'efficacité des équipements socio-culturels et sportifs, il nous sera possible de tester cette théorie du comportement des élèves. En effet, l'objectif de cette recherche vise à montrer que, à partir d'incitations spécifiques auprès des élèves, il est possible de transformer la consommation d'activités socio-culturelles ou sportives. Certains élèves auront donc répondu positivement à l'incitation que nous leur proposons, alors que d'autres auront répondu négativement.

Parmi les caractéristiques qui permettront de comprendre cette réaction à l'incitation, la valeur scolaire de l'élève dans une matière ayant des points communs avec l'incitation proposée, sera utilisée. Dans le cadre de la théorie ci-dessus, nous pronostiquons que, toutes choses égales par ailleurs, l'élève doit répondre, d'autant plus favorablement à l'incitation proposée, que ses résultats scolaires dans la matière servant de référence sont bons (par exemple, les « forts en sport » doivent répondre plus favorablement à une incitation sportive, les « forts en français » à une incitation sur la lecture).

## Conclusion

Lorsque l'on tente d'expliquer les inégalités dans l'éducation et notamment les inégalités dans la réussite scolaire, il est généralement fait allusion à des variables caractérisant

l'élève et son milieu social, ou à des variables caractérisant l'offre d'éducation. Si ces explications restent partielles, c'est vraisemblablement en raison du fait que l'on ne cherche pas à comprendre les comportements des élèves dans leurs arbitrages temporels. En effet, comme nous en faisons l'hypothèse au début de ce texte, la production de valeur scolaire s'effectue en utilisant des ressources temporelles. Un élève peut être intelligent, issu d'un milieu familial élevé, et fréquenter un établissement scolaire réputé ; cependant, s'il n'affecte pas suffisamment de temps au travail scolaire, sa réussite scolaire se trouve compromise. L'étude de l'affectation globale du temps et plus spécifiquement, à chacune des disciplines, permet par contre de comprendre le degré de réussite globale des élèves et leur orientation

vers telle ou telle filière. En outre, la compréhension de l'orientation de certains élèves vers des filières non rentables passe peut-être par cette étude du temps.

Nous voudrions cependant rappeler que les données précises sur l'organisation du temps sont difficiles à constituer, surtout si l'on tient compte du fait qu'elles sont particulièrement soumises à l'effet Hawthorne, à savoir que parce qu'il est sujet d'observation, l'élève change (inconsciemment souvent) ses comportements.

Jean PERROT

chargé de recherche au CNRS  
Institut de Recherche sur  
l'Économie de l'Éducation, Dijon

#### Notes

(1) En témoignant d'ailleurs deux thèses de doctorat d'État menées à l'Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU) : A. Mingat, *La demande d'éducation*, novembre 1977 ; J. Perrot, *L'offre d'éducation*, novembre 1982.

(2) Il est assez symptomatique de constater que, même encore aujourd'hui, peu nombreuses sont les études qui s'intéressent à ce problème de l'allocation du temps des élèves et à ses incidences sur la réussite scolaire. Ainsi, les travaux de synthèse récents sur les inégalités de réussite scolaire ne mentionnent jamais l'intérêt de recherches sur l'organisation du temps des élèves. Voir, par exemple : Séminaire de l'IPE, *Planification de l'Éducation pour la Réduction des Inégalités*, Presses de l'Unesco, 1981 ; J.-C. Fortin : L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue Française de Pédagogie*, 1982, n<sup>os</sup> 59 & 60.

(3) L'enquête dont sont issus les résultats figurant dans ce chapitre avait pour but d'explorer l'ensemble de la dimension temporelle de l'activité de l'enfant. La base empirique est constituée par un budget-temps individuel établi sur 24 heures par jour pendant sept jours consécutifs en période scolaire pour une population (650 élèves) scolarisée dans les collèges. Les informations ont été collectées en 1979 en collaboration avec A. Mingat, auprès d'élèves de plusieurs collèges du département de la Côte d'Or.

(4) Ce temps est exprimé en minutes.

(5) Nous disposons des notes obtenues par chacun des élèves au cours du premier trimestre de l'année scolaire (l'enquête s'est déroulée en mars). Toutefois, afin d'enlever le biais dû à des différences interclasses dans les notations et/ou dans l'inégalité moyenne des élèves entre chacune des classes, nous avons opéré un classement des élèves et c'est sur ce classement que nous avons travaillé.

(6) On pourrait cependant arguer que certains élèves se lèvent tôt afin de pouvoir travailler scolairement avant de se rendre à l'école : disposant d'informations précises à ce sujet, nous pouvons affirmer que ces cas sont extrêmement rares. Par contre, mais là nous ne disposons d'aucune information, il est possible que l'efficacité dans la préparation matinale soit différente selon que l'élève doit se lever tôt ou non.

(7) D'ailleurs, ce comportement du système éducatif peut être justifié aussi par la prise en compte des capacités physiologiques des élèves.

(8) Il s'agit d'une hiérarchisation des classes à l'intérieur d'un établissement ; aussi, comme certains établissements ne possédaient qu'une ou deux classes d'un niveau donné, leurs classes étaient déclarées « indifférenciées ».

(9) Cette remarque d'ailleurs peut servir de base à une critique de l'analyse menée par M. Cherkaoui sur la liaison entre le « temps d'apprendre » et la réussite scolaire. Cet auteur utilise le nombre d'heures de cours comme indicateur du temps d'apprendre et essaie de montrer que les variations de ce nombre d'heures (dans une matière donnée) entre différents pays seraient susceptibles d'expliquer les différences de réussite scolaire. Pour cette analyse, voir M. Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Chap. IV, PUF, 1979. En limitant ses investigations empiriques aux seules heures de cours, l'analyse de M. Cherkaoui perd de sa force.

(10) Les bases de la théorie économique de l'allocation du temps ont été établies dans l'article de G. S. Becker, A Theory of the Allocation of Time, *Economic Journal*, 1965.

(11) B. Lemmenicier, *Éducation et Technologie de Consommation*, in *Économie de l'Éducation*, J. C. Eicher & L. Lévy-Garboua, Economica, 1979.

(12) R. Gronau, *Leisure, Home Production and Work : The Theory of the Allocation of Time Revisited*, JPE, 1977.

(13) Si d'aventure la rentabilité de l'élève est faible dans de nombreuses matières, on doit s'attendre à ce que l'élève n'affecte que peu de temps au travail scolaire.

(14) Ainsi, les systèmes où existent des notes éliminatoires, contraignent les élèves à affecter un minimum de temps aux matières où leur rentabilité est faible.

(15) « Toutes choses égales par ailleurs » : en effet, dans la mesure où il s'agirait d'une régression simple, cette phrase n'aurait aucun sens puisque le sens de la causalité n'est pas indiqué dans une régression simple. Le modèle à tester est donc constitué par une série d'équations où la variable expliquée est le temps de travail scolaire et les variables explicatives sont la réussite scolaire (par matière), les variations sociales, le Q.I., ... etc.

(16) A savoir que l'élève choisit, à l'intérieur d'un panel, les matières qu'il désire.

## LES ACQUISITIONS SCOLAIRES DE L'ÉLÈVE AU CP : LES ORIGINES DES DIFFÉRENCES ?

par Alain MINGAT

*L'Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (ERA du CNRS), après des premières recherches sur les coûts, puis l'efficacité de l'éducation, menées dans une optique économique, a progressivement concentré son attention – entre autres – sur l'analyse du fonctionnement du système éducatif. Si les domaines de recherches se sont élargis, la méthodologie rigoureuse des premiers travaux reste bien présente, et cet article, qui relate une évaluation d'une action pédagogique, apporte autant des éléments de méthode – et de réflexion sur la méthode – que des faits, dont l'intérêt n'est pas négligeable.*

*Les données recueillies pour cette recherche ont été collectées lors d'une évaluation d'actions « zone d'éducation prioritaire » effectuées auprès de classes de CP dans l'agglomération dijonnaise. A côté des variables individuelles « classiques », l'auteur met en relief des variables collectives telle que l'hétérogénéité de la classe. Il souligne également l'existence « d'effets maîtres » très importants, qui laissent bien des interrogations sans réponse. D'où, aussi, la valeur de cet article, qui est un point de départ rigoureux pour des travaux ultérieurs interpellant fortement les pédagogues.*

### I. – INTRODUCTION : QUE CHERCHE-T-ON ?

Pour présenter de façon imagée les objectifs de ce texte, et en donner d'emblée les résultats principaux, on pourrait partir de l'image classique utilisée parfois pour représenter l'activité pédagogique, à savoir celle de l'enfant – feuille blanche sur laquelle le pédagogue écrivait les progrès réalisés par l'enfant dans l'activité d'apprentissage. Pour faire un pastiche de cette image, ce texte soulignera qu'en étudiant les acquisitions des enfants au CP, on observe :

1) que la feuille est déjà partiellement écrite à l'entrée au CP ;

2) qu'il est plus ou moins difficile d'écrire sur les feuilles selon certaines de leurs caractéristiques ;

3) qu'il y a une assez grande variabilité des enseignants dans leur capacité à l'écriture.

De façon plus académique, nous nous attacherons à donner des éléments de réponse aux questions suivantes :

Quelle part de la différenciation des élèves en fin de CP quant à leurs acquisitions scolaires est due à une différenciation antérieure à l'entrée au CP, et quelle part de la différenciation s'est constituée en cours de CP ?

Quelles sont les caractéristiques initiales des élèves qui permettent de prédire des difficultés, c'est-à-dire celles qui sont insuffisamment présentes chez certains élèves à l'entrée au CP ? Ces caractéristiques sont-elles manipulables ?

Les effets de classe sont-ils importants ? Y a-t-il des différences systématiques d'apprentissage d'une classe à l'autre pour des élèves de caractéristiques données ? Quelles sont les conséquences pour ses acquisitions, qu'un élève soit placé dans une classe plus ou moins hétérogène, plus ou moins nombreuse ou d'un niveau moyen plus ou moins élevé ? Dans quelle mesure, les différences d'acquisition peuvent-elles être dues à des différences entre maîtres ?

### II. – LES DONNÉES UTILISÉES

Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé les données recueillies dans le cadre d'une évaluation d'une action zone d'éducation prioritaire (ZEP) effectuée dans la banlieue dijonnaise. L'échantillon comprend 16 classes de cours préparatoire. La population n'est pas représentative de la population française compte tenu de la particularité de l'habitat (environ 80 % des enfants de la ZEP habitent en HLM), de la structure sociale qui est caractérisée par un taux relativement élevé d'enfants d'origine ouvrière (64 %

et de la proportion d'étrangers qui est plus importante que la moyenne nationale (il y a 41 % d'élèves étrangers).

Les données utilisées sont des données individuelles (âge, sexe, nationalité, habitat, activité de la mère, catégorie d'emploi du père, ...) comprenant notamment des mesures d'évaluation de l'élève aussi bien en début de cours préparatoire (**Échelle d'admission au cycle élémentaire** de Y. Chautard Meesemaker et F. Tettelin, mesurant 4 dimensions des capacités initiales de l'élève, à savoir, la logique verbale, l'organisation temporelle, la structuration spatiale et la motricité manuelle) qu'en cours et en fin d'année scolaire dans les domaines de la lecture/français et des mathématiques (**Test de lecture au cours préparatoire** de Pasquier et un test construit à partir d'items extraits de l'évaluation au CP du SIGES/MEN pour les capacités numériques). Ces épreuves d'évaluation finale ont été préférées aux résultats scolaires donnés par chaque maître pour pouvoir étudier les résultats des élèves sur des bases communes et pouvoir analyser mieux les effets de classe. Enfin, à chaque élève ont été associées les caractéristiques de sa classe (nombre d'élèves de la classe, niveau moyen à l'évaluation initiale, hétérogénéité de la classe – écart-type de la distribution du niveau à l'évaluation initiale –, pourcentage d'élèves étrangers dans la classe, pourcentage d'élèves d'origine populaire).

### III. – ARCHITECTURE DU SYSTÈME INTERACTIF ANALYSÉ

La variable analysée est le résultat final (en mathématiques et en lecture/français) mesuré par les épreuves d'évaluation externes à l'école. On cherche à comprendre les « lois de variation » de ce résultat final, c'est-à-dire qu'on cherche les relations entre ce résultat et un certain nombre de variables utiles à la description, voire à l'explication des différences finales constatées entre élèves.

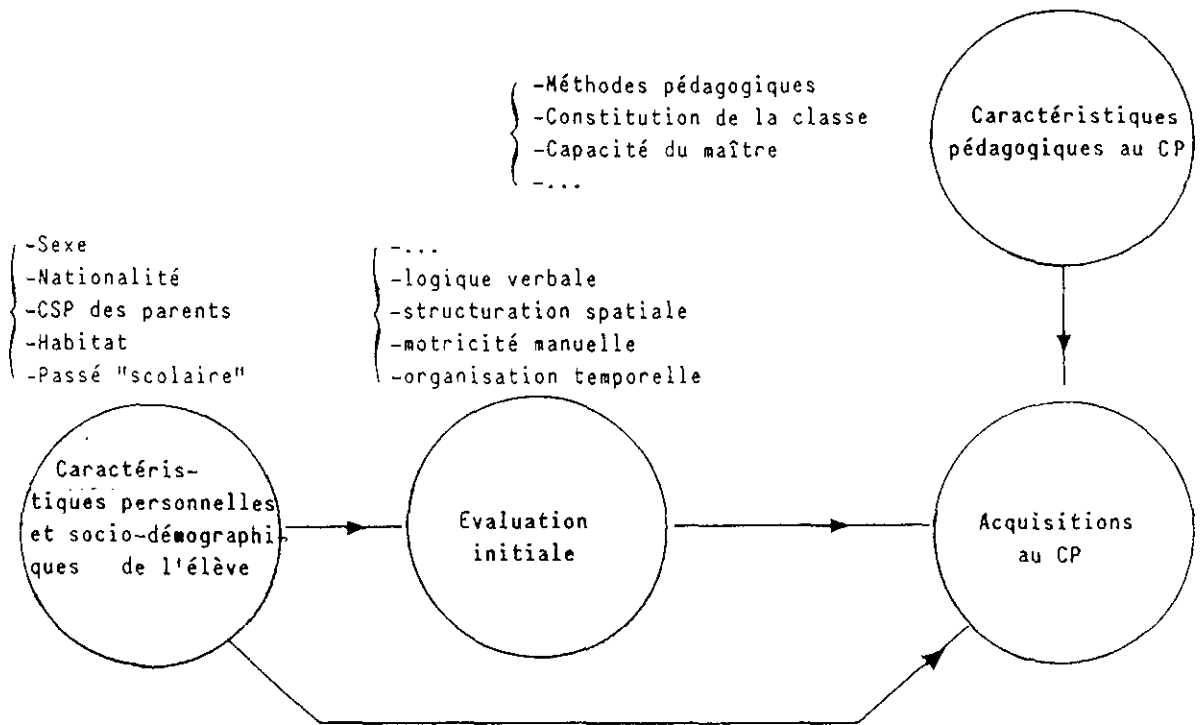
L'observation des relations « une à une » entre le résultat final et chacune des variables est utile, mais d'un intérêt limité. En effet, pour que le traitement statistique soit réellement intéressant et analytique d'une part et utile pour la compréhension opératoire et l'action d'autre part, il est essentiel que deux compléments distincts soient apportés :

1. Prise en compte des phénomènes interactifs tenant aux liaisons statistiques entre variables appartenant à un même niveau temporel (voir 2. ci-après). Ces phénomènes tiennent au fait que toutes les variables ne sont pas indépendantes ni réparties aléatoirement entre les individus (notamment parce que l'école s'intègre dans une société caractérisée par un certain nombre de structures). Par exemple, si on observe que les enfants habitant en HLM ont des résultats inférieurs à ceux d'élèves ayant d'autres

conditions de logement, il est important de faire la part de ce qui revient per se au type d'habitat, de ce qui est dû à des relations non explicitées dans la formule « les enfants d'HLM réussissent moins bien », mais bien existants dans la réalité. Ainsi, les habitants des HLM appartiennent presque toujours à des catégories professionnelles modestes, sont plus souvent étrangers et ont en moyenne des familles plus nombreuses. Il est bien possible qu'il y ait un « effet HLM » dans la réussite scolaire mais pour cela, il faut pouvoir l'isoler et le « libérer » de l'effet de l'interaction avec les autres variables. Par exemple, y a-t-il une différence systématique de réussite entre des enfants dont le père est ouvrier (français ou étranger), a trois enfants, selon qu'ils habitent en HLM ou non. C'est la mesure de cette différence systématique qu'on peut attribuer à la variable HLM et en aucun cas la différence « brute » incorporant les effets des relations avec les autres variables. Des modèles multivariés permettent d'obtenir ces écarts « toutes choses égales par ailleurs ». Il faut en effet se méfier du contenu implicite causal de formules de type : « Les enfants de HLM réussissent moins bien », qui peut donner à penser que l'habitat a un rôle central dans la moindre réussite scolaire.

2. Parmi les variables, il est très important de distinguer celles qui ont une action permanente (avant, pendant, après le CP) et celles qui ont une action limitée en cours de CP. Il faut souligner que l'évaluation entreprise porte sur le cours préparatoire et qu'il faut donc séparer temporellement ce qui relève de ce qui s'est passé pendant l'année de CP des différenciations qui se sont constituées avant l'entrée des élèves au cours préparatoire. En effet, on ne saurait se contenter d'observer l'effet, même net des interactions, au sens du paragraphe précédent, d'une variable sans opérer cette distinction et cette relation au temps. Par exemple, si on observe en fin de CP que les enfants d'ouvriers ont des résultats inférieurs à ceux des enfants de cadres, c'est une information intéressante mais insuffisante, voire même susceptible d'induire une mauvaise interprétation du phénomène analysé en raison du même contenu implicite causal qui risque d'affecter au CP, à son fonctionnement, à ses contenus, à sa pédagogie la différenciation enregistrée et d'orienter l'action dans un sens inadéquat. Il est donc spécialement important de décomposer l'écart observé en fin de CP en un écart initial, sédimenté petit à petit avant le CP, qui constitue un objet de recherche intéressant mais exogène à une recherche sur le CP lui-même, et un écart effectivement produit en cours de CP (rien n'indiquant a priori que ces deux écarts aient nécessairement dans le même sens).

Le diagramme suivant permet de distinguer les effets antérieurs au CP et ceux en cours de CP. Si l'évaluation initiale mesure correctement les caractéristiques personnelles de l'« éducabilité », elle définit la « matière première » que va transformer la pédagogie (au sens large) pendant le cours préparatoire sachant d'une part qu'il peut y avoir de



fortes différenciations initiales au sein de la population scolaire, selon le sexe, la CSP, la nationalité, l'habitat... et d'autre part que ces variables peuvent continuer à exercer des effets en cours de CP.

A partir de ce cadrage méthodologique, nous pouvons maintenant aborder l'analyse des résultats empiriques et examiner comment se structurent les facteurs explicatifs de la variabilité des acquisitions des élèves en fin de cours préparatoire. Dans un premier temps, nous donnerons rapidement les différences globales « brutes » pour aborder ensuite la prise en compte simultanée des différentes variables et de leurs interactions ainsi que la séparation temporelle des effets de ces variables pour analyser ensuite les facteurs caractéristiques de la classe et les différences systématiques d'acquisition des élèves selon la classe dans laquelle ils sont placés.

#### IV. – LES DIFFÉRENCES « BRUTES » D'UNE ANALYSE UNIVARIÉE

Les acquisitions des élèves en fin d'année scolaire ont été mesurées dans le domaine numérique (moyenne de l'échantillon 12,00 avec un écart-type de 5,16) et dans celui

de la lecture/français (moyenne de l'échantillon 84,38 avec un écart-type de 14,20). Au-delà de la situation moyenne, on peut observer que les résultats sont différents si on considère des sous-populations particulières segmentées selon les modalités des différentes variables disponibles dans l'enquête.

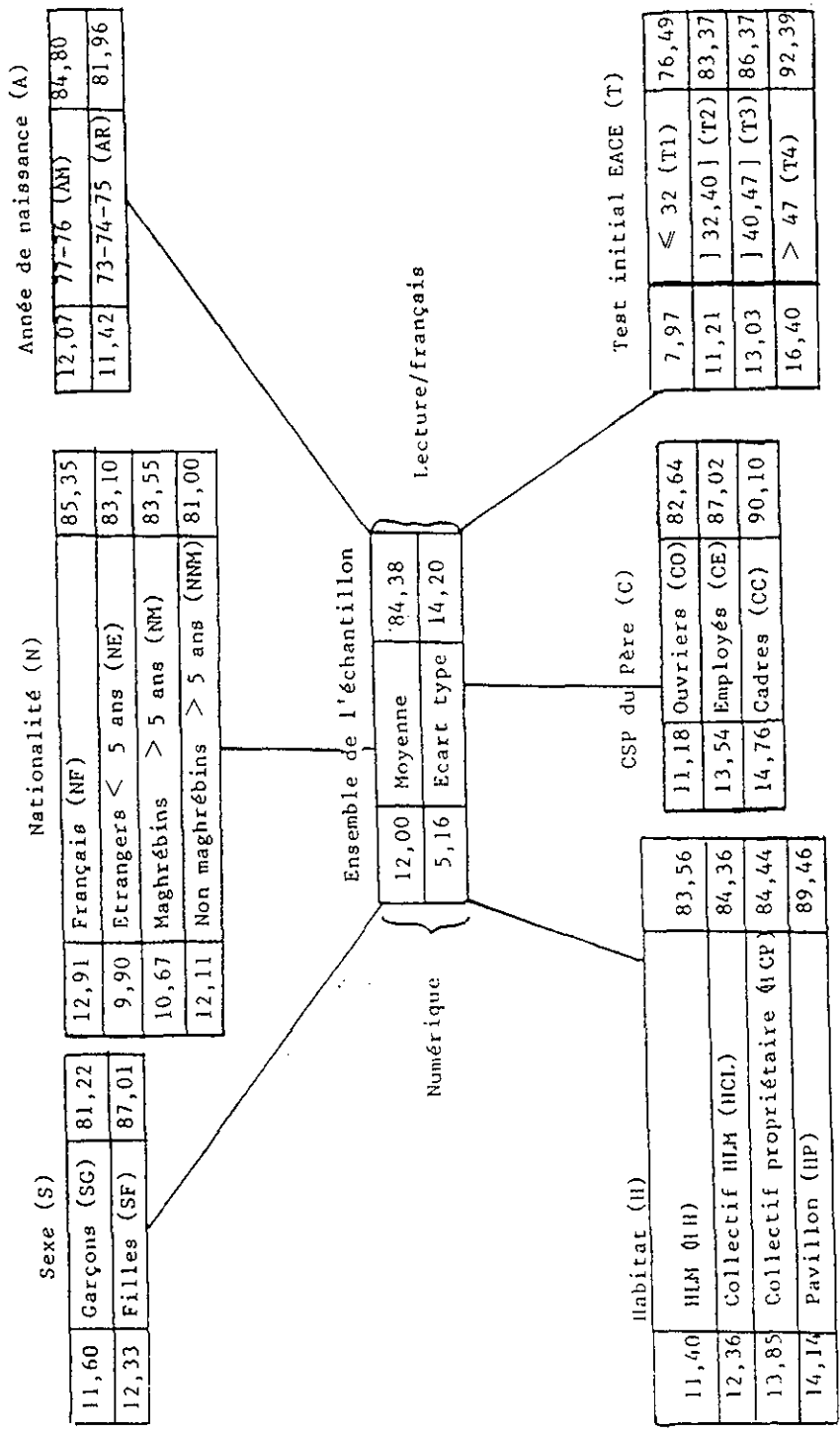
Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons et ceci principalement dans le domaine de la lecture.

Les Français obtiennent de meilleurs résultats que les étrangers. Bien que non négligeables, ces différences ne sont pas massives. De plus, elles apparaissent plus importantes dans le domaine numérique que dans celui de la lecture où les différences entre groupes selon la nationalité sont même inférieures à celles entre garçons et filles.

L'année de naissance apporte des différenciations faibles et qui plus est, difficiles à interpréter directement.

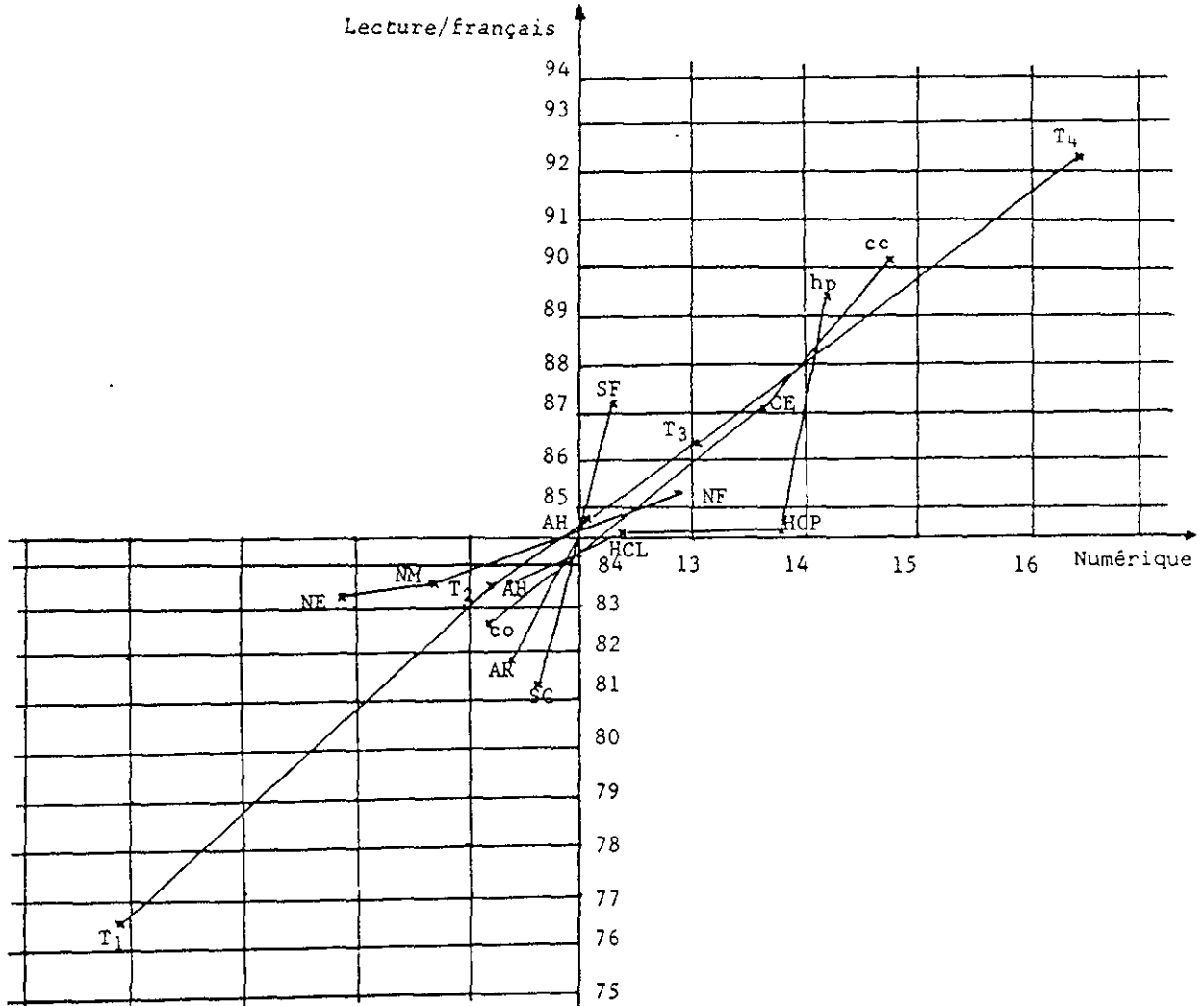
Selon l'habitat, les écarts sont plus importants. Les résultats se hiérarchisent des élèves des HLM qui ont le score moyen le plus faible à ceux habitant dans un pavillon individuel qui obtiennent les scores les plus élevés.

Les différences sont légèrement plus accentuées si on considère la distinction selon la catégorie socio-professionnelle du père de l'élève avec des résultats nettement plus élevés pour les enfants de cadres que pour les enfants d'ouvriers.



Le graphique ci-après montre la position relative des différents groupes selon les différentes variables étudiées. Il permet de mettre en évidence la relation forte et positive entre les résultats en lecture et ceux en mathématiques en fin de CP dans l'ensemble de la population (les points sont dans les 1<sup>er</sup> et 3<sup>e</sup> quadrants). Il permet aussi de montrer

l'importance de l'évaluation initiale dans la mesure où les points représentatifs des groupes constitués sont dans des positions très différenciées sur le graphique alors même que les 4 groupes ne représentent pas des situations extrêmes puisqu'ils correspondent à peu près à des quartiles (25 % de la population).



Comme nous l'avons rappelé en introduction de ce texte, les différenciations brutes entre variables, pour intéressantes qu'elles soient doivent être testées à l'épreuve des interactions pour séparer les effets nets, des effets artificiels tenant aux liaisons qu'entretiennent des variables effectivement actives avec chacune des variables analysées.

## V. – LA PRISE EN COMPTE DES INTERACTIONS ET SÉPARATION TEMPORELLE DES EFFETS

Pour traiter de ce problème, la méthode classique consiste à estimer des modèles multivariés traitant simultanément les variables analysées et mesurant les effets nets des variables, les autres variables étant maintenues constantes. Les résultats des estimations sont les suivants (voir tableau page suivante).

Pour ceux des lecteurs qui ne seraient pas accoutumés à ce genre d'analyse statistique, des informations techniques concernant la lecture de ces tableaux sont données en annexe, sachant que nous allons maintenant proposer un commentaire plus littéraire de ces résultats.

Le tableau ci-après donne les résultats de quatre modèles. Les deux premiers concernent la dimension « mathématiques » des acquisitions, les deux suivants la lecture (1). Dans chacune des deux dimensions analysées, le premier modèle prend en compte les variables de type socio-démographique uniquement, donc sans contrôler les caractéristiques « scolaires » initiales (EACE) alors que le second modèle peut traiter de la séparation temporelle des effets et observer quelles dimensions des caractéristiques initiales sont les plus importantes pour les acquisitions au CP. Il donne en outre des informations quant aux effets de variables agrégées concernant la constitution de la classe sur les acquisitions des élèves.

La première information fournie par l'estimation de ces modèles est leur pouvoir explicatif global sur la variance des acquisitions scolaires par les élèves. Ainsi, les variables socio-démographiques (sexe, CSP, nationalité, habitat, fratrie...) apportent certes une certaine explication mais la part expliquée par ces variables est faible : 7 % et 13 % respectivement pour les mathématiques et la lecture. Cela signifie donc qu'il reste une variabilité très forte dans des groupes d'élèves de sexe, de nationalité et d'origine sociale donnés. Ces variables ont donc une importance limitée. L'apport des caractéristiques de l'évaluation initiale (les 4 dimensions du test EACE) ainsi que celles de la constitution de la classe permet d'augmenter dans de larges proportions le pouvoir explicatif du modèle. Il faut souligner que l'augmentation de la variance expliquée due à l'introduction de ces variables est plus importante pour les mathématiques que pour la lecture. Si on ajoute que la prise en compte de l'évaluation initiale a comme conséquence de rendre non-significatives

toutes les variables socio-démographiques, pour ce qui concerne le domaine des mathématiques, on arrive à la conclusion que, dans ce domaine, l'essentiel de la différenciation sociale, sexuelle... était déjà présente avant l'entrée au CP et qu'en cours de CP, il n'y a pas de nouvelles différenciations selon ces variables. Il n'en est pas de même dans le domaine de la lecture où d'une part le poids des variables de l'évaluation initiale est plus faible et où d'autre part l'introduction de l'évolution initiale n'a pas pour conséquence de réduire à zéro le rôle des variables socio-démographiques. On arrive ainsi à la conclusion qu'en cours de CP, pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture, il y a une influence persistante des variables sociales et de sexe, même si une partie de l'influence totale est aussi pré-existante à l'entrée au CP.

Examinons maintenant de façon plus spécifique l'influence des différentes variables ou groupes de variables.

### 1. Sexe

Que ce soit en ce qui concerne les écarts bruts, les écarts nets d'interactions, avant le CP ou en cours de CP, les filles réalisent de meilleures performances que les garçons. Dans le domaine des mathématiques les écarts sont peu importants et peu significatifs. Il n'est pas de même dans l'apprentissage de la lecture où les filles ont un avantage important et significatif. (La différence entre garçons et filles est du même ordre de grandeur que la différence entre enfants d'ouvriers et de cadres, pour un même sexe, sachant que la variable sexe est plus significative statistiquement que la variable sociale, ce qui signifie qu'il y a plus d'homogénéité de résultats en lecture au sein des groupes par sexe qu'au sein des groupes sociaux ou bien que la « prédiction » du résultat est plus précise si on connaît le sexe plutôt que le groupe social, bien que les deux effets se combinent.) Les estimations nous apprennent en outre que sur l'écart de 5,875 points à l'avantage des filles en lecture en fin de CP, 4,366 soit 74 % n'étaient pas perceptibles à l'entrée au CP, ce qui signifie que le CP a largement creusé les différences initiales (du moins telles qu'elles sont évaluées par l'EACE).

### 2. Groupe socio-professionnel d'origine

Quatre groupes ont été considérés (cadres/employés/commerçants/ouvriers-personnels de service/Père « absent », qui regroupe des situations variées). Là encore, des différences existent selon qu'on considère les acquisitions numériques ou la lecture. Pour ce qui est des mathématiques, les acquisitions sont d'autant meilleures globalement que l'élève est d'une origine socio-professionnelle plus favorisée. Cependant, les différences ne sont pas très importantes, les écarts entre les groupes



| Variables                    |                          | Mathématiques |         |         |         | Lecture  |         |          |         |
|------------------------------|--------------------------|---------------|---------|---------|---------|----------|---------|----------|---------|
| de référence                 | active                   | Coef.         | Signif. | Coef.   | Signif. | Coef.    | Signif. | Coef.    | Signif. |
| Féminin                      | Masculin                 | - 0,882       | ns      | + 0,045 | ns      | - 5,875  | ***     | - 4,366  | ***     |
| Age                          |                          | + 1,210       | *       | -       | -       | + 0,310  | ns      | -        | -       |
| Non redoublant               | Redoublant               | - 0,110       | ns      | -       | -       | + 1,711  | ns      | -        | -       |
| Français                     | Étrangers < 5 ans        | - 1,008       | ns      | + 1,117 | ns      | + 5,769  | *       | + 5,742  | **      |
|                              | Maghrébins > 5 ans       | - 0,711       | ns      | + 0,017 | ns      | + 5,540  | **      | + 6,523  | ***     |
|                              | Non maghrébins > 5 ans   | + 0,496       | ns      | - 0,643 | ns      | + 1,918  | ns      | - 1,418  | ns      |
| Père ouvrier                 | Père cadre               | + 2,500       | **      | + 0,953 | ns      | + 6,893  | **      | + 4,338  | *       |
|                              | Père employé             | + 1,375       | ns      | + 0,249 | ns      | + 4,278  | *       | + 1,120  | ns      |
|                              | Père absent              | - 0,412       | ns      | - 0,675 | ns      | + 1,444  | ns      | + 0,842  | ns      |
| Mère au foyer                | Mère salariée            | + 0,677       | ns      | -       | -       | + 2,623  | ns      | -        | -       |
| Pavillon                     | HLM                      | - 0,591       | ns      | -       | -       | - 1,823  | ns      | -        | -       |
|                              | Locataire en Col. nm HLM | - 0,679       | ns      | -       | -       | - 2,515  | ns      | -        | -       |
|                              | Collectif-Propriétaire   | - 0,083       | ns      | -       | -       | - 4,303  | ns      | -        | -       |
| Fratrie                      |                          | - 0,275       | ns      | - 0,112 | ns      | - 1,838  | ***     | - 1,559  | ***     |
| Années de maternelle         |                          | + 0,525       | ns      | -       | -       | - 0,004  | ns      | -        | -       |
| Jours d'absence              |                          | - 0,041       | ns      | -       | -       | + 0,019  | ns      | -        | -       |
| EACE Logique verbale         |                          |               |         | + 0,706 | ***     |          |         | + 1,795  | **      |
| EACE Organisation temporelle |                          |               |         | + 0,708 | **      |          |         | + 1,137  | ns      |
| EACE Structuration spatiale  |                          |               |         | + 1,862 | ***     |          |         | + 2,645  | ***     |
| EACE Motricité manuelle      |                          |               |         | + 0,683 | **      |          |         | + 1,780  | **      |
| Taille de la classe          |                          |               |         | - 0,283 | ***     |          |         | - 0,700  | **      |
| Hétérogénéité de la classe   |                          |               |         | + 0,391 | ***     |          |         | + 1,567  | ***     |
| Constante                    |                          | + 3,926       | ns      | + 2,547 | ns      | + 86,334 | ***     | + 63,431 | ***     |
| % de variance expliquée      |                          | 7,33          |         | 40,41   |         | 12,91    |         | 27,04    |         |

\* : significatif au seuil de 10 %.

\*\* : significatif au seuil de 5 %.

\*\*\* : significatif au seuil de 1 %.

employés-ouvriers et « père absent » ne sont pas significatifs et seuls se distinguent les enfants de cadres avec des résultats plus élevés. Il faut également souligner que pour les acquisitions numériques l'essentiel des différenciations sociales est antérieur au CP, le fonctionnement du cours préparatoire apparaissant approximativement neutre socialement. Dans le domaine de la lecture, la différenciation globale en fin de CP est légèrement plus forte que pour les mathématiques (l'écart relatif ouvrier-cadre est comparable mais il subsiste un écart entre enfants d'ouvrier et d'employé), mais la différence avec les mathématiques est qu'une partie (entre 30 et 60 %) s'est constituée au cours du CP, renforçant les inégalités initiales. Si ces résultats suggèrent bien qu'une partie de la différenciation finale s'est constituée en cours de CP, ils signifient aussi qu'une partie non négligeable (probablement supérieure à 50 % globalement) de cette même différenciation finale était acquise avant l'entrée au CP.

### 3. Fratrie

Les informations sur l'influence de la taille de la famille sur les acquisitions scolaires prolongent ce que nous venons de dire sur la catégorie socio-professionnelle des parents. Tout au plus peut-on ajouter que si l'effet de cette variable est en général connu à partir des travaux de démographie scolaire, on peut observer ici qu'elle manifeste son influence dès le CP, seulement en lecture d'une part, alors que l'essentiel des différenciations sur ce critère en fin de CP se sont constituées en cours de CP, ou en tout cas n'étaient que peu apparentes en début de CP avec le test utilisé, d'autre part.

### 4. Nationalité

Les résultats obtenus, qui montrent que les variables de nationalité n'ont pas d'influence significative sur les acquisitions dans le domaine numérique et surtout ceux qui montrent que les étrangers en France depuis moins de 5 ans et les maghrébins en général ont toutes choses égales par ailleurs des acquisitions supérieures à celles des français ont a priori de quoi surprendre. En effet, c'est une connaissance commune que les enfants d'origine étrangère et notamment les maghrébins connaissent des difficultés à l'école. En outre, on argumente souvent que le langage de ces enfants est d'une qualité inférieure compte tenu de la moindre facilité langagière en français des parents et notamment de la mère de famille. Il faut noter que cette enquête, bien que non représentative de la population scolaire française, ne fait pas exception à la connaissance commune puisque les enfants étrangers ont en moyenne des acquisitions inférieures à celle des français. Le « paradoxe »

vient de la comparaison des écarts « brutq » et des écarts Tnets » qui sont dans des sens différents.

Si on ne regardait que le modèle prenant en compte l'évaluation initiale (pour la lecture), on serait tenté de proposer l'argumentation selon laquelle les handicaps « langagiers » des enfants étrangers ont comme conséquence qu'ils réussissent moins bien à l'évaluation initiale mais qu'ils profitent plus que les français de la classe de CP et compensent par conséquent une partie de leur handicap initial. Les estimations montrent clairement que cette argumentation, bien que partiellement vraie, ne rend pas compte de l'essentiel du phénomène. En effet, si l'évaluation initiale constituait l'explication principale, on devrait trouver des coefficients nuls, ou en tout cas beaucoup plus faibles dans le modèle fondé uniquement sur les variables socio-démographiques. Or ce n'est pas le cas. L'explication du « paradoxe » doit donc être cherchée dans les phénomènes structurels au sein de la population. Ainsi, il faut souligner que les familles étrangères et notamment maghrébines sont caractérisées presque toujours par une catégorie socio-professionnelle basse et de nombreux enfants alors que les familles françaises, mêmes celles qui sont dans l'enquête, sont dans des situations plus diversifiées. Les ingrédients sont donc réunis pour avoir des artefacts de composition dans la mesure où la taille de la famille et la catégorie socio-professionnelle ont un effet sur les acquisitions (en lecture). Or ce que nous enseigne le modèle, c'est que par rapport à des familles françaises dont le père est ouvrier et où il y a beaucoup d'enfants, les familles étrangères ou maghrébines de mêmes caractéristiques, ont des enfants qui réussissent mieux dans les écoles de l'enquête.

### 5. L'habitat

Les variables caractérisant l'habitat se sont toujours révélées non significatives dans quelque modèle que ce soit. Il est donc clair que les réussites moindres des enfants de HLM ne tiennent qu'à des effets de composition. La rénovation des HLM, pour souhaitable qu'elle soit par ailleurs, n'aura pas d'effets sur la réussite scolaire.

### 6. Quelques variables de peu d'importance statistique dans l'enquête

Le nombre d'années de maternelle n'a pas d'influence significative. La raison de cette situation tient largement au manque de variance de cette variable dans l'échantillon. On ne peut donc pas tirer de conclusion concernant cette variable.

Le nombre de jours d'absence de l'élève n'est pas non plus significatif. En fait très peu d'élèves ont manqué plus d'une semaine au courant de l'année scolaire et des

absences de ce type se combleraient aisément notamment en raison de l'action compensatrice des maîtres.

L'âge : aucun des enfants n'a moins de 6 ans à la fin de l'année civile correspondant à la rentrée scolaire de l'année étudiée. Les élèves en retard sont dans des situations variées (redoublants, « anciens » maintenus en grande section de maternelle, venant d'adaptation...). On observe que bien que plus âgés, ces enfants ne réussissent pas vraiment mieux. Toutefois, il y a d'évidents phénomènes de « sélection » puisque ces enfants plus âgés ont aussi d'autres caractéristiques liées qui sont sans doute importantes si bien qu'il est difficile d'inférer des conclusions raisonnables sur ce point concernant l'âge.

### 7. Les variables de l'évaluation initiale

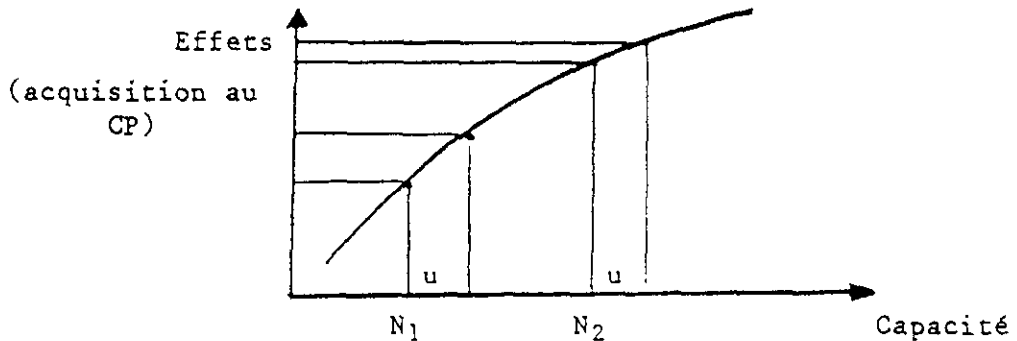
Comme nous l'avons souligné déjà, elles sont statistiquement très importantes pour prévoir le niveau des acquisitions des élèves à l'issue du cours préparatoire et ce dans les deux domaines d'acquisition, mais avec une intensité plus forte en mathématiques. Sur le plan technique, les quatre dimensions du test EACE ont été « standardisées » de sorte à avoir la même variance si bien que la comparaison des coefficients des quatre dimensions peut être

menée directement au sein de chacun des deux domaines d'acquisition au CP (2).

Les résultats des estimations sont très clairs : les quatre dimensions sont importantes pour les acquisitions en mathématiques ; il en est de même pour la lecture, à l'exception de l'organisation temporelle qui bien que positive n'est pas significative. Cependant, le point qui mérite d'être spécialement souligné est le rôle pré-éminent de l'organisation spatiale par rapport aux autres dimensions du test. Ainsi, quant à l'effet sur les acquisitions, l'organisation spatiale a pratiquement autant d'influence que les trois autres dimensions réunies, avec une significativité statistique particulièrement élevée.

Pour comprendre la signification de ce résultat, il ne faut pas dire que l'organisation spatiale a plus d'importance que les autres composantes dans l'absolu. Ceci n'aurait d'ailleurs sans doute pas de sens. Ce qui par contre a une signification est d'observer que si on améliore un peu le niveau d'un élève dans cette caractéristique, il s'en suivra en moyenne une forte amélioration de ses acquisitions au CP.

Il est probable qu'au fur et à mesure qu'on développe une capacité personnelle, les effets quant à l'utilisation de cette capacité augmentent à un rythme décroissant.



Si on poursuit cette image, tout semble se passer comme si la capacité de structurer l'espace se trouvait au niveau  $N_1$  alors que les autres caractéristiques se trouveraient au niveau  $N_2$ . L'effet dans le domaine des acquisitions au CP dû à une augmentation d'une unité ( $u$ ) dépend du niveau (ici  $N_1$  ou  $N_2$ ) auquel on se situe. On ne peut donc pas dire que la structuration de l'espace a plus d'importance, en général, que les autres dimensions investiguées par le test, on peut simplement dire que compte tenu des niveaux respectifs de développement et pour ce qui est de

leurs conséquences sur les acquisitions au CP, il serait profitable de développer davantage l'activation de la « maturité individuelle » dans ce domaine de préférence à un approfondissement dans d'autres domaines (3). On est d'ailleurs d'autant plus fondé à soutenir cette proposition qu'on observe (par des analyses statistiques menées sur les différentes dimensions du test initial) que la structuration de l'espace est (à un niveau plus élevé par exemple que pour la logique verbale) la dimension ou le déficit initial est le plus important pour les enfants maghrébins et en général pour

les enfants d'origine socio-professionnelle modeste. On pense bien sûr à la maternelle comme lieu privilégié où pourrait être activée la maturation de ce type de capacités.

Les résultats de l'analyse statistique donnent enfin des résultats concernant les caractéristiques de la classe dans laquelle est placée l'élève. Ce point nous a paru suffisamment important pour qu'on lui consacre spécifiquement une section.

## VI. – AU-DELÀ DE LEURS CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES, LES ÉLÈVES APPARTIENNENT À DES CLASSES

On peut observer qu'à la fin de l'année scolaire, il y a des différences dans les niveaux moyens d'acquisition dans les différentes classes de l'échantillon. Cependant cette observation est d'un intérêt tout à fait limité tant qu'on n'a pas cherché à identifier les principales causes et à en mesurer l'importance relative. On peut a priori organiser l'articulation des causes autour de la typologie suivante :

1. Si les élèves sont en moyenne différents d'une classe à l'autre, à la fin de l'année scolaire, c'est parce qu'ils étaient déjà différents au début de l'année. On insiste ici sur le rôle de la distribution des **caractéristiques personnelles** (CSP/sexe/nationalité/niveau individuel aux évaluations initiales) dans les différentes classes.

2. Compte tenu des caractéristiques personnelles des élèves d'une classe, on observe néanmoins des différences systématiques d'acquisition d'une classe à l'autre. Celles-ci, à leur tour peuvent provenir de plusieurs causes :

2-1. En raison des **caractéristiques agrégées de la classe**, liées d'une façon générale aux difficultés plus ou moins grandes d'enseigner une classe. On peut penser à des variables telles que le pourcentage d'élèves étrangers dans la classe ou le pourcentage d'élèves en retard. On peut penser aussi au niveau moyen initial de la classe, à l'hétérogénéité des élèves quant à leur niveau initial ou au nombre d'élèves dans la classe.

2-2. En raison de facteurs pédagogiques liés d'une façon générale au **maître**, à sa façon d'enseigner et aux méthodes qu'il emploie avec ses élèves. Il n'y a pas, en effet, de raison de penser que toutes les méthodes se valent (pour les élèves donnés), ni que tous les maîtres sont également compétents, également motivés ou également efficaces dans l'exercice de leur profession.

3. Compte tenu des caractéristiques personnelles des élèves, on observe aussi des différences d'acquisition au sein d'une même classe. Ces différences ne sont sans doute pas négligeables. Elles peuvent provenir aussi bien de mauvaises ou incomplètes mesures des caractéristiques

personnelles, et d'un nombre importants d'effets spécifiques « **aléatoires** » pour ce type d'analyse (élève malade, relations à l'intérieur de la famille, personnalité...).

Essayons d'estimer l'impact de ces différents effets.

Les modèles statistiques présentés précédemment traitent des effets 1 et 2-1. Nous avons déjà largement abordés l'influence des caractéristiques personnelles, observons maintenant l'influence des caractéristiques agrégées de la classe.

Les résultats, sont aussi intéressants dans ce qu'ils ont de positifs que dans ce qu'ils ont de négatifs. Ainsi, ils montrent que le pourcentage plus ou moins élevé d'enfants étrangers dans une classe (ici il varie de 13 à 67 %) n'a pas d'influence sur les acquisitions individuelles des élèves. Il en est de même, du pourcentage d'élèves en retard. Par contre, deux variables agrégées sont significatives, à savoir d'une part le nombre d'élèves dans la classe avec des acquisitions d'autant meilleures, toutes choses égales par ailleurs, que la classe est petite (mais signalons que cette relation ne vaut que dans les classes ZEP, la relation n'étant pas significative dans les classes « normales ») et d'autre part l'hétérogénéité de la classe avec un signe qui pourrait surprendre certains dans la mesure où les acquisitions individuelles ont tendance, au CP, à être meilleures, dans les classes plus hétérogènes (4).

Pour mesurer l'importance des facteurs pédagogiques « liés au maître » (2-2) plusieurs méthodes sont possibles. La première pourrait consister à décrire avec beaucoup de détails les caractéristiques du maître et de ses « façons d'enseigner » puis de voir comment ces caractéristiques sont liées aux acquisitions des élèves. Cette méthode est ambitieuse et difficile, mais elle est susceptible d'apporter des informations précieuses au pédagogue. Une seconde méthode serait de considérer « in globo » tous ces facteurs en se contentant de souligner qu'ils sont peu ou prou constants dans une classe et différents d'une classe à l'autre. Sous cette hypothèse, l'importance quantitative globale des facteurs pédagogiques liés au maître peut être estimée en ajoutant des variables « muettes » pour chaque classe (voir appendice méthodologique) dans le modèle global. Ces variables mesureront alors les écarts systématiques entre classes dans les acquisitions individuelles des élèves, compte tenu de leurs caractéristiques personnelles et des caractéristiques agrégées de la classe dans laquelle ils ont été placés. Ces deux méthodes sont en fait complémentaires. Ici, seule la seconde a pu être employée en raison des données disponibles.

Les résultats, et les rappels des résultats antérieurs, sont donnés dans le tableau suivant (seuls les résultats globaux sont proposés, il ne sert à rien ni à personne de savoir que toutes choses égales par ailleurs, on apprend mieux dans la classe de madame X. que dans celle de monsieur Y. ; seule l'ampleur globale est intéressante).

| Type de variables   | Part de variance expliquée par le modèle % |         |
|---|--|---------|
|   | Mathématiques                              | Lecture |
| Socio-démographiques  | 7,33                                       | 12,91   |
| Socio-démographiques<br>+<br>évaluation initiale                              | 40,41                                      | 27,04   |
| Socio-démographiques<br>+<br>évaluation initiale<br>+<br>variables de classes | 52,53                                      | 43,35   |
| Apport supplémentaire dû aux variables de classes                             | 12,12                                      | 16,41   |

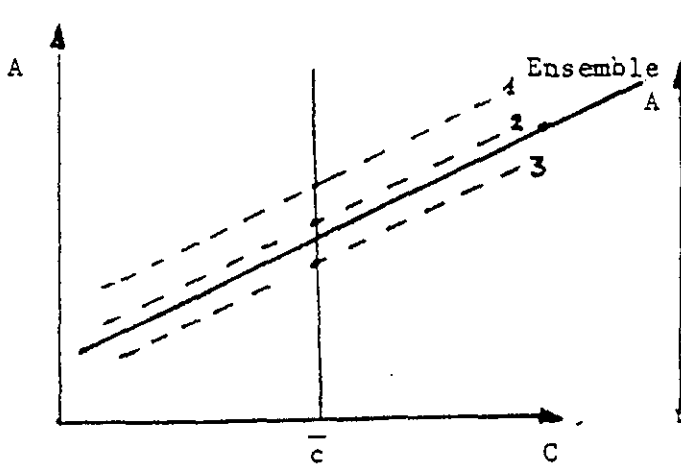
On observe que la prise en compte des classes conduit à augmenter de façon non négligeable la part de variance expliquée par le modèle. Ainsi, les gains de variance expliquée représentent 12,1 % et 16,4 % respectivement pour les mathématiques et la lecture /français. Rappelons à cet égard que la seule prise en considération des variables socio-démographiques (sexe, nationalité, profession du père...) n'expliquait que 7,3 % de la variance des mathématiques et 12,9 % de celle de la lecture/français si bien qu'il apparaît plus important de savoir dans quelle classe est scolarisé un enfant (avec tel maître plutôt que tel autre) que de savoir que tel enfant a telle ou telle caractéristique, pour

connaître (comprendre, prévoir) les acquisitions qu'il fera au CP. On peut également souligner que la lecture/français est à la fois plus sensible aux caractéristiques socio-démographiques des élèves et plus sensible aux différences d'efficacité des maîtres.

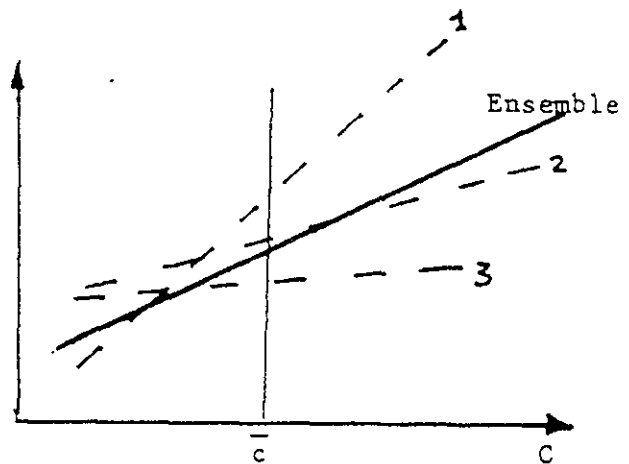
Enfin, en analysant les écarts/effets spécifiques de classe en lecture/français et en mathématiques, on observe que les maîtres qui, à population scolaire donnée, réussissent « bien » en mathématiques réussissent bien aussi en lecture puisque la corrélation entre les écarts systématiques nets dans les deux dimensions est positive et relativement importante (0,70). L'observation de cette corrélation relativement forte indique l'existence d'une compétence pédagogique générale des maîtres indépendamment des domaines d'acquisition considérés (motivation, énergie, savoir-faire, relation pédagogique) pour laquelle une enquête telle que celle-ci ne produit aucun élément d'appréciation, se contentant de souligner l'existence et l'ampleur du phénomène.

Les données disponibles ne permettent pas de répondre à ce dernier type de question, elles permettent néanmoins de dire plus au sujet de la diversité des pratiques enseignantes en ce qui concerne leurs conséquences sur la population scolaire qui leur est confiée. En effet, la méthode suivie pour mesurer les différences systématiques d'acquisition dans les différentes classes (variables « muettes » dans le modèle) ne mesure que les écarts moyens sans examiner les phénomènes de distribution ou de différenciation entre différents types d'élèves.

Les deux graphiques « théoriques » suivants permettent de visualiser le point soulevé.



Graphique I



Graphique II

Les axes des graphiques sont A le niveau d'acquisition des élèves et C qui représente l'indice agrégé des caractéristiques des élèves ayant un effet sur A. Le modèle estimé précédemment dans cette section est du type de celui représenté dans le graphique I. Il y a d'une part une relation linéaire  $A = f(C)$  qui représente la liaison moyenne (trait plein) sans tenir compte des différences entre classes. Lorsqu'on introduit les variables de classes sous forme de variables « muettes », on passe de la représentation en 1 trait plein à la représentation entre 3 traits pointillés (s'il y a 3 classes) mettant en évidence les différences entre classes. Seulement, en utilisant cette méthode, on « contraint » les droites de chacune des classes à être parallèles entre elles et parallèles à la tendance générale, c'est-à-dire qu'on contraint toutes les classes à avoir la même relation entre A et C.

Il n'en est pas nécessairement ainsi. Par exemple, dans le graphique II, il y a bien les mêmes écarts entre classes au point moyen  $\bar{C}$  que dans le graphique I, mais les pentes des droites de chacune des 3 classes sont cette fois différentes et la comparaison entre classes devient moins immédiate mais plus intéressante et plus riche. En effet, chaque classe devient alors caractérisée par deux éléments : d'une part le **niveau moyen d'acquisition de la classe** pour une population scolaire standardisée et des caractéristiques agrégées de la classe donnée et d'autre part son **caractère élitiste ou égalisateur mesuré par la pente de la droite**. La classe 3 dans le graphique II est plus « égalisatrice » que la classe 1 dans la mesure où des différences initiales dans les caractéristiques des élèves entraînent moins de différences dans leurs acquisitions).

En effectuant ces estimations dans les différentes classes, il est intéressant d'observer si ces 2 facteurs caractéristiques de la classe sont liés positivement, négativement ou bien sont indépendants. Si on souhaitait introduire un peu d'éléments normatifs dans l'analyse, on serait

sans doute tenté d'argumenter qu'on préfère les classes dans lesquelles les acquisitions des élèves sont au niveau le plus élevé possible simultanément avec l'égalité la plus grande, c'est-à-dire qu'on pourrait avoir une fonction de préférence du type  $V = N + \lambda P$  (avec  $V$  = la valeur de la « classe-maître » ;  $N$  : niveau moyen d'acquisition standardisé ;  $P$  : la pente de la relation ( $> 0$ ) et  $\lambda (< 0)$  qui mesure le poids respectif accordé au niveau et à l'égalité – c'est un jugement de valeur). Notre propos n'est pas ici de type normatif, néanmoins si on suit l'argument et indépendamment de la valeur  $\lambda$  à condition qu'elle soit  $< 0$ , on doit s'attendre à ce que les différences de « valeur » entre « classes-maîtres » soit plus faibles que celles observées avec la méthode précédente si et seulement si la corrélation entre le niveau moyen et la pente est positive (5), c'est-à-dire si les classes dans lequel le niveau est plus faible sont en moyenne plus égalisatrices. Dans le cas contraire, si les classes dans lesquels le niveau moyen est le plus élevé ont aussi tendance à être les plus égalisatrices, alors la méthode précédente sous-estime les écarts entre classes.

Les estimations empiriques montrent que dans l'échantillon analysé, c'est (malheureusement) cette dernière situation qui prévaut. En effet, les maîtres qui arrivent au meilleur résultat moyen standardisé tendent en moyenne à être les plus égalitaires. Ainsi, le coefficient de corrélation entre la pente (qui mesure le caractère inégalitaire) et le niveau moyen est  $-0,330$  pour les mathématiques et  $-0,771$  pour la lecture/français. La conséquence directe (peut-être triviale pour des pédagogues) de cette situation est que la variabilité dans l'efficacité pédagogique des maîtres, dont nous venons de voir qu'elle est relativement importante, concerne principalement les élèves les plus faibles (et ceci plus en lecture/français qu'en mathématiques), les élèves initialement plus forts étant moins sensibles aux caractéristiques du maître. Le tableau ci-après donnent la dispersion interclasse des acquisitions des élèves pour différents niveaux à l'évaluation initiale.

|                  | Élèves très faibles<br>EACE = 20 | Élèves moyens<br>EACE = 40 | Élèves très forts<br>EACE = 60 |
|------------------|----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Lecture/français | 10,52                            | 5,62                       | 4,33                           |
| Mathématiques    | 3,02                             | 1,82                       | 2,34                           |

Ce résultat laisse à penser qu'une amélioration de l'efficacité pédagogique des maîtres d'une part peut potentiellement avoir des effets généraux sur les acquisitions des élèves et d'autre part est susceptible d'avoir des effets sur la réduction des inégalités à l'école car ce serait les élèves les plus faibles qui en profiteraient le plus.

Alain MINGAT  
Institut de Recherche sur l'Économie  
de l'Éducation  
CNRS, Dijon

## Notes

(1) Les valeurs numériques des coefficients des modèles estimés pour les mathématiques et la lecture diffèrent notamment en raison de l'échelle différente de mesure. Il conviendrait de diviser les coefficients de la lecture par 2,75 pour assurer la comparabilité.

(2) Rappelons que si on veut comparer le poids des 4 dimensions du test entre les 2 domaines d'acquisition, il conviendrait de diviser par 2,75 les coefficients dans le modèle de la lecture.

(3) On ne perçoit ici que les effets de la capacité à structurer l'espace ; pour être complet, il serait nécessaire de mesurer les possibilités et les difficultés concrètes de viser un objectif de ce type.

(4) Il faut sans doute être prudent pour extrapoler dans d'autres situations les résultats obtenus, en général et dans ce cas là en particulier. En effet, le CP étant la première classe primaire, il est certain que l'hétérogénéité y est moins vive qu'à des niveaux plus élevés puisque l'accumulation des acquisitions sera aussi l'accumulation des différences entre élèves si bien que l'hétérogénéité « bien tempérée » du CP ira grandissant peut être au point de devenir un handicap lorsque son niveau sera plus élevé.

(5)  $V = N + \lambda P$  ou bien, en passant aux variances inter-classes :  $\sigma_V^2 = \sigma_N^2 + \lambda^2 \sigma_P^2 + 2\lambda \text{Cov}(N,P)$ ,  $\sigma_N$  et  $\sigma_P$  étant donnés, ainsi que  $\lambda < 0$ , il vient que  $\sigma_V^2$  est plus grand si  $\text{Cov}(N,P)$  est  $< 0$ , (c'est-à-dire si  $\rho(N,P) < 0$ ) que si  $\rho(N,P) > 0$ .

## ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE SUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS DES MODÈLES MULTIVARIÉS

Un modèle est composé de deux parties. Premièrement une variable Y qu'on cherche à expliquer et deuxièmement un certain nombre de variables  $X_1, X_2, \dots, X_n$  qui sont susceptibles d'expliquer la variable Y.

$$Y = f(X_1, X_2, \dots, X_n)$$

Dans le cas considéré, le modèle est linéaire, c'est-à-dire que les effets des variables se composent additivement :

$$Y = b_0 + b_1 X_1 + b_2 X_2 + \dots + b_n X_n$$

Les coefficients  $b_0, b_1, \dots, b_n$  sont des valeurs numériques a priori inconnues et la procédure d'estimation consiste à déterminer les valeurs de ces coefficients de sorte à fournir la meilleure explication possible de Y qui convienne globalement pour l'ensemble des observations (ici, les caractéristiques des élèves).

Les tableaux de résultats donnent alors la valeur des coefficients  $b_0, b_1, \dots, b_n$ , ainsi que leur significativité qui renvoie directement à la significativité de la variable correspondante. En outre, le modèle est caractérisé par un indicateur qui rend compte de la capacité globale des variables du modèle Y (ici le résultat à l'épreuve d'évaluation).

Examinons maintenant plus en détails ces résultats. Nous prendrons appui sur les résultats du modèle estimé pour la lecture avec seulement les variables démographiques (P).

### 1. Significativité des variables

La seconde colonne dans la présentation des résultats comporte soit n.s. soit des étoiles. Le sigle n.s. signifie que la variable est non significative, c'est-à-dire qu'il y a très peu de chances qu'elle exerce un rôle dans l'explication du résultat en lecture ici analysé. Cela signifie aussi (ou plutôt cela vient du fait) que le coefficient b de la variable (par exemple + 0,310 pour la variable âge), qui est une variable aléatoire au sens statistique, est probablement non différent de zéro. La traduction littéraire de cette situation, pour le cas considéré est que, toutes choses égales par ailleurs, les enfants de 6 ans n'obtiennent des résultats différents de ceux de 6,5 ans ou 7 ans. Si, au contraire, il y a des étoiles plutôt que n.s. cela signifie qu'il est probable que le coefficient de la variable n'est pas nul ou en d'autres termes que la variable considérée exerce une influence sur la variable expliquée (ici le résultat en lecture). Plus le nombre d'étoiles est grand, plus grand est la confiance qu'on peut avoir quant au rôle effectif de la variable explicative sur la variable expliquée [ : significatif au seuil de 10 % . \*\* seuil de 5 % . \*\*\* seuil de 1 % ).

### 2. Les coefficients b

Il est surtout intéressant de considérer leur valeur si on a précédemment observé que la variable est significative. La valeur du coefficient mesure l'impact quantitatif de la variable considérée sur la variable expliquée. Toutefois, l'interprétation du coefficient dépend de la nature de la variable explicative. Il convient en effet de distinguer les variables continues (variables de quantité) et les variables discrètes ou muettes (qui distinguent des catégories).

2-1. **Les variables continues** : ce sont des variables « de quantité », telles que l'âge, le revenu, ou ici par exemple le nombre d'enfants dans la famille (fratrie). Le coefficient exprime l'effet (positif ou négatif) sur la variable expliquée associé à la variation d'une unité de la variable explicative correspondant au coefficient considéré. Le coefficient de la variable fratrie est - 1,838 (\*\*\*) cela signifie que, toutes choses égales par ailleurs, un enfant de plus dans la famille est associé à un résultat inférieur en lecture de 1,838 points dans l'échelle du test d'évaluation. Le modèle est linéaire si bien que l'estimation pour 2 (ou n) enfants de plus est 2 (ou n) fois - 1,838 (il ne faut pas oublier que la valeur numérique d'un coefficient, si elle dépend fondamentalement du rôle de la variable considérée, dépend aussi, mais à des constantes multiplicatives près, de l'échelle de mesure de la variable explicative (si le revenu est exprimé en \$US, le coefficient sera 7.5 fois plus petit que si le revenu est exprimé en France dans la mesure où le taux de change serait 7,5 FF pour 1 \$). De même si l'échelle de mesure de la variable expliquée est de 0 à 50, on trouvera la même structure des coefficients b que si l'échelle de Y avait été de 0 à 100 mais chacun des coefficients étant divisé par 2).

2-2. **Les variables muettes ou discrètes** : ces variables sont utilisées lorsqu'on cherche à distinguer des groupes au sein d'un échantillon, alors que ces groupes ne se distinguent pas selon un critère quantitatif continu. Ce sera le cas du sexe, de la nationalité, de l'habitat... La construction de la variable consiste à créer (n-1) variables statistiques, si on considère l'existence de n groupes dans la population. Le groupe manquant (celui auquel n'est associée aucune variable statistique) sert alors de groupe de référence et le coefficient de chacune des variables statistiques mesure l'écart, toutes choses égales par ailleurs, entre le groupe considéré et le groupe de référence. Par exemple, dans le modèle explicatif du résultat de l'élève à l'évaluation en lecture, pour le sexe, la variable statistique est « masculin » et la variable de référence « féminin ». Le coefficient est - 5,875 (\*\*\*) et il signifie que, toutes choses égales par ailleurs, les garçons obtiennent en moyenne des résultats de 5,875 points inférieurs à ceux des filles sur l'échelle d'évaluation des résultats en lecture.

Il est essentiel de ne pas omettre la clause du « toutes choses égales par ailleurs » pour interpréter correctement les résultats du modèle. Prenons

l'exemple de la variable « père-cadre » (par référence à « père-ouvrier » dans les modèles explicatifs du résultat en mathématiques. Dans le modèle ne prenant en compte que les variables socio-démographiques le coefficient + 2,500, significatif au seuil de 5 %, alors qu'il n'est que + 0,943 et non significatif dans le rôle incorporant, outre les variables socio-démographiques, celles de l'évaluation initiale.

Cela nous apprend :

1) qu'il y a bien des différences finales de résultat en mathématiques à la fin du CP entre les enfants de cadres et ceux d'ouvriers et

2) que si on raisonne à résultats donnés à l'évaluation initiale, la différence s'amenuise fortement et n'est plus significative ce qui signifie que le CP en

lui-même a peu ajouté à la différenciation initiale, pour ce qui concerne le domaine des mathématiques. Ces deux informations se complètent et améliorent notre connaissance sur la génération des inégalités.

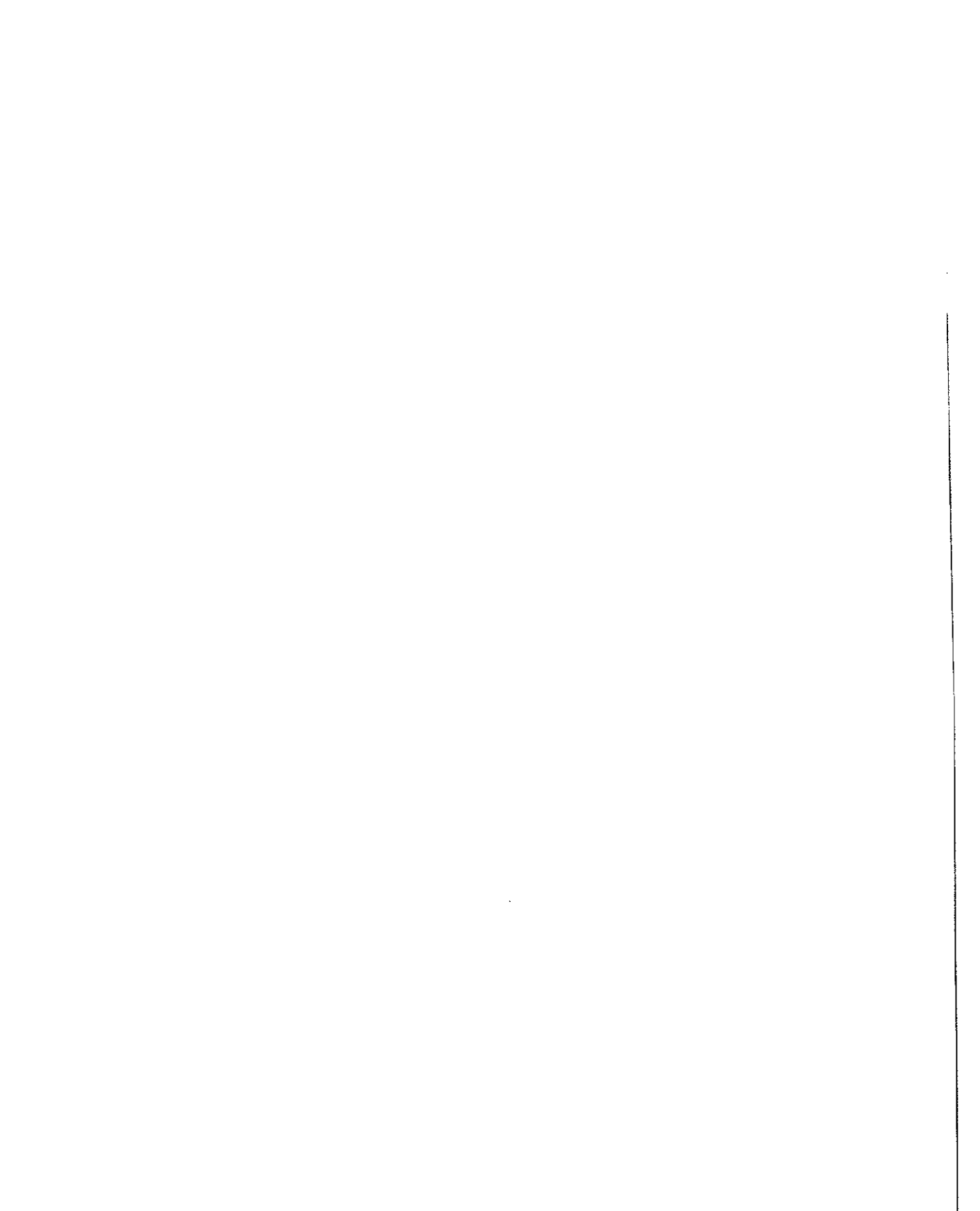
### 3. Pouvoir explicatif du modèle

Cette information est consignée à la dernière ligne de tableau. Pour chaque modèle, est donnée la part de la variance de la variable expliquée dont les variables explicatives rendent globalement compte. Ce coefficient  $|R^2|$  varie de 0 % à 100 %.



| Variables                      |                        | MATHÉMATIQUES |         |                |         |             |         | LECTURE/FRANÇAIS |         |                |         |             |         |
|--------------------------------|------------------------|---------------|---------|----------------|---------|-------------|---------|------------------|---------|----------------|---------|-------------|---------|
|                                |                        | Ensemble      |         | Classes témoin |         | Classes ZEP |         | Ensemble         |         | Classes témoin |         | Classes ZEP |         |
| de référence                   | active                 | Coef.         | Signif. | Coef.          | Signif. | Coef.       | Signif. | Coef.            | Signif. | Coef.          | Signif. | Coef.       | Signif. |
| Féminin                        | Masculin               | + 0,045       | ns      | - 0,439        | ns      | + 0,282     | ns      | - 4,366          | ***     | - 7,653        | ***     | - 2,272     | ns      |
| Français                       | Etrangers < 5 ans      | - 1,117       | ns      | - 0,447        | ns      | - 1,455     | ns      | + 5,742          | **      | + 3,117        | ns      | + 8,839     | **      |
|                                | Maghrébins > 5 ans     | + 0,017       | ns      | - 0,902        | ns      | + 0,673     | ns      | + 6,523          | ***     | + 3,366        | ns      | + 8,822     | ***     |
| Fratrie                        | Non Maghrébins < 5 ans | - 0,643       | ns      | - 1,065        | ns      | - 0,091     | ns      | - 1,418          | ns      | - 5,907        | ns      | + 2,626     | ns      |
|                                |                        | - 0,112       | ns      | + 0,053        | ns      | - 0,220     | ns      | - 1,559          | ***     | - 0,689        | ns      | - 2,277     | ***     |
| Père ouvrier                   | Père cadre             | + 0,953       | ns      | + 1,235        | ns      | + 1,216     | ns      | + 4,338          | *       | + 6,183        | *       | + 1,749     | ns      |
|                                | Père employé           | + 0,249       | ns      | - 0,096        | ns      | + 0,845     | ns      | + 1,120          | ns      | - 0,753        | ns      | + 2,980     | ns      |
|                                | Père « absent »        | - 0,675       | ns      | + 0,952        | ns      | - 1,342     | ns      | + 0,842          | ns      | + 4,208        | ns      | - 0,091     | ns      |
| EACE - Logique verbale         |                        | + 0,706       | ***     | + 1,113        | ***     | + 0,185     | ns      | + 1,795          | **      | + 3,172        | ***     | + 0,148     | ns      |
| EACE - Organisation temporelle |                        | + 0,708       | ***     | + 1,387        | ***     | + 0,474     | ns      | + 1,137          | ns      | + 1,783        | ns      | + 0,897     | ns      |
| EACE - Structuration spatiale  |                        | + 1,862       | ***     | + 1,929        | ***     | + 1,598     | ***     | + 2,645          | ***     | + 2,647        | *       | + 2,627     | **      |
| EACE - Motricité manuelle      |                        | + 0,683       | **      | - 0,202        | ns      | + 1,056     | ***     | + 1,780          | **      | + 0,887        | ns      | + 1,804     | *       |
| Taille de la classe            |                        | - 0,283       | ***     | - 0,174        | ns      | - 0,980     | ***     | - 0,700          | **      | - 0,509        | ns      | - 1,921     | **      |
| Hétérogénéité de la classe     |                        | + 0,391       | ***     | + 0,294        | ns      | + 0,466     | ***     | + 1,567          | ***     | + 1,989        | **      | + 1,413     | ***     |
| % de variance expliquée        |                        | 40,41         |         | 47,89          |         | 41,50       |         | 27,04            |         | 38,83          |         | 25,48       |         |

ns = non significatif.  
 \* = significatif au seuil de 10 %.  
 \*\* = significatif au seuil de 5 %.  
 \*\*\* = significatif au seuil de 1 %.



---



---

**NOTE  
DE SYNTHÈSE**


---



---

## Les analyses françaises des relations formation-emploi

Si l'on se replaçait quelques années en arrière, on serait sans doute surpris de constater combien la notion de professionnalisation des études occupe le champ du discours sur l'éducation d'aujourd'hui. La culture humaniste a laissé la place au développement de la qualification professionnelle, à l'aune de laquelle se repère maintenant la qualité des produits du système scolaire. L'époque actuelle, placée sous le signe de la volonté d'une organisation sociale efficiente et transparente, a mis l'éducation dans le domaine de l'économique.

Dans la mesure où les objectifs explicites d'efficience et de transparence du pouvoir politique, que l'on retrouve dans la planification, nécessitaient une meilleure connaissance de l'organisation du système éducatif et de ses relations avec le système productif, ont été suscitées de nombreuses investigations traitant tant de la production sociale d'éducation que des relations formation-emploi.

Plusieurs analyses synthétiques se sont déjà attachées aux démarches des chercheurs en ce domaine. Cunha Neves, Eidelman, Zagefka (1983) ont mis en valeur les tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France. Pour Tanguy (1983), il s'agissait de montrer comment la relation « formation-emploi » devait passer du statut de problème social à celui d'objet de recherche. Dans une précédente revue, (Paul 1981a), nous avons tenté de réaliser une synthèse des travaux français traitant de l'éducation et de l'emploi. C'est cette perspective que nous voudrions actualiser et étendre ici, en essayant notamment de mettre en valeur les enjeux et les évolutions de ces travaux, en objectivant leurs résultats. Certes, la vision adoptée ici est partielle car d'une part, elle est plutôt celle de l'économiste, d'autre part, elle ne prétend pas couvrir l'intégralité des travaux mais ceux qu'arbitrairement notre démarche de chercheur aura été conduite à retenir. Enfin, elle ne concernera que les travaux français.

Dans un premier temps, seront rappelées les grandes étapes du développement de l'appareil statistique et sa structuration interne. Un second point sera consacré aux approches centrées sur l'insertion et le cheminement professionnels, qui représentent quantitativement une part considérable des travaux. Au cours de la troisième partie, nous nous intéresserons aux recherches d'essence plutôt macro-économique ou macro sociale qui permettent la reconstruction, tout au moins partielle, des observations factuelles réalisées par l'étude des conditions de l'insertion professionnelle.

### I. - LE DÉVELOPPEMENT DE L'APPAREIL STATISTIQUE

Seront présentés les appareils nationaux et leurs antennes ainsi que les dispositifs d'enquêtes nationaux. Les équipes universitaires travaillant dans le champ des relations formation-emploi seront évoquées ensuite.

#### I.1. Les appareils nationaux et leurs antennes

Qu'il s'agisse des plus anciens comme l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) ou l'Institut National des Études Démographiques (INED) qui ont développé une partie de leurs activités dans le domaine des relations formation-emploi ou des plus récents comme le Centre d'Études de l'Emploi (CEE) ou le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CERQ) dont les réflexions sont plus orientées par cet axe, ils ont tous à la fois mis sur pied des procédures d'enquêtes - régulières ou non - et entrepris des analyses critiques des phénomènes observés. Nous ne présenterons ici que certaines des enquêtes organisées, nous réservant de revenir ultérieurement sur les résultats auxquels elles ont abouti.

### I. 1. 1. L'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)

Depuis sa création en 1945, l'INSEE, rattaché au ministère de l'Économie et des Finances, a développé ses activités en direction de tous les domaines de l'économie française. Nous ne retiendrons ici que celles qui ont un lien direct avec l'analyse des relations formation-emploi (1).

#### *Les enquêtes auprès des ménages*

Les enquêtes de recensement, menées en moyenne tous les sept ans sur la période récente (1954, 1962, 1968, 1975, 1982), permettent de connaître, outre les caractères démographiques essentiels, la structure de formation, d'emploi, de migration de l'ensemble de la population française.

Depuis 1968, les enquêtes « emploi » permettent des observations plus fréquentes sur ces phénomènes. Elles sont menées annuellement auprès des ménages, par sondage (taux de 1/300) et mettent notamment en lumière les changements individuels d'activité. Depuis 1977, deux enquêtes sont menées chaque année, en mars et en octobre.

Les enquêtes « formation-qualification professionnelle » menées en 1964, 1970 et 1977 auprès d'un échantillon de salariés permettent d'affiner la connaissance de la mobilité professionnelle et des mouvements de prise de cessation d'activité. Ce sont en outre les seules enquêtes qui collectent les salaires individuels et qui autorisent donc les travaux sur les relations entre formation et gains.

#### *Les enquêtes auprès des entreprises*

Les enquêtes « structure des emplois », lancées en 1968, sont effectuées annuellement auprès des établissements, afin d'étudier les structures professionnelles des différents secteurs. Les employeurs sont invités à répartir leurs effectifs salariés dans une nomenclature de professions. Cependant, ces enquêtes ne touchent pas certains secteurs, notamment la Fonction publique et les établissements de moins de dix salariés.

Par ailleurs, les établissements industriels et commerciaux sont tenus de fournir annuellement au service des Impôts une déclaration annuelle du salaire versé à chaque individu. Les renseignements concernant l'entreprise, le type d'emploi et le salaire sont répercutés à l'INSEE pour traitement statistique.

Enfin, est organisée tous les trois ans au niveau de la Communauté européenne une enquête sur la structure des salaires. Cette enquête est menée par sondage auprès des établissements industriels de plus de dix salariés. Elle comprend en plus de la précédente des informations sur le système de rémunération et les bases de calcul du salaire.

L'INSEE comprend par ailleurs dix-neuf directions régionales, qui peuvent être amenées, sur des objectifs ponctuels, à organiser des enquêtes à leur niveau géographique.

Les diverses enquêtes nationales constituent un dispositif permanent qui fournit une série d'« instantanés » représentant les liens entre la formation et l'emploi. Néanmoins, les données collectées permettent rarement une analyse approfondie de ces relations, de par la connaissance insuffisante des contenus d'emplois et de leur mode d'accès, ainsi que des conditions d'insertion des jeunes dans la vie active. C'est notamment pour pallier ces carences qu'a été créé en 1970 le Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications.

---

(1) Notre sélection est nécessairement arbitraire, car dans une certaine mesure, l'ensemble des travaux concernent les entreprises et les ménages ont un lien plus ou moins étroit avec ce champ de recherche

### I.1.2. Le Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ)

Organisme sous tutelle du ministère de l'Éducation, le CEREQ a reçu pour mission d'améliorer la connaissance des activités professionnelles et de leur évolution. Le CEREQ a tout d'abord organisé deux séries de grandes enquêtes nationales.

La première visait à déterminer les causes de la structure des qualifications, à partir de l'analyse de deux secteurs, les industries chimiques et mécaniques. La seconde a porté sur l'accès à la vie active à la sortie de divers enseignements, afin de mettre en lumière les handicaps que pouvaient supporter diverses catégories de jeunes.

Ces deux séries de travaux se sont concrétisées par l'instauration de deux réseaux d'observations : le Répertoire Français des Emplois et l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active. Le premier réseau a eu pour objet d'observer directement les situations de travail et d'identifier leurs caractéristiques. Le second réseau consiste en un dispositif permanent observant les modalités d'insertion dans la vie active à la sortie de chacun des niveaux et filières du système d'enseignement. Les premières investigations ont eu lieu en 1976. A l'heure actuelle, s'est instituée une collaboration entre le Service de l'Informatique de Gestion et des Statistiques (SIGES anciennement SEIS) du ministère de l'Éducation pour la réalisation et le traitement des enquêtes d'insertion.

Le CEREQ a par ailleurs développé des contacts scientifiques au niveau régional, en s'associant avec onze équipes universitaires tant au niveau de la collecte des données, que de leur analyse.

D'autres organismes dépendant du ministère de l'Éducation, tels que le Service de l'Informatique de Gestion et des Statistiques, collectent et produisent des informations, notamment sur les effectifs et les flux du système scolaire. Les informations sont recueillies au niveau régional, notamment auprès des chefs d'établissement, par les Échelons Statistiques Rectoraux.

### I.1.3. Les organismes rattachés au ministère du Travail

Le Service des Études et de la Statistique du ministère, l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) produisent et analysent des données concernant la situation du travail, le profil des demandeurs d'emploi, l'impact des mesures prises dans ce domaine. Le fichier de l'ANPE constitue souvent la base des données mais certaines enquêtes ad hoc sont parfois entreprises.

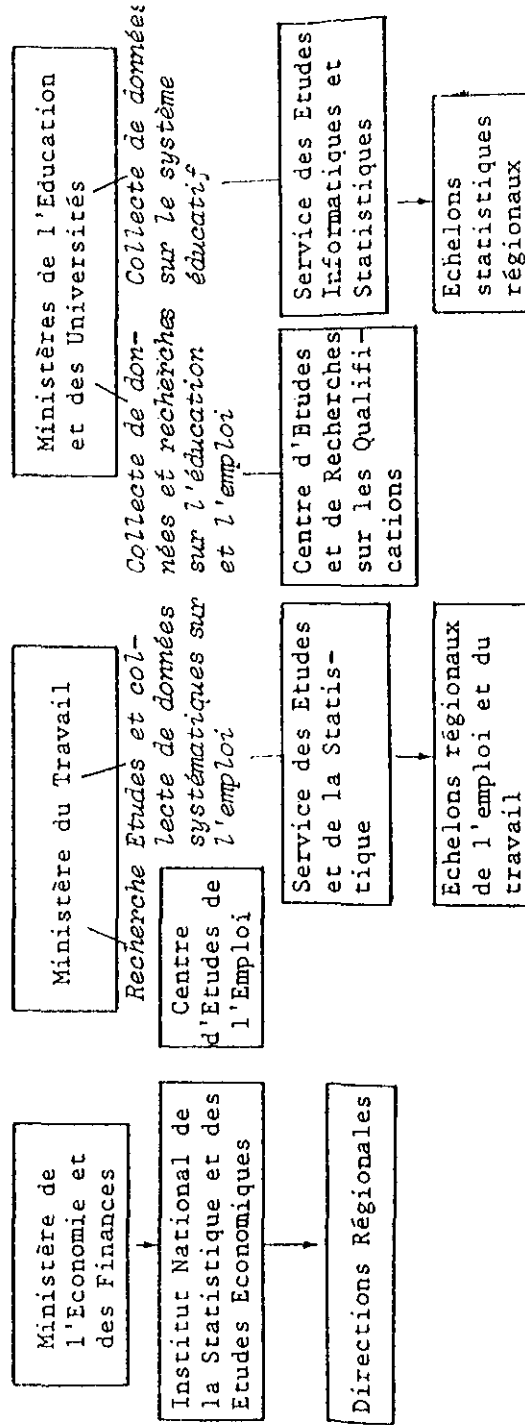
Le Centre d'Études de l'Emploi (CEE), créé en 1970, mène quant à lui, des recherches sur le fonctionnement du(des) marché(s) du travail et sur la situation face à l'emploi de certaines catégories d'individus – jeunes, femmes, personnes âgées. Il a été conduit pour ce faire à organiser diverses enquêtes tant auprès des entreprises qu'auprès des individus.

Le ministère du Travail possède aussi des cellules d'études au niveau régional, les Échelons Régionaux de l'Emploi et du Travail (ERET) créés en 1970. Ceux-ci conduisent, entre autres activités, des enquêtes à leur niveau géographique sur les différents aspects de l'emploi.

Cette présentation, volontairement succincte, laisse dans l'ombre les services statistiques des autres ministères qui peuvent être amenés à collecter et à produire des informations concernant leurs propres formations. Elle a pu néanmoins révéler l'importance de l'année 1970 dans l'élaboration du réseau statistique national concernant l'examen de la formation et de l'emploi, puisque cette année a vu la création du CEREQ, du CEE, des ERET et, dans le domaine de l'information, de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (2). Cette conjonction a trouvé sa source en

(2) Cet organisme est rattaché au ministère de l'Éducation

Schéma de l'organisation de l'appareil statistique sur les relations formation-emploi



**Tableau récapitulatif des enquêtes systématiques  
sur la formation et l'emploi**

| Enquêtes   | Variables collectées (3)  |
|--|---|
| Recensement.<br>Exhaustif, tous les 7 ans.   | Age, sexe, état matrimonial, nationalité, niveau et type d'enseignement initial suivi, âge de fin d'études, résidence antérieure et actuelle, type d'activité (actif, inactif...), statut (salarié, indépendant...), activité économique de l'entreprise, lieu de travail, ancienneté de la recherche d'emploi si chômage, profession, qualification, catégorie socio-professionnelle.  |
| Enquête emploi.<br>Taux de sondage : 1/300.<br>Double enquête annuelle.  | Age, sexe, état matrimonial, nationalité, niveau et type d'enseignement initial suivi, âge de fin d'études, résidence antérieure et actuelle, type d'activité (actif, inactif...), statut (salarié, indépendant...), activité économique de l'entreprise, lieu de travail, profession, qualification, catégorie socio-professionnelle, nombre d'heures de travail, régularité de l'emploi, mobilité professionnelle et géographique d'une année sur l'autre, changement d'établissement et d'entreprise d'une année sur l'autre, cause de chômage, modalités de la recherche d'emploi, ancienneté de la recherche d'emploi, perception d'une allocation de chômage. |
| Enquête formation-qualification professionnelle.<br>Taux de sondage : entre 1/200 et 1/2 000 selon la catégorie de population.<br>Tous les 7 ans.  | Age, sexe, état matrimonial, nationalité, niveau et type d'enseignement initial suivi, âge de fin d'études, formation post-scolaire, catégorie socio-professionnelle et niveau de formation du père, profession à l'entrée dans la vie active, revenu annuel à l'enquête.<br><br>Les variables suivantes sont repérées à l'enquête et cinq ans auparavant : résidence, type d'activité, statut, activité économique de l'entreprise, lieu de travail, profession, qualification, catégorie socio-professionnelle.   |
| Observatoire National des Entrées dans la Vie Active (4).<br>Enquête par sondage (1/6) auprès des jeunes sortant de toutes les formations, tous les 3 ans.<br>La promotion enquêtée à la sortie est ensuite enquêtée tous les 3 ans (cheminement). | Age, sexe, état matrimonial, nationalité, niveau, spécialité et filières de formation, diplômes possédés, catégorie socio-professionnelle du père, type d'activité, durée de recherche d'emploi, modalités de recherche d'emploi, région d'études, région d'emploi, profession, statut, qualification, degré de permanence de l'emploi, activité de l'entreprise, service d'emploi, temps de travail, salaire.  |
| Enquête structure des emplois auprès de l'ensemble des établissements de plus de 10 salariés et de certains établissements semi-publics.<br>Enquête annuelle.  | Activité économique de l'établissement, localisation de l'établissement, effectif total des salariés par sexe, effectif des apprentis par sexe, répartition des salariés par sexe et par type d'emploi.   |
| Enquête à partir des déclarations annuelles des salaires remises au fisc par les établissements agricoles et certains établissements publics.<br>Enquête annuelle.   | Activité économique de l'établissement, localisation, taille de l'établissement, indice de stabilité (nombre d'années-travail des temps complets rémunérés en cours d'année), durée de paie, condition d'emploi (temps complet ou partiel), catégorie socio-professionnelle, rémunération en espèces, valeur estimée des avantages en nature, indemnités de frais professionnels.   |
| Enquête structure des salaires, par sondage (taux de 1/2 à 1/24 selon les catégories) auprès des établissements industriels d'au moins 10 salariés.<br>Tous les 3 ans.   | Age, sexe, nationalité, profession, qualification, ancienneté dans l'entreprise, système de rémunération (au temps, aux pièces...), condition d'emploi (temps complet ou partiel), base de calcul du salaire (horaire ou mensuelle), montant total des gains bruts.   |

(3) Les variables présentées sont celles qui sont le plus souvent utilisées dans les différents croisements utilisés pour l'analyse des relations formation-emploi.

(4) Cette organisation est celle qui a présidé jusqu'en 1982. A l'heure actuelle, une nouvelle organisation se met en place [cf. CEREQ (1984)].

particulier dans les insuffisances constatées au cours de l'élaboration du VI<sup>e</sup> Plan en ce qui concernait l'analyse de l'emploi.

Plus récemment, une collaboration s'est engagée à partir de 1976 entre l'INSEE, le CEREQ et le SIGES, sous la responsabilité de la division de l'emploi de l'INSEE, afin d'élaborer un bilan formation-emploi.

Analystes des données produites par les organismes nationaux, mais aussi productrices d'informations, certaines équipes universitaires mènent des recherches à propos des relations entre l'emploi et la formation.

## 1.2. Les équipes universitaires

Sans vouloir être exhaustif, nous évoquerons notamment les équipes qui s'étaient regroupées autour de l'Action-Programme « formation-emploi » financée par la Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique. Il s'agit en particulier de l'Institut Régional d'Économie du Sud-Ouest, de Bordeaux, de l'Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, de Dijon, de l'Institut de Recherche Économique et de Planification, de Grenoble, de l'Institut de Sociologie de Lille, du Groupe de Recherche en Économie de l'Éducation de Nancy, du Département d'Études Régionales, de Pau, et du Centre d'Études Juridiques et Économiques de l'Emploi de Toulouse.

Les informations collectées et les analyses menées dans ce cadre concernent tant les problèmes de l'insertion, que des relations existant au niveau régional ou national entre systèmes éducatif et de production, que des analyses concernant la structure des qualifications dans l'entreprise ou la formation permanente.

D'autres équipes mènent des recherches dans ce domaine. Citons l'équipe « Travail et Société » de l'Université Paris-Dauphine, qui s'intéresse aux problèmes de l'insertion et de l'alternance, le Centre d'Études Prospectives d'Économie Mathématique Appliquée à la Planification et le Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail, d'Aix-en-Provence, qui analysent, à partir d'approches différentes, les relations macro-économiques entre système d'éducation et système productif. Les sociologues du « Groupe de Sociologie de l'Éducation » de l'Université de Paris V ont développé aussi plusieurs recherches sur la liaison formation-emploi.

En outre, de nombreuses universités ou départements d'université ont organisé des enquêtes afin de connaître le devenir de leurs anciens étudiants.

Par ailleurs, une collaboration permanente s'est établie entre certaines équipes et organismes au niveau documentaire, qui s'est traduite par la création d'un réseau d'information et de documentation « Emploi et Formation », sous l'égide du Centre National de la Recherche Scientifique.

La constitution des relations formation-emploi comme champ de recherche a été elle-même l'objet de réflexions. Ainsi, pour Tanguy (1983), ce champ a, avant tout, été structuré par la demande étatique d'information sur l'accès à l'emploi mais la masse des travaux réalisés apparaissent pour elle plus descriptifs qu'explicatifs, plus répétitifs que cumulatifs. Si cette vision reflète indubitablement l'un des aspects des travaux réalisés, il n'en reste pas moins qu'ils ont permis, outre l'aspect de connaissance factuelle non négligeable, une évolution des modes d'approche des relations formation-emploi qui, si elle n'a pas abouti à un corpus théorique établi, a amené une vision structurée des phénomènes de fonctionnement du marché du travail. C'est tout au moins ce que laisse apparaître l'analyse des différentes études et recherches réalisées.

## II. – LES APPROCHES À PARTIR DES ENQUÊTES D'INSERTION ET DE CHEMINEMENTS PROFESSIONNELS

Avant d'aborder les résultats de ces travaux, il faut d'abord s'interroger sur les concepts et les outils qu'ils utilisent.



## II.1. Considérations sur les concepts et les outils

L'insertion dans la vie active représente en elle-même un concept difficile à cerner et à rendre opérationnel. En témoignent les problèmes liés au repérage des catégories et des mouvements. Par ailleurs, les outils mis en œuvre doivent être adaptés à ces catégories et mouvements.

### II.1.1. Les difficultés liées au concept d'insertion

*Comme le rappelle Vincens (1978), jusqu'à une époque récente, il n'existait pas de rupture entre le milieu scolaire et le milieu professionnel (importance du secteur agricole, de l'apprentissage, etc.). Le même auteur note par ailleurs que « les temps forts de l'insertion se déplacent aussi. Hier, c'était la sortie de l'école à la fin de l'obligation scolaire, l'entrée en apprentissage, à l'atelier ou au bureau à la fin des études techniques courtes. Aujourd'hui, c'est aussi l'exclusion de tel type d'enseignement ou la quête d'un emploi réel après bien des essais infructueux ».*

Dossou (1976), au cours d'une enquête détaillée des modalités d'insertion d'une promotion de jeunes, révèle un processus « d'essais et d'erreurs », une « opération répétitive ».

Schématiquement, l'insertion apparaît tout d'abord comme une succession de processus a priori binaires – poursuite ou arrêt des études, inactivité ou activité, chômage ou exercice d'un emploi – mais qui en réalité peuvent s'imbriquer les uns dans les autres, de telle sorte qu'une trame irrégulière apparaîtra aux yeux du chercheur.

Vincens (1981) a tenté de préciser cette trame en cherchant à définir le concept d'insertion à partir d'une conceptualisation du comportement individuel fondée sur la théorie économique de la quête d'emploi, qui décrit le comportement rationnel de l'individu cherchant un emploi. Ainsi, la fin de la période d'insertion serait caractérisée par deux conditions nécessaires : l'individu cesse d'utiliser du temps à la recherche d'un *emploi ou aux études destinées à permettre d'accéder à un autre emploi* ; l'individu a un emploi durable, c'est-à-dire qu'il ne possède pas d'information lui permettant de penser qu'il devra en chercher un autre dans un avenir plus ou moins proche.

Mais pour Galland (1984), il faut bien tenir compte du fait que l'entrée dans la vie active n'est pas un moment neutre et qu'elle reflète les conditions d'insertion sociale de l'individu. Il distingue ainsi le modèle de l'« installation », où seraient coïncidents le début de la vie professionnelle, le mariage et le départ de la famille d'origine, d'essence plutôt populaire, du modèle du « différenciel », qui concernerait plutôt les classes moyennes et supérieures, et où la combinaison des statuts professionnels, familiaux et matrimoniaux serait placée sous le signe de l'indétermination, d'une précarité dans l'indépendance par rapport à la famille, mais bénéficiant de son soutien financier.

Rose (1982) rejette l'approche individuelle de l'insertion. Selon lui, ce type de conception privilégie l'aspect offre de travail et ne permet pas de comprendre que c'est la demande, i.e. les entreprises, qui structure cette période. Il propose donc de resituer l'insertion dans l'ensemble des modes d'accès aux emplois, développant le concept de « transition professionnelle » et de considérer ce moment comme correspondant à une socialisation du processus de distribution de la main-d'œuvre. Il est donc conduit à analyser les formes d'organisation de la transition professionnelle et les comportements des entreprises par rapport à celle-ci.

Cette conception, axée sur les politiques de gestion de la main-d'œuvre des firmes, sera analysée plus en détail ultérieurement. Pour le moment, restons dans le cadre des travaux fondés sur l'observation du devenir professionnel des individus à la sortie du système scolaire et interrogeons-nous sur les problèmes posés par le repérage des catégories et des mouvements.

## II.1.2. Problèmes de repérage des catégories et des mouvements

Seront discutés ici le concept de jeunes et le passage de la formation à l'activité professionnelle.

### *Le concept de « jeunes »*

Soumis à une analyse serrée, c'est un concept qui a tendance à perdre de sa substance. D'une part, comme le souligne Rousselet (1975), il ne semble pas que l'on puisse parler de sub-culture jeune et d'autre part, comme le démontre Thévenot (1979), « les délimitations de la jeunesse... se situent à des âges très différents selon les catégories sociales, les « jeunes employés » ont moins de vingt-cinq ans alors que les « jeunes cadres » ont de vingt à trente-cinq ans, ce qui montre l'absurdité d'une définition uniforme de la jeunesse, constituée a priori ».

L'hétérogénéité des populations jeunes et la difficulté à définir une jeunesse se retrouvent lors de l'analyse des mouvements qui mènent de l'école au marché du travail, ces mouvements permettant eux-mêmes de définir diverses catégories.

### *Le passage formation-activité*

Tous ceux qui ont par exemple travaillé à partir d'observations sur les étudiants ont probablement rencontré ce type de problèmes : un étudiant salarié est-il un actif ou un étudiant ? Cette ambiguïté se retrouve dans les enquêtes nationales puisque dans l'enquête « Emploi » il sera considéré comme actif alors qu'il sera étudiant pour le ministère de l'Éducation. Un problème analogue se pose à propos des couples chômeur/en formation et chômeur/actif dont l'enjeu se retrouve dans l'utilisation politique qui en est faite, comme le souligne Thévenot (1979), par brouiller les limites.

L'intrication de différentes activités est sensible dans l'analyse des cohortes d'étudiants du supérieur. Cukrowicz (1980) distingue ainsi parmi les anciens étudiants de Lille qui ne se sont pas réinscrits à l'université quatre populations : les anciens étudiants au travail, ceux qui poursuivent des études à l'extérieur de l'université, ceux qui travaillent en étant inscrits dans une école, ceux qui ne s'estiment ni au travail ni en cours d'études. Ce qui lui fait dire que « la pluralité des cas de figures rencontrées doit être confrontée avec la simplicité des cas de ceux qui suivent le CET. On est au CET ou on est à l'usine (ou au chômage) ; on n'est pas à la fois au CET et à l'usine. Pour les universités, c'est différent. On peut être à la fois à l'université et sur le marché du travail ». La vision de l'insertion des jeunes sortant des collèges est d'ailleurs à nuancer comme nous le montrerons tout à l'heure.

Pour analyser l'entrée dans la vie active des étudiants en lettres et sciences humaines à la sortie des universités, Charlot et Pigelet (1982) vont définir quatre populations par rapport à l'utilisation de l'université et au stade d'insertion dans la vie active. Ils distingueront ainsi une population qui a obtenu un diplôme universitaire en formation initiale, une population diplômée de l'université et en formation post-initiale en études de lettres et sciences humaines, une population titulaire d'un diplôme extra-universitaire et en formation complémentaire en lettres et sciences humaines et enfin, une population qui n'a obtenu aucun diplôme de l'enseignement supérieur.

La variété des processus d'insertion va conduire Pottier (1981) à repérer trois populations dont les liens entre études et emploi sont différents. On pourra ainsi discerner les étudiants scolaires qui n'ont jamais occupé d'emploi régulier avant de suspendre leur inscription à l'université, les étudiants pré-insérés qui ont anticipé leur accès à un premier emploi régulier avant de suspendre leur inscription, les étudiants salariés qui ont pris un emploi un an au moins avant de quitter l'université.

La difficulté à définir des sous-populations homogènes d'anciens étudiants par rapport à leurs modalités d'entrée dans la vie active, va maintenant s'étendre à l'ensemble des jeunes sortant du système scolaire, de par l'extension des formations en alternance qui vont accueillir une partie de ces jeunes à l'issue de l'enseignement initial.

En ce qui concerne par exemple les apprentis, le choix de les considérer comme actifs occupant un emploi ou comme jeunes en formation n'est pas aisé et en outre n'est pas neutre car il a des répercussions sur la valeur des taux de chômage calculés à la sortie des niveaux VI et V bis en particulier. En effet, comptabiliser les apprentis comme des actifs occupés va diminuer le taux de chômage à la sortie de ces niveaux, comme le montrent notamment CEREQ, INSEE, SEIS (1981) et Amat, Biret, Combes (1983).

De même, comment considérer les jeunes chômeurs en formation, que ce soit dans le cadre des anciens Pactes Nationaux pour l'Emploi ou dans le système actuel des dispositifs « 16-18 ans » et « 18-21 ans » ? CEREQ, INSEE, SEIS (1981) s'interrogent en effet sur le point de savoir si ces jeunes demandeurs d'emploi en formation se considèrent comme chômeurs, comme poursuivant une scolarité pratiquement normale, voire comme inactifs.

Ces derniers exemples révèlent les interrelations qui unissent la définition des populations et les outils mis en œuvre pour juger de la qualité de l'entrée dans la vie active. La difficulté à mettre au point des outils d'analyse adéquats de phénomènes comme le chômage révèle la complexité de ce processus.

### II.1.3. Les outils statistiques

Seront traités ici les problèmes posés par le repérage du chômage et par la construction des nomenclatures.

#### *La mesure du taux de chômage*

Le taux de chômage est défini traditionnellement comme le rapport des individus cherchant un emploi à l'ensemble des individus se déclarant actifs, i.e. occupant un emploi ou en cherchant un. Ce taux est fréquemment utilisé pour juger de la qualité de l'insertion à la sortie des différents niveaux et spécialités du système scolaire. Néanmoins, *utilisé en tant que tel, il ne renseigne pas sur la structure du chômage que connaissent les différentes catégories de jeunes.*

Ainsi, lui ont été associés d'autres indices tels que ceux définis par Michon (1975), le taux de sélectivité (qui est le rapport du taux de chômage de la catégorie étudiée au taux général de chômage), le taux de vulnérabilité (qui mesure l'intensité des flux de passage sur le marché du travail de la catégorie) et le taux d'employabilité (qui rapporte l'ancienneté moyenne de la recherche d'un emploi de l'ensemble des chômeurs à l'ancienneté moyenne de la catégorie considérée). Ces taux et leur évolution chez les jeunes ont été en particulier calculés par Partrat (1979).

Le taux de vulnérabilité traite en particulier de la rotation des individus sur les emplois et de leur fréquence de passage par une situation de chômage. Ce concept appliqué aux enquêtes d'insertion dans la vie active conduit à distinguer au sein des jeunes chômeurs à l'enquête ceux qui sont en chômage depuis la sortie de l'école (chômage d'insertion) de ceux qui ont déjà occupé un ou plusieurs emplois qu'ils ont perdus (chômage en rotation). Amat, Biret, Combes (1983) calculent par exemple ces deux types de taux à la sortie des niveaux VI et V bis.

Mais, comme le signale Ruban (1981), le taux de chômage est un indicateur difficile

à utiliser dans une enquête d'insertion, car il faut tenir compte des stratégies individuelles (anticipation du départ au service national, certitude de pouvoir obtenir un emploi stable, niveau des aspirations...) et des relations entre spécialités et types d'emploi. Ainsi, Viney (1983) attire l'attention sur le danger qu'il y aurait à juger rapidement de la qualité de l'insertion dans la vie active à partir d'enquêtes d'insertion menées huit à neuf mois après la sortie du système scolaire. En effet, un faible taux de chômage peut traduire la situation de spécialités conduisant rapidement à des emplois à faible stabilité (ex. : commerce, alimentation, hôtellerie) alors qu'un taux de chômage plus élevé peut correspondre à des spécialités dont le processus d'insertion est long, mais conduit à des emplois plus stables (mécanique, techniques financières et comptables...).

La complexité du processus d'insertion nécessite donc la construction d'indicateurs ad hoc pour repérer le phénomène du chômage. Mais il n'est pas non plus aisé pour le chercheur de traduire certaines réalités apparemment plus faciles à saisir comme le niveau et le type de formation ou l'emploi occupé, ce qui renvoie à la difficulté de la construction et de l'usage des nomenclatures.

#### *La description de la formation et de l'emploi*

L'information collectée par le chercheur subit, de façon à pouvoir être analysée, une opération de classification, fondée sur le recours à des nomenclatures. Dans le cas de l'étude des relations entre la formation et l'emploi, les nomenclatures les plus fréquemment utilisées concernent la formation, la profession, le secteur d'activité de l'entreprise. Néanmoins, comme le souligne l'article de Desrozières et Thévenot (1979), il est nécessaire de bien connaître les méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des informations conduisant aux catégories pour apprécier la portée des études qui les utilisent.

Affichard (1983) met ainsi en valeur, en présentant les nomenclatures de formation existantes, les circonstances de leur apparition et les usages auxquels elles ont donné lieu, les principes et les enjeux de pratiques de classement dans un code d'État.

C'est à l'analyse des modes d'élaboration des nomenclatures de professions que se livrent Desrozières et Thévenot (1979) et Desrozières, Goy et Thévenot (1983).

Mais, comme le remarque De Virville (1981), « la transformation permanente des situations de travail et des compétences des actifs maintient un écart systématique entre les nomenclatures et les caractéristiques qu'elle s'efforce de rendre accessibles ». Et il souligne la contradiction entre la nécessité d'une caractérisation multidimensionnelle des emplois et la difficulté de la méthodologie statistique à prendre en compte cette multiplicité des dimensions des situations professionnelles.

L'enjeu posé par la diversité des emplois au sein d'un même poste d'une nomenclature est bien illustré par Lamoureaux, Viney (1982) lorsqu'ils vont comparer les emplois occupés par des anciens étudiants issus d'un même niveau de formation mais de filières différentes.

En dehors de la nécessité de repérer les dimensions diverses de l'emploi, existe aussi celle de resituer l'emploi dans la dynamique de l'insertion professionnelle. A cette fin, Vincens, Boyer (1975) vont distinguer, au sein des emplois occupés par les anciens étudiants, les emplois d'attente des emplois définitifs. Mais cette notion subjective n'est pas sans poser de problèmes d'interprétation, comme le révèlent Vincens (1976) ou Bestion (1981).

Les nomenclatures sectorielles utilisées ne sont pas non plus sans poser de problèmes, en particulier dans les travaux de planification, dans la mesure où, comme le fait remarquer Goy (1978), se fondant notamment sur les travaux du CEREQ, la structure des qualifications au sein d'un même secteur pourra connaître des variations sensibles d'une entreprise à l'autre.

C'est donc à la lumière des difficultés posées par la collecte et le traitement des données qu'il faut considérer les principaux résultats auxquels sont parvenues les différentes études consacrées à l'insertion des jeunes dans la vie active.

## II.2. Les enquêtes et leurs résultats

Les enquêtes d'insertion ont aujourd'hui touché l'ensemble des sorties des différents niveaux du système éducatif. Menées tant sur le plan national, notamment par le CEREQ, que sur le plan régional par des équipes universitaires ou des administrations, elles ont conduit à mieux connaître certes le devenir professionnel aux divers niveaux de formation mais aussi l'influence des différents facteurs individuels sur ce devenir.

Dans un premier temps, nous présenterons un certain nombre d'enquêtes selon le niveau de formation qu'elles ont privilégié. Puis seront prises en compte les variables explicatives retenues par celles-ci. Dans la logique même des enquêtes, nous privilégierons dans ce cadre les variables liées à l'offre de travail. Ceci ne signifie pas que les variables ayant trait à la demande de travail – caractéristiques et modes de gestion de la main-d'œuvre des entreprises – soient absentes des analyses portant sur l'insertion. Elles apparaissent plutôt dans le cours de la réflexion, une fois que les populations sont classées par rapport aux variables d'offre.

Dans un dernier point, nous traiterons des phénomènes de structuration du marché du travail que laissent apparaître les résultats des enquêtes d'insertion et de cheminement professionnel.

### II.2.1. Présentation des enquêtes par niveau de formation

#### *Les niveaux VI, V bis et l'apprentissage*

Sur le plan national, le CEREQ a publié un certain nombre de résultats concernant les enquêtes menées en 1977 et 1978 à ces niveaux [cf. Amat, Biret, Combes (1983)]. Ces travaux avaient été précédés par la publication en 1972 [cf. CEREQ (1972)] d'une analyse des emplois tenus par les jeunes de 17 ans.

Les enquêtes concernant des populations régionales ou locales ont essentiellement concerné les anciens apprentis, comme ceux des Pays de la Loire – ERE Nantes (1978) – ou de Bourgogne – Mingat, Rapiou (1981).

Rappelons que les jeunes des niveaux VI et V bis cumulent les désavantages – taux de chômage important, forte propension à occuper des emplois d'ouvriers spécialisés ou de personnels de service, faibles salaires. L'entrée en apprentissage peut apparaître comme une planche de salut pour ces jeunes. Mais il faut avoir en mémoire que le taux de poursuite de formation en apprentissage des individus sans diplôme baisse avec l'âge de sortie du système scolaire et que par ailleurs, 40 % des contrats d'apprentissage n'aboutissent pas.

En outre, comme le signalent Ancel, Combes, Sauvageot (1981), à l'issue de la formation, ce sont quatre garçons sur dix et trois filles sur dix qui resteront chez leur maître d'apprentissage. Et la situation des autres se révélera critique, de nombreux jeunes (de 15 à 50 %), quittant leur spécialité d'origine.

Néanmoins, comme le signalent Mingat, Rapiou (1981) existe au sein des formations de l'apprentissage une hiérarchie, qui renvoie à des modalités d'entrée en apprentissage différentes, en termes de niveau de formation et de motivation, qui se retrouvera sur le marché du travail.

Un phénomène de la hiérarchisation semblable va d'ailleurs se retrouver au niveau V.

#### *Le niveau V*

Correspondant aux CAP et au BEP, ce niveau a été étudié dans le cadre de plusieurs enquêtes nationales [cf. par exemple Bastide, Rozet-Cazenave (1972) ; Pham-Khac, Ruban (1979) ; Ruban (1981)].

Sur le plan régional, Laval (1979) s'est plutôt intéressé aux sorties à ce niveau dans le Bordelais, alors que De Ricaud (1979) et Fourcade et al. (1982) se sont polarisés sur la région toulousaine et Paul (1982 a et b) sur la Bourgogne.

Il existe 310 spécialités de CAP mais en réalité, seize spécialités industrielles regroupent presque la moitié des effectifs, trois spécialités tertiaires pratiquement le tiers.

Les diverses spécialités conduisent à des situations fortement contrastées, tant en ce qui concerne la liaison avec la spécialité d'emploi, que le niveau de qualification ou le salaire. Les spécialités secondaires connaissent les meilleurs résultats, bien que certaines comme la mécanique – qui compte les effectifs les plus nombreux – aient connu une dégradation rapide.

Parmi les spécialités tertiaires, certaines se révèlent inadaptées à l'évolution des conditions d'embauche, notamment celles de l'informatique, de comptabilité, de dessin industriel, qui conduisent à des fonctions pour lesquelles le niveau de recrutement s'est sensiblement élevé ces dernières années.

Bien qu'accessibles à tous et se situant à un même niveau théorique de formation, « les spécialités de CAP se révèlent, de fait, hiérarchisées par le marché du travail » (Pham-Khac, Ruban, 1979).

Fourcade (1978) relève que cette hiérarchie reflète assez bien celle que l'on pourrait construire à partir des programmes de formation, notamment à partir de l'importance réservée aux matières scientifiques.

#### *Le niveau IV*

Peu d'enquêtes d'insertion ont été réalisées à la sortie du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Pham-Khac et Pigelet (1978) ont analysé le devenir scolaire et professionnel des individus qui avaient échoué au baccalauréat de 1971, en les contactant trois ans après.

Finalement, 56 % de ces recalés ont réussi à obtenir l'examen. Parmi eux 84 % ont poursuivi d'autres études contre 53 % des recalés définitifs.

Au sein des individus qui occupent un emploi au moment de l'enquête, les emplois non qualifiés dominent chez les recalés alors qu'ils sont moins nombreux dans le cas contraire. L'insertion dans la vie active plus précoce de ceux qui n'ont pas poursuivi d'études après leur premier échec ne semble pas payante puisque ces individus perçoivent des salaires inférieurs à ceux qui ont poursuivi. En outre, la comparaison entre ceux qui n'ont pu obtenir le baccalauréat et ceux qui ont réussi à cet examen révèle que sa possession est un facteur d'accès important au secteur public. Et contrairement au cas des étudiants qui vont poursuivre des études dans l'enseignement supérieur, c'est le secteur privé qui est le lieu d'accueil privilégié des recalés au bac.

#### *L'entrée dans la vie active à la sortie du niveau III*

Au sein de ce niveau, les sorties des Instituts Universitaires de Technologie ont été l'objet d'une attention particulière puisque le CEREQ avait été chargé de suivre

annuellement leurs sorties de 1972 à 1975. A partir de 1976, ces sorties ont été rentrées dans le cadre général de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active, les enquêtes devant connaître une périodicité de quatre ans. La même année, une enquête a été conduite auprès des sortants des sections de techniciens supérieurs. Ces enquêtes ont donné lieu à de multiples publications – Lamoure, Paul, Viney (1978) ; Paul (1978) ; Lamoure (1980) ; Lamoure, Viney (1982) – que nous utiliserons ultérieurement pour comparer les emplois occupés à la sortie de ces deux filières. Retenons simplement que si les déqualifications ne sont pas un phénomène rare, des différences d'insertion apparaîtront en fonction des spécialités. En général, les spécialités tertiaires semblent aboutir à des situations contrastées, notamment en ce qui concerne le salaire.

### *Les sorties de l'université*

C'est probablement à ce niveau qu'il y eu le plus d'enquêtes réalisées en France, le mouvement, commencé au début des années 1970, continuant à l'heure actuelle. Nous avons d'ailleurs tenté de présenter un panorama rapide des travaux menés à ce jour dans les pays développés, ainsi que les difficultés de réalisation d'une synthèse des résultats français [Eicher, Paul (1981)].

Vrain (1973) fournit les résultats d'une des premières enquêtes, réalisée en 1970, par le Centre d'Études de l'Emploi, auprès de l'ensemble des licenciés en 1967 en lettres, droit, sciences économiques et de diplômés d'IEP ou d'une grande école de commerce.

Charlot (1977) analyse les données fournies par l'enquête du CEREQ de 1973 auprès des non-réinscrits de l'ensemble des disciplines universitaires à l'exception de la médecine, de la pharmacie et de l'odontologie.

*Les sorties des études de sciences sont analysées par Pottier (1978) et des études de lettres et sciences humaines par Charlot, Pigelet (1982).* Les processus d'entrée dans la vie active renvoient à la distinction des populations évoquée précédemment quant au moment où elles ont occupé leur premier emploi régulier. Ainsi, le fait d'occuper un emploi avant la fin des études va considérablement diminuer le taux de chômage à la sortie.

L'analyse des structures d'emplois révèle l'assez bonne articulation entre le niveau de formation et le niveau de l'emploi occupé, il en va d'ailleurs de même à propos de l'ajustement régulier entre le niveau de salaire et le niveau d'études.

Les points particuliers seront présentés tout à l'heure à partir de l'effet des différentes variables.

De nombreux travaux sont menés par ailleurs au niveau de nombreuses universités. Le cas le plus original semble être celui du Centre d'Études Juridiques et Économiques de l'Emploi de Toulouse qui a engagé une première enquête en 1973 sur la promotion de 1970 des licenciés en droit et sciences économiques de cette université, enquête reprise chaque année depuis 1976 et étendue en 1977 aux licenciés en sciences et en lettres et sciences humaines des autres universités de la ville [cf. par exemple Vincens, Boyer (1975), Vincens, Hermen (1978), Vincens et al. (1982), Hermen (1984)].

Amiot et Frickey (1978) et Cukrowicz (1980) ont mené quant à eux des enquêtes analogues, les premiers à Nice, le second à Lille, auprès des non-inscrits des cohortes entrées dans ces universités 1971-72.

Mais de nombreuses enquêtes ponctuelles ont été aussi réalisées au sein des diverses universités. Citons par exemple Joubin, d'Unrung (1973), Delomez, Parsy (1974) ; Dufrasne (1975) ; Paul (1982a).

A côté des enquêtes consacrées aux sorties du système d'enseignement initial, un certain nombre d'études se sont attachées à décrire le devenir professionnel à la sortie de formations post-initiales.

### *Les enquêtes de devenir à la sortie des formations post-initiales*

Ces enquêtes concernent tant le devenir à la sortie des formations de l'AFPA – Grapin, Lamoure (1979) ; Grisez (1982) – que celui à l'issue des formations des Pactes Nationaux pour l'Emploi – Godin, Lemaître (1978) ; Simon, Bourmelen (1979) ; Pate et al. (1980) ; Benarroch, Simon (1981) ; Delalande (1981) ; Goupil, Trimouille (1982).

Il faut retenir que la situation précédant la formation va influencer sur celle à l'issue de cette formation. L'accès à l'emploi se fait moins fréquemment dans le métier appris par ceux qui étaient au chômage avant le stage à l'AFPA – Grisez (1982) – que pour ceux qui avaient un emploi. A l'issue des stages pratiques, la part de ceux qui occuperont un emploi sera fonction du niveau de formation initiale – Simon, Goumelen (1979). Et Benarroch, Simon (1981) de montrer, en comparant une population de jeunes entrés en stages pratiques et une population de jeunes inscrits à l'ANPE ayant trouvé un emploi au moment du stage, que le taux de maintien dans l'emploi est le même pour les deux catégories.

Est-ce à dire que ce type de formation ne fait que reproduire des clivages pré-existants ? Goupil et Trimouille (1982) estiment cependant que les contrats formation-emploi aident les populations les plus vulnérables, non diplômés et femmes, mais la situation, au sein de ces populations, de ceux qui n'auront pu rester dans l'entreprise de stage sera très difficile.

Et Giffard, Paul (1981) montrent que les apports de stages de formation post-initiale sont, de fait, peut-être plus à évaluer par rapport aux modifications comportementales qu'aux résultats professionnels plus liés à l'état du marché du travail.

#### II.2.2. Les variables explicatives retenues

Plutôt que de tenter de reproduire l'ensemble des résultats des différents tableaux consacrés à l'insertion professionnelle, il semble plus intéressant de faire une lecture transversale de ceux-ci, à travers l'effet d'un certain nombre de variables dont l'influence se retrouve au sein de plusieurs enquêtes. Il apparaît pertinent de distinguer trois ensembles de variables : celles liées aux caractéristiques individuelles, celles liées à la scolarité et celles ayant trait à la région.

##### *Les caractéristiques individuelles*

Au sein de ce groupe, une variable se révèle prégnante dans l'ensemble des enquêtes, quel que soit le niveau, il s'agit du sexe. L'âge a été retenu dans quelques analyses. Mais une autre caractéristique individuelle structure l'accès à l'emploi, l'origine sociale, dont les effets doivent être analysés.

##### *Le rôle du sexe sur l'insertion professionnelle*

La prise en compte du rôle du sexe sur l'insertion professionnelle ne doit pas occulter le fait que son influence passe déjà par des modalités d'orientation spécifiques au sein du système scolaire.

Comme les filles sont plus orientées en quatrième que les garçons et que, dans l'enseignement supérieur, elles fréquentent peu les écoles d'ingénieur ou entrent rarement en troisième cycle, les garçons sont donc beaucoup plus représentés aux extrêmes, non diplômés ou titulaires du CAP, ingénieurs ou docteurs.

En outre, il existe une polarisation sexuelle des formations professionnelles très



marquée, que ce soit dans le cas des CAP ou des BEP, ou dans celui du supérieur technique court, entre le secondaire masculin et le tertiaire féminin. Et cette polarisation a eu même tendance à s'accroître ces dernières années [cf. Kandel(1976) ; Clémenceau, Grapin, Lamoure (1979) ; Clémenceau, De Virville (1981) ; Paul, Abillama (1981) ; Ruban (1981)].

Cette polarisation des formations va trouver sa correspondance dans la polarisation des emplois, à un point tel que les entrées de jeunes débutants dans les professions tertiaires sont encore plus féminisées que la population active déjà occupée dans ces professions. Et comme les entrées dans les professions agricoles et ouvrières non qualifiées sont moins féminisées, le contraste s'accroît entre professions ouvrières et tertiaires [Clémenceau, De Virville (1981)].

L'analyse du processus même d'insertion révèle tout d'abord des positions différentes par rapport à l'activité selon le sexe. Maréchal, Viney (1983), dans l'observation qu'ils mènent sur les cinq premières années de vie active d'une cohorte de sortants de classes terminales de CAP et de BEP, observent que pendant les vingt-deux premiers mois, le taux d'activité des femmes sera supérieur à celui des hommes, de par le jeu des départs au service national, puis la situation s'inversera.

Ce qu'il semble important de noter est que, quel que soit le niveau de formation considéré, la spécialité de formation n'homogénéise pas la situation des femmes et des hommes, tant en ce qui concerne le taux de chômage que le type d'emploi occupé. Ainsi, à spécialité constante, le taux de chômage des filles est supérieur à celui des garçons, que ce soit à la sortie aux niveaux VI, V bis et de l'apprentissage [Mingat, Rapiou (1981), Amat, Biret, Combes (1983)], à celle au niveau V [Ruban (1981), Maréchal, Viney (1983)] ou de l'enseignement supérieur [Charlot (1977), Pottier (1978)]. Ceci vaut même pour les docteurs en médecine et les pharmaciens [Charlot, Huard (1983)].

Pour ce qui est du type d'emploi, Amat, Biret, Combes (1983) vont construire un taux de féminité pour caractériser les emplois à la sortie des niveaux VI et V bis. D'après ce calcul, il apparaît que les emplois féminins à ces niveaux sont très concentrés et très segmentés en fonction de l'origine scolaire : quelques emplois féminins à la sortie de l'apprentissage comme celui de coiffeuses, à la sortie des niveaux VI et V bis, ouvrières de fabrication des étoffes et du travail du cuir, à la sortie du niveau V, employées non qualifiées sténo-dactylos.

À la sortie de l'enseignement supérieur, à spécialité équivalente, les hommes occuperont plus souvent que les femmes des emplois de statut élevé. Clémenceau, Grapin, Lamoure (1979) mettent ce fait en valeur à partir de l'exemple des femmes techniques. Pour les spécialités de l'informatique, les femmes seront moins souvent analystes et plus souvent programmeurs que les hommes. Les mêmes observations sont valables pour les emplois de comptable : les femmes seront plus fréquemment que les hommes aides-comptables ou employées qualifiées. Plus généralement, elles auront moins souvent accès à la catégorie cadre que les hommes. En outre, quel que soit le secteur d'activité, les femmes techniciennes connaissent une discrimination salariale.

Des phénomènes analogues s'observent à la sortie de l'université. Charlot (1977) remarque qu'à la sortie du premier cycle de lettres, les hommes seront plutôt PEGC et les femmes plutôt maîtresses-auxiliaires ou enseignantes dans le primaire. À l'issue du troisième cycle, les hommes occuperont plus souvent des postes dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la filière droit-sciences économiques, la seule façon pour les femmes d'accéder aux emplois de niveau supérieur est de passer des concours ou des examens professionnels. En définitive, trois fois plus d'hommes que de femmes vont occuper des emplois de cadres supérieurs dans le secteur public ou privé. Les femmes sont deux fois plus nombreuses, un an après la sortie de l'université, à occuper des emplois à statut précaire ou complètement déqualifiés [Pottier (1981)]. Vincens et al.

(1982), à partir des enquêtes menées à Toulouse, arrivent au même résultat. Si la discrimination ne semble pas trop jouer dans la Fonction publique, dans le secteur privé, les « bons emplois » sont davantage masculins, notamment ceux d'experts-comptables ou de clercs de notaire.

Paul (1984a), à partir d'une démarche un peu différente, arrive à des conclusions identiques. Analysant les relations entre le comportement au cours des études supérieures et l'emploi occupé, il montre que ce ne sont pas les étudiants les plus travailleurs qui accèdent aux meilleurs emplois. Mais les étudiants les plus travailleurs sont bien souvent des étudiantes...

### *Le rôle de l'âge*

Les recherches qui ont mis en valeur une influence de l'âge concernent l'enseignement supérieur. En effet, les modalités d'orientation dans l'enseignement secondaire impliquent une étroite correspondance à ce stade entre l'âge et le niveau de formation.

L'influence de l'âge à la sortie de l'enseignement supérieur doit être analysée avec précaution, car l'âge en lui-même n'a d'effet qu'à travers les variables qui lui sont liées. Ainsi, Vrain (1973) note-t-il que plus l'étudiant est jeune, plus s'accroissent ses chances de réussir à un concours de niveau élevé. Apparaît ici l'âge-proxy des aptitudes. A l'inverse, d'après Pottier (1978), au sein des jeunes ayant occupé un emploi au cours de leurs études, les plus âgés connaissent des taux de chômage plus faibles. L'âge traduit ici l'ancienneté sur le marché du travail. L'influence de cette variable doit donc être rapportée au type de processus d'insertion.

### *L'origine sociale*

Il ne s'agit pas ici de considérer l'ensemble des travaux ayant traité des liens entre l'origine sociale et la réussite scolaire, mais uniquement de traduire l'effet de l'origine sociale sur l'accès à l'emploi tel qu'il est perçu à travers les enquêtes d'insertion professionnelle. Il faut donc alors raisonner toutes choses égales d'ailleurs en ce qui concerne la formation.

L'influence de l'origine sociale sur l'accès à l'emploi est interprétée à travers l'existence de réseaux sociaux qui connectent les individus et le milieu professionnel. Ainsi, selon Balazs (1983), « si l'emploi salarié ne s'hérite donc pas directement mais peut se transmettre de façon médiatisée par d'autres espèces de capital que la possession de l'entreprise où l'on travaille, l'accès à l'emploi résulterait donc pour les emplois de salariés de la possession de biens tels que l'étendue de la famille ou du groupe d'interconnaissance, des diplômes de ce groupe, bref du capital culturel et social ». Et dans l'analyse qu'elle fait du devenir professionnel des jeunes chômeurs, cet auteur note qu'une forte proportion de parents de jeunes chômeurs ne sont plus en activité, entraînant ainsi la perte du réseau de relations professionnelles liées à la vie active.

Marry (1983) et Faguer (1983) mettent en lumière l'effet des réseaux à la sortie des classes terminales de CAP et de BEP. Marry, en particulier, révèle que les possibilités d'accès à des emplois stables et qualifiés seraient plus grandes pour les jeunes dont le père est ouvrier professionnel, agent de maîtrise ou technicien dans l'industrie, que pour les fils d'employés non qualifiés du tertiaire et meilleure pour les fils d'actifs que pour ceux dont le père est chômeur, invalide, retraité ou décédé. Les disparités sont cependant moins fortes pour les BEP que pour les CAP.

Les modes de recherche d'emploi seront donc différents selon les caractéristiques sociales, les enfants des groupes ne pouvant pas mobiliser de réseau ne pouvant que s'appuyer sur les services de l'ANPE [Treutenaere (1979), Faguer (1983)].

En outre, la possession d'un capital productif, si modeste soit-il influe sur l'insertion, ce qui permet à Mingat, Rapiou (1981) de noter, à la sortie de l'apprentissage, qu'un facteur comme l'identité de la spécialité de formation de l'enfant et de la spécialité des parents connaît un effet maximal quand ces derniers sont à leur compte.

A la sortie de l'enseignement supérieur, compte tenu des procédures d'orientation et de sélection différentielles selon l'origine sociale [Duru (1978), Duru, Mingat (1979)], l'effet de cette variable sera atténué en raisonnant à formation identique. Ainsi, Vincens et al. (1982) font-ils noter que si le taux d'emplois d'attente est plus élevé à l'issue des études pour les enfants de catégories sociales modestes, l'avantage des catégories supérieures tend à s'estomper avec le temps.

Néanmoins, selon Charlot (1977), à la sortie de l'université, la diversification des emplois est croissante avec l'origine sociale. Les enfants des classes modestes vont en particulier entrer plus fréquemment dans le secteur public. A l'issue du premier cycle de sciences, l'orientation des fils de cadres supérieurs et membres des professions libérales vers les carrières enseignantes pourra être trois fois moins importante que pour la catégorie ouvriers, employés, agriculteurs.

### *Les variables scolaires*

Les conditions de réussite à l'école et les modalités de l'orientation vont bien entendu induire les conditions de l'insertion. Mais, à formation équivalente, certaines variables scolaires ont un effet révélé par plusieurs enquêtes.

Ainsi, l'orientation contrainte [Laval (1979)] va influencer sur l'insertion. A la sortie des filières professionnelles de l'enseignement secondaire, ceux qui ont choisi leur emploi occupent plus souvent un emploi en relation avec la formation et ont un temps de recherche plus court. Mingat, Rapiou (1981) notent un phénomène analogue chez les anciens apprentis.

Par ailleurs, la possession du diplôme oppose les conditions d'insertion des diplômés et des non-diplômés, en jouant systématiquement sur le taux de chômage et le salaire. Tout d'abord, un diplôme comme le baccalauréat induit une coupure marquée au sein des emplois de début de vie professionnelle, chez les femmes comme chez les hommes. Comme le fait remarquer Cukrowicz (1975), le baccalauréat évite la prolétarianisation. Pottier (1981) montre qu'au sein des femmes ayant préparé sans succès la capacité en droit, les bachelières seront plus souvent cadres moyens ou employées qualifiées que les non-bachelières, qui souvent, sont employées non qualifiées ou ouvrières. Pigelet (1979) aboutit à des conclusions semblables.

A la sortie des formations professionnelles courtes secondaires [Pham-Khac, Ruban (1979), Ruban (1981)] le diplôme est un facteur de meilleure correspondance spécialité de formation-spécialité d'emploi. En outre, la probabilité d'accéder à un emploi de professionnel qualifié est fortement liée à la possession du diplôme. En effet, devant une offre de travail abondante, les employeurs opèrent une sélection en privilégiant le diplôme.

La prise en considération de l'enseignement supérieur montre des résultats analogues, en permettant toutefois de noter que [Baudelot et al. (1981)] le diplôme tend à rapprocher la situation des femmes de celle des hommes. Selon Lamoure, Paul, Viney (1978), à la sortie de l'enseignement supérieur technique court, le rôle du diplôme est manifeste, tant sur le taux de chômage que sur le niveau de l'emploi occupé et le salaire.

### *Les caractéristiques régionales*

L'insertion des jeunes étant marquée par le contexte scolaire et économique, le fait

que celui-ci diffère d'une région à l'autre conduit à retenir l'aspect géographique dans l'interprétation de certaines enquêtes [Faguer (1976) ; Pham-Khac, Ruban (1979) ; Amat, Biret, Combes (1983)].

Ainsi, le taux de chômage sera-t-il plus important dans la région méditerranéenne, en Corse ou dans le Sud-Ouest qu'en région parisienne, dans le Centre-Est, au sein de la population de jeunes sortant de classes préparatoires au CAP enquêtée par Pham-Khac, Ruban (1979).

Amat, Biret, Combes (1983) analysent tout d'abord la structure régionale des sorties du système scolaire avant de se livrer à l'étude de l'accès à l'emploi au plan régional des sortants aux niveaux VI et V bis. Différents ensembles de régions pourront être distingués. L'Île-de-France et la région Rhône-Alpes se caractériseront par une forte scolarisation vers l'enseignement général et peu de sorties à la fin de l'enseignement obligatoire, cette situation résultant à la fois de la structure sociale de ces régions et des caractéristiques et des besoins du système productif. Ceux-ci induiront un recours important aux jeunes de niveau V formés dans le système scolaire. Les filles, compte tenu de l'importance des emplois de bureau du secteur tertiaire, seront dans une situation moins défavorable qu'ailleurs.

A l'inverse, le Bassin Parisien se caractérisera par un faible niveau de qualification des emplois et un recours limité aux jeunes de niveau V formés dans le système scolaire. L'Ouest, le Massif Central et le Sud-Ouest se distinguent par l'importance de l'apprentissage.

Ces spécificités régionales conduisent d'ailleurs De Ricaud (1979) à promouvoir une approche opérationnelle des relations entre formations techniques et emplois au niveau régional, ce qui semble se dessiner à l'heure actuelle.

Mais la région n'est certainement qu'un échelon géographique pertinent parmi d'autres ; Faguer (1976) considère le département ; Fourcade et al. (1982) analysent les sorties au niveau V à travers les caractéristiques de la ZPIU d'implantation des formations, en notant que plus une ZPIU est peuplée, meilleures sont les chances de correspondance entre la formation et l'emploi.

Cette succession, bien qu'un peu catalogue, de l'effet des différentes variables retenues par les chercheurs analysant l'insertion des jeunes dans la vie active, marque néanmoins le fait que, si le niveau de formation est une donnée essentielle pour comprendre l'accès à l'emploi, de nombreux phénomènes sont communs à l'ensemble des niveaux, le rôle du sexe ou de l'origine sociale par exemple. En outre, la présentation que font la plupart des études en privilégiant successivement les différentes variables masque le fait que l'interdépendance est souvent la règle et qu'une variable agit rarement seule, les déterminismes se structurant au sein d'un système de causalités, dont il est d'ailleurs parfois difficile de saisir le sens des liaisons internes.

La majorité des enquêtes d'insertion s'interdisent donc, de par la méthodologie utilisée, polarisation sur un niveau, sur un type de main-d'œuvre, les jeunes, de par la prise en compte séparée des différentes variables, de pouvoir penser les interdépendances. Néanmoins, l'analyse des liens entre filières et types d'insertion conduit à réfléchir sur la structuration du marché du travail.

### II.2.3. La révélation des phénomènes de structuration du marché du travail

Les résultats obtenus par les différentes enquêtes d'insertion et de cheminement permettent de faire apparaître un certain nombre de phénomènes que l'on peut qualifier de structuration du marché du travail [Paul (1982 a et b)]. Seront privilégiés ici les liens entre types de filières et types d'insertion et l'analyse de la dynamique des trajectoires.

### *Liens entre types de filières et types d'insertion*

Les analyses évoquées concerneront les comparaisons entre CAP et BEP, entre niveaux VI et V bis et V, entre DUT et BTS, entre les filières universitaires.

Dans sa comparaison des sorties des enseignements de CAP et de BEP, Ruban (1981) note qu'il serait hasardeux de porter un jugement sur la valeur respective, considérée en soi, de ces filières, à travers la mesure des performances professionnelles. Pour les formations de base largement diffusées (mécanique, électrotechnique, sténo-dactylographie, comptabilité), l'insertion professionnelle des jeunes est fortement soumise à la sélectivité par le diplôme qui favorise grandement les jeunes originaires des classes de BEP. La situation est plus confuse pour les autres spécialités.

Les phénomènes d'accès à l'emploi à la sortie des niveaux VI, V bis et V traduisent une concurrence objective entre les flux issus de ces différents niveaux [Amat, Biret, Combes (1983)]. Ainsi, par rapport aux apprentis et aux jeunes de niveau V, les jeunes de niveau VI et V bis représentent une main-d'œuvre d'appoint, aucun emploi ne recrutant majoritairement parmi ces jeunes. Certains emplois vont recruter essentiellement des apprentis, plombiers, peintres, réparation automobile, petit commerce alimentaire. Par contre, sur certains emplois, se note une concurrence entre emplois de petites entreprises occupés par des apprentis et des grandes entreprises, qui recrutent plutôt au niveau V à la sortie du système scolaire. Mais, s'agit-il vraiment de concurrence à partir du moment où la taille de l'entreprise semble structurer les modes d'accès ? Cette structuration s'observe de manière identique lorsque l'on compare les emplois occupés à la sortie des formations AFPA et ceux occupés par les jeunes formés au niveau V, au sein du système scolaire [Grapin, Lamoure (1979), Grisez (1982)]. Apparaissent ici des stratégies spécifiques d'appel à la main-d'œuvre des entreprises qui sont progressivement rentrées dans les analyses, comme nous le montrerons ultérieurement.

Plusieurs recherches ont cherché à mettre en valeur les phénomènes de concurrence à la sortie de l'enseignement supérieur technique court, IUT et STS [Paul (1978) ; Lamoure (1980) ; Lamoure, Viney (1982)]. Et il apparaît que les types d'emploi occupés, à spécialité équivalente, sont semblables. La coexistence de ces deux filières semble donc renvoyer à une dynamique interne du système éducatif.

À la sortie de l'université, c'est le poids de l'État dans les embauches qui va induire des modalités d'insertion particulières à l'issue des diverses filières. Comme le notent Pigelet, Pottier (1983), les filières orientées vers l'enseignement ont un taux élevé de maîtres-auxiliaires, alors que les filières n'orientant pas vers l'enseignement (notamment sciences exactes spécialisées) connaissent peu d'emplois déclassés [Hermen (1984) mène des observations analogues à partir des filières scientifiques de l'Université de Toulouse]. En outre, la concurrence entre filières universitaires est très faible surtout pour les emplois de niveaux élevés. Les marchés sont donc assez bien délimités [Vincens et al. (1982)].

Charlot (1983) va, quant à lui, viser à repérer la part des sorties de l'université dans les recrutements des emplois. Il distingue trois groupes d'emplois : les emplois pour lesquels les formations universitaires apparaissent déterminantes (professeurs, magistrats, psychologues...), les emplois pour lesquels le recrutement d'universitaires est plus faible (fonctionnaires supérieurs, cadres supérieurs administratifs...) et les emplois pour lesquels les entrées directes à partir de l'université constituent une part marginale du renouvellement de ceux-ci (cadres supérieurs, financiers, ingénieurs...) Vincent et al. (1982) mènent d'ailleurs une analyse identique.

Et les situations de monopole n'apparaîtront pas nécessairement comme un atout dans l'accès aux emplois, dans la mesure où la contraction des débouchés peut être lourde de conséquences (cas des filières de l'enseignement face à la contraction des débouchés). Millot (1982) avance alors quelques hypothèses quant au devenir possible de l'université face au désengagement de l'État employeur, qui passerait par la profes-

sionnalisation des études et une autonomisation plus grande des universités [cf. sur ce point : Lassibille et al. (1980)].

### *La dynamique des trajectoires*

L'analyse des trajectoires professionnelles que permettent de faire un certain nombre d'enquêtes révèle une assez forte structuration de la trajectoire par la formation, émergeant une relation formation – premières situations professionnelles – trajectoire.

Ainsi, les non-diplômés apparaissent-ils dans une situation particulièrement difficile, les processus qui régissent le marché du travail non qualifié étant de nature cumulative [Grapin (1977)]. En effet, l'enquête du CEREQ (1972) sur les emplois tenus par les jeunes de dix-sept ans révèle que 70 % des jeunes sortis du système scolaire sans qualification étaient affectés à des emplois ne leur permettant pas d'en acquérir une sur le tas. Et la formation post-initiale dont ces jeunes peuvent bénéficier ne semble pas être en mesure de modifier leurs trajectoires, marquées par le chômage et l'instabilité professionnelle [Giffard, Paul (1981)].

Au sein des sortants de l'enseignement secondaire professionnel, les possibilités de carrière sont possibles, mais elles sont liées à plusieurs facteurs. Tout d'abord, s'impose le rôle du diplôme et de la spécialité, certaines spécialités étant plus valorisées que d'autres. Mais en interaction avec ces deux variables va jouer l'influence fondamentale des premiers emplois.

Ainsi, l'existence d'une relation entre la qualification acquise à l'école et la qualification mise en œuvre dans l'emploi va conduire à un meilleur salaire et à des chances de carrière plus élevées [Grapin, Lamoure (1979) ; Paul (1982a)].

On peut d'ailleurs s'interroger sur le point de savoir s'il existe au sein des jeunes sortis de cet enseignement professionnel de fortes différences de stabilité qui apparaissent dès l'origine des trajectoires un groupe des stables à celui des instables. Bien que le groupe des stables apparaisse très tôt, il n'existe cependant pas une opposition définitive mais plutôt un continuum des situations [Paul (1982a et b) ; Maréchal, Viney (1983)].

La dynamique des trajectoires doit en outre s'apprécier par rapport à l'évolution des conditions du marché du travail. La comparaison d'enquêtes semblables ou comparables permet de juger de celle-ci.

Ainsi, le rapprochement des enquêtes d'insertion menées par le CEREQ auprès des sortants des classes terminales de CAP et BEP en 1976 et en 1980 [Amat (1983a)] permet de relever la détérioration sensible des conditions d'entrée sur le marché du travail de l'ensemble des spécialités, y compris de spécialités jusqu'alors relativement protégées. Néanmoins, l'effet des différentes variables telles que le diplôme ou le sexe reste identique et la hiérarchie des spécialités face au taux de chômage est stable.

Des observations semblables ont été menées par Laval (1979) à partir d'une enquête de devenir professionnel sur deux promotions d'étudiants du Sud-Ouest ayant quitté en 1973 ou en 1976 une formation technique : hausse des taux de poursuite de formation et du taux de chômage, accroissement de l'instabilité des emplois, relation moins bonne entre la spécialité de la formation et celle de l'emploi, usage plus fréquent des périodes d'essai. Les formations AFPA n'échappent d'ailleurs pas à ce phénomène [Grisez (1982)].

A la sortie de l'université, la comparaison des différentes enquêtes révèle certes une certaine dégradation mais qui est loin d'atteindre l'ampleur de celle repérée aux niveaux précédents. Ainsi, d'après CEREQ (1982), le chômage des jeunes scientifiques est resté à un niveau très bas depuis cinq ans. Néanmoins, l'évolution du marché du travail a induit des modifications au sein de la structure des flux issus des filières scientifiques. Le nombre d'étudiants des maîtrises à finalité d'enseignement et de

recherche a baissé au profit de celui des étudiants des maîtrises à finalité professionnelle. En corollaire, de 1979 à 1980, la proportion des emplois dans le secteur privé ou monopolisé s'est accrue, tandis qu'au sein des emplois d'enseignants, le recrutement de professeurs titulaires diminuait au profit du recrutement de non titulaires.

Mais Pigelet, Pottier (1983) s'interrogent de savoir si la nouvelle croissance des effectifs universitaires perceptible depuis le début des années 1980 ne va pas s'accompagner cette fois d'une croissance simultanée des emplois précaires et du chômage.

Devant l'ampleur croissante des difficultés d'insertion des jeunes sur le marché du travail, les pouvoirs publics ont donc adopté depuis une dizaine d'années une série de mesures, Pactes Nationaux pour l'Emploi, Plan Avenir Jeunes, Dispositifs « seize, dix-huit ans » et « dix-huit, vingt-cinq ans ».

D'aucuns se sont interrogés sur l'efficacité de telles mesures [Piettre, Schiller (1979), Amat (1983b)]. Les estimations économétriques de Gaspard, Franck (1981) révèlent qu'effectivement les Pactes n'ont fait que susciter un décalage temporaire de l'évolution prévisible du chômage des jeunes et, ne créant pas d'emplois nouveaux, ils n'ont pu enrayer la montée du chômage.

Les analyses récentes des modalités d'entrée des jeunes dans la vie active se sont orientées vers la prise en compte de l'utilisation spécifique des jeunes par le système économique et vers les modalités de gestion de la main-d'œuvre par les secteurs économiques [Camus et al. (1981) ; Rose (1982) ; Clémenceau, Géhin (1983)]. Ces nouvelles analyses seront présentées dans la deuxième partie de cette note. Auparavant, seront abordées un certain nombre d'approches traitant des rapports entre systèmes éducatif et productif.

### III. – VERS UNE VISION MACRO-ÉCONOMIQUE UNIFIÉE

L'ensemble des résultats qui viennent d'être présentés ne prennent leur sens que s'ils sont resitués dans une vision globale du fonctionnement social. Deux axes peuvent être privilégiés. Un premier concerne plutôt l'approche macro-économique ou macro-sociale de la relation formation-emploi. Le second part de l'hypothèse que la demande de travail, i.e. les entreprises, structure le marché du travail et que c'est par rapport aux formes de cette demande que les phénomènes d'accès à l'emploi peuvent se comprendre.

#### III. 1. Les approches macro-économiques et macro-sociales de la relation formation-emploi

Ces approches peuvent être classées en deux ensembles. Le premier concerne plutôt les analyses qui prennent en compte simultanément l'ensemble des flux du système scolaire et les replacent dans l'ensemble des mouvements de main-d'œuvre. Le second ensemble s'interroge plutôt sur les rapports entre systèmes éducatif et productif.

##### III. 1. 1. L'évolution de la relation formation-emploi

###### *Les difficultés et la position des jeunes*

La position des jeunes sur le marché du travail apparaît aujourd'hui particulièrement difficile puisque en 1981, le taux de chômage des débutants valait le triple du taux de

chômage moyen de la population active, et celui des moins de vingt-cinq ans, plus du double – CEREQ, INSEE, SIGES (1983). Cependant, l'examen historique du marché de l'emploi met en lumière la permanence d'un taux de chômage élevé chez les jeunes [Mormiche (1975)]. Delcourt (1979), comparant les résultats des recensements de 1962 et de 1968, relève que si on comptait globalement en 1968 deux fois plus de personnes à la recherche d'un emploi qu'en 1962, on en décomptait presque trois fois plus chez les jeunes de moins de vingt-cinq ans. Et si les jeunes connaissent des *périodes de chômage moins longues* que celles des adultes, cet avantage relatif tend à se résorber [Partrat (1979)].

Affichard (1981) démontre, à partir des résultats des bilans formation-emploi, que cette hausse du chômage des jeunes n'est pas due à une détérioration de leurs caractéristiques propres, bien au contraire. En effet, alors que le taux de chômage des jeunes augmentait plus vite que celui de l'ensemble de la population active, le niveau de formation des jeunes entrant dans la vie active continuait de s'accroître. De même, l'accroissement du chômage des jeunes ne semble pas dû à une désaffection des employeurs vis-à-vis d'eux dans la mesure où la part des jeunes débutants dans l'ensemble des recrutements annuels reste à peu près constante. Le problème réside plutôt dans la baisse du volume global des recrutements. En conséquence, la part des jeunes de moins de vingt-cinq ans au sein des actifs occupés a baissé d'un tiers de 1971 à 1981.

En dehors de cette vision globale du chômage des jeunes que permettent les bilans formation-emploi, ils rendent possible l'analyse synthétique des relations entre niveau de formation, chômage et niveau d'emploi occupé.

#### *Niveau de formation, chômage et emploi*

Les bilans formation-emploi – CEREQ, INSEE, SEIS (1981), CEREQ, INSEE, SIGES (1983) – indiquent le taux de chômage et son évolution par niveau de formation pour ce qui concerne les jeunes débutants.

Le niveau de diplôme se révèle être un bon prédicteur du taux de chômage des jeunes débutants. En effet, le taux de chômage décroît lorsque l'on remonte l'échelle des diplômes.

Par ailleurs, la situation des jeunes non diplômés ou possédant les diplômes les moins élevés est celle qui s'est détériorée le plus brutalement, les sorties des formations supérieures longues étant le moins marquées par la hausse du taux de chômage.

Un fait intéressant à noter parce que paradoxal concerne l'évolution de la situation des jeunes sortant de l'enseignement professionnel. En effet, c'est tant au niveau des formations secondaires professionnelles courtes que de celui des formations supérieures courtes que le taux de chômage augmente avec le plus de vigueur [Paul (1981b), Amat (1983a)].

Il ne semble donc pas que l'accroissement du chômage des jeunes plus fort que celui des adultes puisse être imputé soit à une carence de formation, soit à une absence de professionnalisation des études. Certains chercheurs [Rose (1982) ; Clémenceau, Gehin (1983)] ont alors plutôt tendance à analyser comment la structuration du système de production et son évolution ont engendré ces situations.

Les bilans formation-emploi permettent aussi de saisir les relations entre niveau de formation et niveau d'emploi [cf. par exemple Paul (1984b)]. Globalement, le niveau de l'emploi correspond au niveau du diplôme possédé.

La majorité des non-diplômés occuperont un emploi d'ouvrier non qualifié, les titulaires d'un diplôme de l'enseignement professionnel court occupent presque dans la même proportion des emplois d'ouvriers qualifiés et non qualifiés. A l'autre extrémité, les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur court exerceront en majorité une profession de cadre tertiaire moyen ou de technicien, alors que les quatre cinquièmes



des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur long occuperont un emploi de cadre tertiaire supérieur ou d'ingénieur.

La bonne relation entre niveau de diplôme et niveau d'emploi s'observe tant chez les hommes que chez les femmes, ces dernières occupant plus souvent un emploi tertiaire que les hommes.

Si l'on dynamise cette analyse en se référant par exemple à la situation des jeunes débutants en 1973, il apparaît que la relation niveau de diplôme-niveau d'emploi s'est plutôt détériorée à la sortie de l'enseignement secondaire, alors qu'au pire, elle s'est maintenue au niveau de l'enseignement supérieur.

Ces observations renvoient à deux ensembles de phénomènes [Affichard (1981)]. D'une part, les débutants, notamment aux niveaux de formation les plus bas, ont à subir la concurrence des jeunes chômeurs. D'autre part, fonctionnent des phénomènes de non concordance entre les effectifs et la répartition par niveau de diplôme des débutants au volume et à la répartition par niveau hiérarchique des emplois qu'ils occupent.

Il apparaît que les déséquilibres quantitatifs sont plus prononcés dans le bas de la hiérarchie. Ainsi, va fonctionner un phénomène de cascade où les jeunes ne trouvant pas d'emploi au niveau correspondant à leur niveau de formation se rabattront sur des emplois de niveau inférieur. Un effet d'amplification des difficultés va se produire, les non-diplômés se retrouvant dans la situation la plus critique.

Dans le même temps, les formations universitaires semblent plus ou moins épargnées, les effectifs des emplois de techniciens, ingénieurs et cadres et cadres occupés par des débutants restant plus élevés que les effectifs des diplômés de l'enseignement supérieur, ce phénomène étant dû notamment à l'accroissement du nombre de ces emplois dans un contexte global de diminution de la demande de travail [Paul (1982c)].

### III.1.2. Les rapports entre système éducatif et système productif

Les analyses précédentes mettent en valeur le fait que la compréhension des relations entre la formation et l'emploi passe par une vision globale de ces relations, qui puisse mettre en évidence les phénomènes de concurrence, statiques et dynamiques, qui lient les différents flux à la sortie du système scolaire. Elles conduisent aussi à incorporer de façon explicite la stratégie des entreprises en matière d'utilisation de la main-d'œuvre. Les recherches qui ont privilégié ce dernier point de vue termineront cet exposé. Auparavant, il apparaît nécessaire de resituer rapidement ces travaux d'essence plutôt empirique par rapport aux approches plus totalisantes de l'école au sein du fonctionnement social. Par ailleurs, un certain nombre de recherches ont replacé les réflexions sur les relations formation-emploi dans le cadre des interrogations sur les mécanismes de la mobilité sociale, en particulier à partir des résultats des enquêtes « Formation - Qualifications Professionnelles ». Trois autres perspectives ont en outre scandé la réflexion sur les relations entre la formation et l'emploi ; il s'agit du débat sur la notion de qualification, des travaux sur les prévisions d'emploi et leurs conséquences en matière de politique éducative et des approches néo-classiques ayant présidé à la construction des modèles de salaires.

#### *La discussion sur l'autonomie du système éducatif par rapport au système productif*

L'école française de sociologie de Durkheim a posé les fondements de l'analyse des enjeux sociaux dont est l'objet le système éducatif. Il semblerait que l'on puisse classer l'ensemble des travaux s'étant attachés à cette perspective selon deux axes. Un premier axe distinguerait les recherches s'étant plutôt intéressées aux usages sociaux de l'école et celles ayant privilégié l'école en tant qu'instance de préparation de la main-d'œuvre. Le second axe tendrait plutôt à opposer fonctionnalistes et institu-

tionnalistes. Enfin, un dernier courant viserait à penser, dans une perspective un peu synthétique des précédentes, les interactions entre systèmes éducatifs et productifs. Un point important à relever a trait au fait que si ces approches concernent avant tout les sociologues, les économistes ne sont pas restés étrangers à ce champ.

Les perspectives fonctionnalistes ayant surtout traité des usages sociaux de l'école se retrouvent en particulier dans les travaux développés par Bourdieu et ses proches dans le cadre de la théorie de la reproduction [Bourdieu, Passeron (1964) ; Bourdieu, Passeron (1970)]. Ces approches visent selon leurs protagonistes à dépasser un certain matérialisme qui verrait le fonctionnement du système éducatif comme parfaitement surdéterminé par l'économie. Ces auteurs insistent sur l'autonomie relative de ce système, autonomie qui permet d'ailleurs la naissance d'un jeu social autour des rapports entre le titre et le poste [Bourdieu, Boltanski (1975)]. Un auteur tel que Millot (1982) dans son analyse des processus de différenciation serait peut-être à classer dans ce groupe.

La perspective peut être envisagée comme fonctionnaliste dans la mesure où les systèmes sont envisagés sans la mise en perspective du fonctionnement concret des agents.

Fonctionnalistes aussi, mais plus préoccupés par le système éducatif en tant qu'instance de préparation concrète de la main-d'œuvre, apparaissent des sociologues comme Baudelot-Establet (1971) mais surtout Segré (1976), Tanguy (1976) ou Agulhon (1982). Un économiste comme Léonard (1973) se rattache aussi à ce courant.

A côté de cette école plutôt fonctionnaliste, s'est développé un courant plutôt individualiste, qui vise à expliquer les inégalités sociales au sein de l'école à partir des stratégies conscientes des agents. Issues des travaux de Boudon [Boudon (1973), Boudon (1977), Boudon (1979)], ces approches ont tenté de présenter l'école comme un espace de jeu où les règles ne seraient pas connues également par l'ensemble des catégories sociales [Berthelot (1983)]. Certains économistes comme Beret (1983), dans sa tentative de définition du concept de projet à partir de l'analyse stratégique mènent des analyses proches de ce groupe. Il en va de même pour Mingat (1977) et Duru (1978) qui analysent le comportement individuel face à la demande d'éducation et aux processus d'orientation.

Un certain nombre de chercheurs, plutôt économistes, ont cherché, à partir de l'analyse de la production des qualifications et de leur usage, à mettre en valeur les inter-relations entre le système de formation et le système de production. C'est notamment le cas de Maurice-Sellier-Silvestre (1982) à partir de la comparaison entre la France et l'Allemagne des politiques d'éducation et de l'organisation industrielle. Fourcade, De Ricaud (1978) ont quant à eux analysé la confrontation des stratégies patronales et des pouvoirs publics au sein de l'enseignement technique. Mouy (1983), pour le niveau V, Paul (1978), Lamoure (1980), pour le niveau III, ont mis en valeur comment s'était constituée l'organisation actuelle de l'enseignement technique. Le premier auteur insiste plutôt sur les mutations du contenu de la qualification ouvrière alors que les deux autres mettent en relief l'autonomie du système éducatif due aux stratégies d'acteurs – élèves et parents d'élèves, enseignants notamment. Bel (1983) met, à partir de l'étude d'une profession nouvelle, les informaticiens, en évidence les liaisons entre les processus de division du travail et la constitution des différentes formes du système de formation.

#### *Les analyses de la mobilité sociale*

Les données produites dans le cadre des enquêtes « Formation-Qualification Professionnelle » (FQP) de l'INSEE permettent d'une part de situer l'insertion des jeunes par rapport à l'ensemble des mobilités professionnelles et d'autre part d'approfondir l'analyse de la mobilité sociale intergénérationnelle.

L'utilisation des résultats des enquêtes FQP de 1970 et 1977 conduit à quantifier les trois flux de renouvellement des professions (Pohl, Soleilhavoup (1981)) : les insertions des jeunes *sortant du système scolaire, la mobilité professionnelle des actifs* et les reprises d'activité féminine. Il apparaît en particulier que l'arrivée des jeunes plus diplômés n'a pas sensiblement modifié les flux de promotion et de déqualification de leurs aînés.

En ce qui concerne les hommes, on pourra distinguer trois groupes de professions. Les professions de contremaîtres, de cadres administratifs moyens et supérieurs recrutent des adultes déjà en activité et peu parmi les débutants. Les professions d'employés de commerce et de bureau, de techniciens, d'ouvriers spécialisés et qualifiés, de manœuvres et d'ingénieurs font autant appel à des jeunes qu'à des mobiles. Certaines professions, qui nécessitent un bon niveau de formation, font beaucoup appel aux jeunes : professeurs, professions littéraires et scientifiques, instituteurs, professions intellectuelles diverses, professions libérales.

En ce qui concerne les femmes, il existe une prédominance marquée des entrées de jeunes par rapport aux actives mobiles. Pohl et Soleilhavoup distinguent les catégories qui servent à la promotion – *cadres administratifs supérieurs et moyens* – les catégories qui font autant appel à des jeunes qu'à des actives mobiles ou des femmes en reprise d'activité – *ouvrières spécialisées et qualifiées, manœuvres, personnel de service et employées de commerce* – et les catégories où les entrées de jeunes sont prédominantes – *employées de bureau, personnels para-médicaux et sociaux, institutrices et professions intellectuelles diverses, professeurs et professions littéraires et scientifiques*.

Les enquêtes « FQP » permettent par ailleurs d'approfondir l'analyse de la mobilité sociale intergénérationnelle. Elles confirment [cf. Pohl, Soleilhavoup, Ben Rezigue (1983)] les formes de l'inégalité sociale devant l'école, mises en lumière par les premiers travaux de Sauvy et Girard – INED (1970) – ou plus récemment par Seibel (1984). Elles font ressortir en outre que l'influence sociale ne va pas se limiter à jouer sur le niveau de diplôme mais va continuer à jouer après l'entrée dans la vie active. Ainsi, à diplôme fixé, les fréquences d'accès à l'encadrement supérieur et moyen dans le sens de la *mobilité professionnelle ascendante décroissent au fur et à mesure que l'on descend l'échelle des origines sociales*. Ces phénomènes ont d'ailleurs été resitués dans une perspective plus globale par Bertaux (1977) et Thériot (1982).

#### *Les débats sur la notion de qualification*

Ce débat a été ouvert de nouveau lors des travaux préparatoires au VII<sup>e</sup> Plan [cf. Salais (1976)]. Il a été ensuite repris au sein du Séminaire Emploi organisé par le Commissariat Général du Plan [Commissariat Général du Plan (1978)]. Nous nous contenterons d'en rappeler ici les grandes lignes.

Freyssenet (1978) distingue sept usages du concept de « qualification » : la qualification réelle requise pour occuper un poste de travail donné, définie par la tâche à effectuer ; la qualification réelle du travailleur, l'ensemble des savoir-faire de celui-ci, *utilisés ou non dans l'emploi* ; la qualification attribuée officiellement aux différents postes de travail, elle résulte de la lutte sociale ; la qualification officiellement attribuée à un travailleur après une formation donnée ; la qualification exigée à l'embauche ; la somme des qualifications réelles que suppose un procès de travail donné ; la qualification attribuée par les organismes officiels de statistique, soit aux emplois, soit aux travailleurs. *Un essai de présentation synthétique est réalisé par Paul (1981a).*

Ces différentes notions traduisent des enjeux que l'on retrouve dans l'analyse de la question de la déqualification [Vernières (1978)]. En outre, elles doivent être complétées à partir du caractère collectif de la qualification et de ses implications en matière de formation [Rosanvallon (1982), Troussier (1982)].

### *L'approche des planificateurs*

C'est avec les travaux de la Commission de la main-d'œuvre du IV<sup>e</sup> Plan (1962-65) qu'a été initiée la planification des ressources humaines en France. Néanmoins, on s'était alors contenté de poser le problème en se limitant à extrapoler l'évolution des qualifications industrielles et à constater l'importance des besoins de formation.

Mais on a véritablement commencé à réaliser en France des prévisions détaillées par professions dans le cadre de la Commission de la main-d'œuvre du V<sup>e</sup> Plan (1966-70). Le souci était alors de réduire les goulots d'étranglement en main-d'œuvre qualifiée, en aidant à fixer les grandes orientations du système d'éducation.

La démarche adoptée depuis lors jusqu'au VIII<sup>e</sup> Plan (1981-85) a consisté à déduire l'offre d'emploi de la production envisagée, via les prévisions de productivité et de durée du travail. On estime par ailleurs l'évolution de la structure d'emploi par profession, les coefficients ainsi obtenus, appliqués à l'offre d'emploi, permettant de calculer les effectifs par profession pour l'année terminale du plan. Il reste ensuite à évaluer l'importance du renouvellement démographique et de la mobilité entre les professions afin d'obtenir les besoins de recrutement.

En ce qui concerne les transformations des prévisions par profession en appels au système scolaire, il apparaît que dans le cadre du IV<sup>e</sup> Plan, on s'était simplement contenté d'estimer que les besoins en formation professionnelle étaient importants, notamment en ce qui concernait les techniciens. Le V<sup>e</sup> Plan contenait quant à lui des indications plus précises en termes de besoins par niveau et spécialité. Mais alors que le VI<sup>e</sup> Plan était allé encore plus loin dans cette direction, une modification du rôle assigné au système éducatif dans l'équilibrage offre-demande de qualification apparaît dans le VII<sup>e</sup> Plan pour aboutir à un refus de confrontation offre-demande dans le VIII<sup>e</sup> Plan et donc à un refus de toute analyse normative fine destinée au système scolaire.

Une présentation des différents travaux sera trouvée dans Affichard (1976) ; Béqué (1979) ; Commissariat Général du Plan (1966, 1971a, 1971b, 1976a, 1976b, 1976c, 1980) ; INSEE (1976) ; Vimont et al. (1966) ; Vimont (1970). Des analyses synthétiques et critiques sont fournies par Goy (1978) ; D'Iribarne, De Virville (1978) ; D'Iribarne (1979) ; Léonard (1973) ; Paul (1982c) ; Psacharopoulos (1973) ; Segré (1976).

### *Le calcul des taux de rendement en France*

Les premiers travaux français concernant ce domaine ont été réalisés par Jallade (1972) et Lévy-Garboua (1972) et ont consisté, dans le premier cas à partir d'une enquête spécifique, dans le second, à partir des résultats de l'enquête FQP de 1964, à repérer à partir de modèles de régression multiple l'impact du niveau de formation sur le salaire.

La vision du premier auteur peut être qualifiée d'institutionnaliste alors que celle du second est plutôt néo-classique. L'un et l'autre notent l'importance de la variable de formation sur le salaire, l'interprétant à partir de leur propre vision. De même, ils mettent en valeur l'influence persistante de l'origine sociale. Riboud (1978) a par ailleurs mené une analyse néo-classique de type « mincérien » de la formation du salaire à partir des données de l'enquête FQP de 1970.

Le niveau de formation et l'âge vont expliquer environ 40 % de la variance des salaires. L'introduction de l'origine sociale et du sexe va augmenter le pouvoir explicatif du modèle.

Lévy-Garboua, Mingat (1978) démontrent que le taux de rendement marginal décroît avec le niveau de diplôme. Au niveau des formations secondaires, la filière générale courte - BEPC - est plus rentable que la filière technique courte - CAP -, résultat qui semble devoir évoluer pour les générations récentes. En ce qui concerne

les formations supérieures, il faut noter la forte dispersion des taux de rendement par filière et la faiblesse de celui des études supérieures courtes.

Petit (1975) relève aussi l'influence positive de l'origine sociale sur les taux de rendement à partir du calcul des taux de rendement moyens par filières de l'enseignement supérieure et origine sociale.

En ce qui concerne l'influence des variables individuelles sur le taux de rendement marginal des études, Lévy-Garboua et Mingat (1978) notent aussi l'influence du lieu de résidence des parents, de l'âge au baccalauréat, de la possession du diplôme.

Silvestre (1978) se demande d'ailleurs si l'on peut concilier la référence à un modèle de concurrence qui est à la base des modèles de capital humain et l'unicité du marché qui lui est associé avec l'existence de lois de cloisonnements – discrimination sexuelle, raciale, sociale.

Thélot (1982) regrette quant à lui que ces modèles statistiques ne tiennent pas assez compte des interrelations et ne considèrent pas suffisamment la place précise des salariés dans l'entreprise de production, les caractéristiques des firmes où ils travaillent (taille, secteur...). Cela nous renvoie aux analyses récentes des modalités de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises, qui vont être présentées maintenant.

Auparavant, signalons que les travaux d'origine néo-classique et notamment le recours au calcul des taux de rendement ont suscité des discussions de la part d'auteurs tels que Raséra (1976) ; Lautier, Tortajada (1978) ; Beret (1983). Barge, Payen (1981), Baudelot (1982) ont quant à eux attiré l'attention sur les dangers de l'utilisation dans les modèles de gains de données transversales, qui ne peuvent être extrapolées à des données longitudinales.

### III.2. La stratégie des firmes face à la formation

On peut distinguer un ensemble d'analyses qui ont cherché à réaliser une typologie des secteurs eu égard à leurs modalités d'usage de la main-d'œuvre d'un autre ensemble qui s'est plus attaché à mettre en correspondance ces modalités avec l'organisation de la formation post-initiale.

#### III.2.1. La classification des secteurs par rapport à l'usage de main-d'œuvre

Eymard-Duvernay [in Camus et al. (1981), Eymard-Duvernay (1981)] classe les secteurs de l'industrie à partir des types de main-d'œuvre employés repérés par quatre variables – la qualification, le sexe, la nationalité et l'ancienneté dans l'entreprise –. Grando (1983) réalise une analyse semblable en incorporant en plus certaines variables caractérisant les secteurs – degré monopolistique, marché du travail, localisation...

Même si des nuances séparent les résultats de ces deux ensembles d'analyses, ils vont dans le même sens. Ainsi, Grando repère-t-il un continuum des secteurs entre deux groupes bien marqués. Les secteurs du premier de ces groupes sont qualifiés de secteurs à mode de gestion hors marché : les recrutements se font principalement en direction d'hommes, déjà actifs, diplômés, travaillant souvent en équipes, assez anciens, bénéficiant de formation continue – chimie, minéraux et minerais non ferreux, pétrole, électricité-gaz, construction navale. A l'opposé, se situent des secteurs dits à mode de gestion par le marché du travail : recrutement important de femmes et de travailleurs immigrés, utilisation massive des non-diplômés, durée du travail plus longue – industries agro-alimentaires, bâtiment et travaux publics, bois, cuir-chaussures, matériaux de construction, construction mécanique, travail des métaux. Les autres secteurs se rapprocheront plus ou moins de chacun de ces deux groupes.

L'évolution des volumes des recrutements des différents secteurs et la place réservée aux débutants dans ces recrutements va apparaître comme un phénomène essentiel à prendre en compte dans l'analyse de l'insertion professionnelle. Clémenceau, Géhin (1983) notent ainsi que les secteurs à mode de gestion hors marché, qui garantissent une certaine stabilité et des chances de promotion interne à leurs salariés, ont tendance à se fermer rapidement aux jeunes. A l'inverse, les secteurs privilégiés d'insertion où la gestion de la main-d'œuvre se traduit notamment par une faible stabilité de l'emploi (bâtiment et travaux publics, bois, travail des métaux, réparation automobile, hôtellerie, services aux particuliers) accroissent les embauches de jeunes débutants. « Tout se passe comme si les variations des poids relatifs des différents groupes de secteurs étaient « accélérées » dans le cas du flux d'insertion par rapport à ce qui est observé en moyenne dans la population active. Les secteurs internalisés se ferment plus aux jeunes débutants que ce qu'impliquerait la régression de leur poids dans l'emploi global et, à l'opposé, les secteurs « d'insertion » représentent une part croissante des premiers emplois qui dépasse très largement leur poids moyen dans l'économie ».

Les différents secteurs vont donc dessiner les grandes formes prises par les processus d'insertion. En outre, de par les usages qu'ils vont faire de la formation post-initiale, ils vont modeler les qualifications acquises par les individus après leur entrée dans la vie active.

### III.2.2. Secteurs et organisation de la formation post-initiale

Depuis les lois de 1971, la formation professionnelle continue s'est considérablement développée en France et a donné naissance à un appareil de formation, aux contours flous et à la structuration complexe.

L'appareil en lui-même a été l'objet de plusieurs analyses visant à cerner les sources d'information le concernant, à repérer l'importance des différents organismes le constituant et leurs liens internes ou avec les entreprises. Gehin, Méhaut (1982) et Lacaille, Giffard, Paul (1983) ont abordé ces divers aspects au plan régional, les premiers axant par ailleurs leur analyse sur l'évolution chronologique de l'appareil et le fonctionnement des organismes de formation, les seconds cherchant à mettre en valeur les difficultés d'une politique régionale de formation professionnelle continue. En outre, certaines institutions particulières ont fait l'objet d'investigations spécifiques, notamment les FAF [Méhaut et al. (1983)].

Par ailleurs, l'analyse du contenu des stages et leur évolution révèlent une polarisation sur certaines catégories de population (les demandeurs d'emploi), alors que les stages organisés par les entreprises voient leur durée baisser, les inégalités d'accès à la formation continue de ce type se maintenant entre qualifiés et non-qualifiés [Dubar, Méhaut (1981)]. Ces derniers constats amènent en particulier Dubar (1980) à faire remarquer que la formation professionnelle continue apparaît peu comme une seconde chance.

La prise en compte de la dimension sectorielle de la formation professionnelle continue et de son rôle dans la gestion des rapports emploi-formation peut être réalisée à partir de l'étude des conventions collectives [cf. le cas des industries agro-alimentaires et de la chimie considéré par Vinokur, Méhaut (1982)]. Mais Rose (1982) va lui adjoindre l'analyse simultanée du recours aux différentes actions destinées aux jeunes.

Sera ainsi réalisée, à partir d'une analyse des données, une typologie des secteurs fondée d'une part sur leurs recours aux différentes actions destinées aux jeunes (apprentissage, contrats emploi-formation, stages pratiques...), aux modalités d'usage de la formation professionnelle continue (stages de conversion, d'adaptation, part de la masse salariale consacrée à la formation continue...), aux dispositifs de placement (ANPE, agences de travail temporaire) et d'autre part sur des variables décrivant la

main-d'œuvre des secteurs (part des jeunes de moins de 25 ans, de femmes, ancienneté...). Deux ensembles de secteurs se dégageront, pas très éloignés de ceux présentés précédemment et obtenus par rapport aux modes de gestion de la main-d'œuvre. Ainsi, les secteurs du bâtiment et des travaux publics, des industries agro-alimentaires, du commerce de détail, des services rendus aux particuliers, de la restauration, du commerce automobile se révéleront utilisateurs de toutes les mesures de prise en charge étatique de l'insertion ; leur main-d'œuvre est plutôt jeune, ceci pouvant expliquer partiellement cela. A l'inverse, les secteurs du gaz-électricité, des combustibles, des industries extractives, du pétrole, de la chimie, des transports, des banques, de l'aéronautique, des industries électriques, de la sidérurgie apparaissent opérer un recours important à la formation professionnelle continue mais peu utiliser les mesures prévues pour les jeunes ; leur main-d'œuvre sera plutôt ancienne masculine.

Il ressort donc de ces analyses que la compréhension des modalités de l'insertion professionnelle renvoie à son référent que constituent les modalités de gestion du personnel des secteurs d'activité économique et la part qu'ils prennent dans le volume des embauches. C'est tout au moins vers quoi semblent converger les analyses les plus récentes des relations formation-emploi en France.

Au terme de cet essai de synthèse, trois ensembles de conclusions peuvent être tirés. Le premier a trait à l'importance quantitative des travaux menés en France dans le domaine des relations entre la formation et l'emploi. Cette importance concerne certes les appareils statistiques nationaux, mais nombreux aussi sont les chercheurs qui s'intéressent à ce domaine. Le second ensemble de conclusion se réfère aux grands résultats auxquels aboutissent ces recherches. Ainsi, sur le plan individuel, l'éducation est payante et les discours alarmistes sur les difficultés à la sortie de l'enseignement supérieur perdent toute pertinence à la lecture des données, surtout rapportés à la situation aux autres niveaux d'enseignement. Et la formation ne peut être invoquée pour expliquer les difficultés d'emploi des jeunes. En effet, si le chômage des jeunes a crû plus vite ces dernières années que celui de l'ensemble des actifs, dans le même temps, on notait une augmentation du niveau de formation des jeunes à la sortie du système scolaire. En outre, au sein des populations jeunes, existent des segmentations selon des variables telles que le sexe, l'origine sociale, la région dont la prise en compte révèle l'hétérogénéité des processus d'accès à l'emploi. Et si les analyses récentes qui privilégient la demande de travail et les modes de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises permettent de préciser les formes de structuration du marché du travail, elles ne conduisent pas ou peu à la prise en compte de l'effet des variables individuelles. Ainsi, et cela constituera le dernier point de conclusion, il reste à concevoir même si certaines tentatives d'élaboration ont eu lieu récemment [Vanecloo (1982) ; Boyer (1980) ; Gambier, Vernières (1982) ; Maurice, Sellier, Silvestre (1982)] une théorie unificatrice du marché du travail qui puisse prendre en compte simultanément la structure et l'acteur

Jean-Jacques PAUL  
économiste  
chargé de recherche au CNRS,  
Institut de recherche sur  
l'économie de l'éducation,  
Dijon

#### Bibliographie

- Affichard (Joëlle), 1976. – Bilan de l'emploi par profession, *Économie et Statistique*, n°s 81-82, septembre-octobre.
- Affichard (Joëlle), 1981. – Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973, *Économie et Statistique*, n° 134, juin.
- Affichard (Joëlle), 1983. – Nomenclatures de formation et pratiques de classement, *Formation-Emploi*, n° 4, oct.-déc., pp. 47-61

- Agulhon (Catherine), 1982. – Quelques aspects de l'enseignement professionnel en France, **Orientation scolaire et professionnelle**, vol. 11, n° 4, pp. 301-317.
- Amat (Françoise), 1983a. – L'entrée des jeunes dans la vie active. Synthèse des principaux résultats de l'Observatoire des Entrées dans la Vie Active et des bilans Formation-Emploi, **Dossier Formation-Emploi**, Collection des Études, n° 3, pp. 13-52, CEREQ.
- Amat (Françoise), 1983b. – Sortie de l'école à 16 et 17 ans, **Formation-Emploi**, n° 1, janvier-mars, pp. 7-18.
- Amat (F.), Biret (J.), Combes (M. C.), 1983. – L'insertion dans la vie après la scolarité obligatoire, **Cahiers de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active**, n° 11, La Documentation Française, Paris.
- Amiot (M.), Frickey (A.), 1978. – **A quoi sert l'Université ?** Presses Universitaires de Grenoble.
- Ancel (F.), Combes (M. C.), Sauvageot (C.), 1981. – Apprentissage et insertion professionnelle. L'entrée des jeunes dans la vie active, **Économie et Statistique**, n° 134, juin, pp. 61-75.
- Balazs (G.), Faguer (J. P.), 1979. – Chômage et insertion professionnelle. Disparités régionales et disparités sociales. **Les jeunes et le premier emploi**, Association des Ages, pp. 68-90.
- Balazs (G.), 1983. – Cinq ans après une inscription au chômage, **Cahier du CEE**, n°26, PUF, pp. 343-392
- Ballion (B.), 1977. – **L'argent et l'école**, Pernoud/Stock.
- Barge (M.), Payen (J. F.), 1981. – Vieillesse et salaire : une optique individuelle, **Économie et Statistique**, n° 139, décembre, pp. 3-16.
- Bastide (H.), Rozet-Cazenave (M.), 1972. – **Formation et devenir professionnel d'une promotion de jeunes après des études courtes** (enquête dans l'agglomération parisienne). Bibliothèque du CEREQ, vol. 3.
- Baudelot (C.), Establié (R.), 1971. – **L'école capitaliste en France**, Maspéro, Paris.
- Baudelot et al., 1981. – **Les étudiants, l'emploi, la crise**, Petite Collection Maspéro, Paris.
- Baudelot (Christian), 1982. – **L'évolution des salaires : une nouvelle approche**, **Économie et Statistique**, n° 149, novembre, pp. 3-11.
- Bégué (J.), 1970. – **Projections tendanciennes des besoins français en main-d'œuvre par profession (1968-1975-1980)**, Les Collections de l'INSEE, Série D, n° 8.
- Bel (M.), 1983. – **A propos de l'informatique : une nouvelle approche des relations entre la formation et l'emploi**, **Formation-Emploi**, n° 3, juillet-septembre, Doc. Fr., pp. 3-15.
- Benarroch (F.), Simon (J.), 1981. – Les stages pratiques en entreprise, **Travail et Emploi**, octobre-décembre, n° 10, pp. 63-72.
- Berthelot (J. M.), 1983. – **Le piège scolaire**, PUF, Paris.
- Beret (Pierre), 1983. – **Analyse stratégique et demande d'éducation**. Essai de construction du concept de projet. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle en Économie des Ressources Humaines, Université d'Aix-Marseille II, Faculté de Sciences Économiques. CNRS-LEST.
- Bertaux (Daniel), 1977. – **Destins personnels et structure de classe**, PUF, Politiques.
- Bestion (F.), 1981. – **L'emploi d'attente, un outil d'analyse de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur**, Thèse pour le Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en Économie des Ressources Humaines, Toulouse, décembre.
- Boudon (R.), 1973. – **L'inégalité des chances**, Armand Colin, Coll. U.
- Boudon (R.), 1977. – **Effets pervers et ordre social**, PUF, Paris.
- Boudon (R.), 1979. – **La logique du social**, Hachette, Paris.
- Bourdieu (P.), Passeron (J. C.), 1970. – **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit.
- Bourdieu (P.), Passeron (J. C.), 1964. – **Les Héritiers ?** Éditions de Minuit.
- Bourdieu (P.), Boltanski (C.), 1975. – **Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction**.
- Boyer (R.), 1980. – **Rapport salarial et analyses en termes de régulation. Une mise en rapport avec les théories de la segmentation du marché du travail**, Ronéo CEPREMAP, juin.
- Camus (B.), Delattre (M.), Dutailly (J. C.), Eymard-Duvernay (F.), Vassille, 1981. – **La crise du système productif**. INSEE, décembre.
- CEREQ, 1972. – Dossier n° 3. **Les emplois tenus par les jeunes de 17 ans**, mai.
- CEREQ, INSEE, SEIS, 1981. – **Bilan formation-emploi 1977**, Les Collections de l'INSEE, Série D, n° 59.
- CEREQ, 1982. – **Les universités et la crise : évolution de l'entrée sur le marché du travail des étudiants scientifiques entre 1975 et 1980**, Note d'Information n° 73.
- CEREQ, INSEE, SIGES, 1983. – **Bilans formation-emploi, Années 1977 à 1980**, **Archives et Documents**, n° 78, INSEE.
- CEREQ, 1984. – **Le programme d'activité du CEREQ en 1984**, **Bref**, n° 7, avril-mai.
- Charlot (Alain), 1977. – **Les Universités et le marché du travail**, **Dossier CEREQ**, n° 14, Documentation Française.
- Charlot (A.), Pigelet (J. L.), 1982. – **L'entrée dans la vie active des étudiants en lettres et sciences humaines à la sortie des universités**, **Cahier n° 9**, La Documentation Française, Paris.
- Charlot (A.), Huard (Ph.), 1983. – **L'entrée dans la vie active des étudiants en médecine et pharmacie**, **Cahiers de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active**, n° 10, La Documentation Française, Paris.



- Chartot (Alain), 1983. – Les universités, le marché du travail et les emplois : monopole, concurrence et déclassement, **Formation et Emploi**, n° 3, juillet-septembre, pp. 55-63.
- Clémenceau (P.), Grapin (P.), Lamoure (J.), 1979. – Discrimination envers les femmes, **Projet**, n°131, janvier, pp. 40-50.
- Clémenceau (P.), De Virville (M.), 1981. – Garçons et filles face à leur insertion professionnelle, **Économie et Statistique**, n° 134, juin.
- Clémenceau (P.), Gehin (J. P.), 1983. – Le renouvellement de la main-d'œuvre dans les secteurs : quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois, **Formation-Emploi**, n° 2, avril-juin, La Documentation Française, Paris, pp. 7-18.
- Commissariat Général du Plan, 1966. – Rapport général de la Commission Main-d'Œuvre, **V<sup>e</sup> Plan 1966-70**, Documentation Française, avril, Paris.
- Commissariat Général du Plan, 1971a. – Commission de l'Éducation. Rapport général, **L'éducation dans le VI<sup>e</sup> Plan**, Documentation Française, avril, Paris.
- Commissariat Général du Plan, 1971b. – Préparation du VI<sup>e</sup> Plan Rapport de l'intergroupe : **Formation, qualifications professionnelles**, Documentation Française.
- Commissariat Général du Plan, 1976a. – VII<sup>e</sup> Plan. Rapport de la Commission : **Éducation et Formation**, Documentation Française, Paris.
- Commissariat Général du Plan, 1976b. – VII<sup>e</sup> Plan. Rapport de la Commission : **Emploi et Travail**, Documentation Française, Paris.
- Commissariat Général du Plan, 1976c. – VII<sup>e</sup> Plan. Rapport du groupe technique de prévision : **Emploi-Formation**, Documentation Française.
- Commissariat Général du Plan, 1978. – La qualification du travail : de quoi parle-t-on ? **Économie et qualification**, Documentation Française.
- Commissariat Général du Plan, 1980. – Rapport du Groupe de Travail : **Emploi-Formation du VIII<sup>e</sup> Plan, 1981-1985**, Documentation Française.
- Cukrowicz (H.), 1975. – L'appareil universitaire et le marché de l'emploi urbain, Institut de Sociologie de Lille.
- Cukrowicz (H.), 1980. – **Université et Emploi**. Enquête sur les étudiants lillois de 1971 à 1977, Presses Universitaires de Lyon.
- Cunha Neves (A.), Eidelman (J.), Zagefka (P.), 1983. – Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983, **Revue Française de Pédagogie**, n° 65, oct.-nov.-déc., pp. 15-69.
- Delalande (F.), 1981. – Les pratiques d'embauche des employeurs dans le cadre des Pactes Nationaux pour l'Emploi, **Travail et Emploi**, oct.-déc., n° 10, pp. 63-72.
- Delcourt (C.), 1970. – Les jeunes dans la vie active, **Économie et Statistique**, n° 18, décembre.
- Delomez (S.), Parsy (P. M.), 1974. – **Les débouchés socio-professionnels des licenciés en droit**, enquête quantitative et qualitative auprès de la Faculté de Droit de Lille, Université de Lille II, Fac. des Sciences Juridiques, Politiques et Sociales, octobre.
- Desrozières (A.), Thévenot (L.), 1979. – Les mots et les chiffres : les nomenclatures socio-professionnelles, **Économie et Statistique**, n° 110, avril, pp. 49-65.
- Desrozières (A.), Goy (A.), Thévenot (L.), 1983. – L'identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles, **Économie et Statistique**, n° 152, février.
- Dossou (Félix), 1976. – L'insertion des jeunes dans la vie professionnelle. Conditions et mécanismes de l'insertion, in : L'entrée dans la vie active, **Cahier du CEE**, n° 15, PUF.
- Dubar (Claude), 1980. – **Formation permanente et contradictions sociales**, Éditions sociales, Paris.
- Dubar (C.), Méhaut (Ph.), 1981. – Pratiques de formation continue et politique d'emploi : de nouveaux enjeux, **Éducation Permanente**, n° 56, mars, pp. 43-56.
- Dufrasne (C.), 1975. – **Le devenir professionnel des étudiants en sciences** (les anciens étudiants de la Faculté des Sciences de Paris), Université Paris VII.
- Duru (Marie), 1978. – La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire, **Cahier de l'IREDU**, n° 26
- Duru (M.), Mingat (A.), 1979. – Comportement des bacheliers : modèle de choix des disciplines, **Consommation**, n° 4.
- Échelon Régional de l'Emploi, Nantes, 1978. – **L'apprentissage et l'insertion professionnelle d'une génération d'apprentis dans les Pays de la Loire**, 162 p.
- Eicher (J. C.), Lévy-Garboua (L.) – **L'économique de l'éducation**, Economica, Paris.
- Eicher (J. C.), Paul (J. J.), 1981. – Analyse et confrontation des résultats de quelques enquêtes longitudinales, **L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études post-secondaires**, IST, Université Catholique de Louvain, pp. 151-193
- Eymard-Duvernay (F.), 1981. – Les secteurs de l'industrie et leurs ouvriers, **Économie et Statistique**, n° 138
- Faguer (J. P.), 1976. – Les conditions scolaires d'accès à l'emploi : les enjeux des scolarités moyennes, **Cahier du CEE**, PUF (in : L'entrée dans la vie active)
- Faguer (J. P.), 1983. – L'embauche des jeunes en période de chômage, **Cahier du CEE**, n° 26, PUF, pp. 393-437
- Fourcade (B.), 1978. – Hiérarchie des métiers dans le système éducatif. **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 4.

- Fourcade (B.), De Ricaud (Y.), 1982. – Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique, *Sociologie du Travail*, n° 3, pp. 225-249.
- Fourcade (B.), Dauty (F.), Ourtau (M.), De Ricaud (Y.), 1982. – Insertion professionnelle et marché local, *Formation et Emploi*, Colloque de Toulouse, Éditions du CNRS, pp. 163-186.
- Freyssenet (Michel), 1978. – Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ? *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Économie et Planification, Commissariat Général du Plan, Documentation Française.
- Galland (Olivier), 1984. – Précarité et entrées dans la vie active, *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars, XXXV.1., pp. 49-66.
- Gambier (D.), Vernières (M.), 1982. – Le marché du travail, *Économica*, Paris.
- Gaspard (M.), Franck (D.), 1981. – Les effets des Pactes Nationaux pour l'Emploi sur l'évolution du chômage, *Économie et Prévision*, n° 47, pp. 5-25.
- Géhin (J. P.), Méhaut (Ph.), 1982. – Crise économique et mutation d'un appareil de formation continue « Lorraine 1974-1980 », *Ronéo, GREE*, 218 p. : Article : Mutations économiques et transformation de l'appareil de formation continue : l'exemple lorrain, *Travail et Emploi*, n° 14, décembre.
- Giffard (A.), Paul (J. J.), 1981. – La formation continue des jeunes, contenu et impact, IREDU, Dijon, 142 p.
- Godin (P. H.), Lemaître (T.), 1978. – Stagiaires en entreprise de l'hiver 1977-1978. la moitié ont gardé ou retrouvé un emploi, *Économie et Statistique*.
- Goupil (M. A.), Trimouille (F.), 1982. – Le contrat emploi-formation en 1980. Un processus de sélection et d'adaptation de la main-d'œuvre âgée de 16 à 26 ans, *Travail et Emploi*, n° 13, pp. 91-103, juillet-septembre.
- Goy (Alain), 1978. – Examen des facteurs d'évolution à long terme des qualifications, *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Économie et Planification, Commissariat Général du Plan, Documentation Française.
- Grando (Jean-Marc), 1983. – Industrie et gestion de la main-d'œuvre, *Formation-Emploi*, n° 1, janvier-mars, La Documentation Française, pp. 19-36.
- Grapin (Pierre), 1977. – L'enjeu du premier emploi, *Projet*, n° 115, mai 1977, pp. 563-575.
- Grapin (Pierre), Lamoure (Jean), 1979. – Qualification individuelle et carrière professionnelle, pp. 28-40, *Économie et Humanisme*, n° 50, novembre-décembre.
- Grisez (Jean), 1982. – L'insertion professionnelle des stagiaires AFPA. Un aspect de l'évolution du rapport formation-emploi, *Travail et Emploi*, n° 14, pp. 41-53, octobre-décembre.
- Hermen (J. L.), 1984. – *Diplômés en sciences et accès à l'emploi*, CEJEE, Université des Sciences Sociales de Toulouse, mars.
- INED, 1970. – « Population » et l'enseignement, PUF, Paris
- INSEE, 1976. – Les prévisions de l'emploi dans le VII<sup>e</sup> Plan, Numéro Spécial d'Économie et Statistique, n° 81-82, septembre-octobre.
- Iribarne (A. d'), De Virville (M.), 1978. – Les qualifications et leurs évolutions. Essai d'évaluation, *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Économie et Planification, Commissariat Général du Plan, Documentation Française.
- Iribarne (Alain d'), 1979. – Les modèles macro-économiques dans les prévisions d'emploi et de planification française de l'éducation : analyse critique, *Emploi et système productif, Économie et Planification, CGP*, Documentation Française, pp. 15-50.
- Jallade (L. A.), 1972. – Niveau d'instruction et salaires en France, *Revue Française de Pédagogie*, n° 21.
- Joubin (D.), D'Unrung (M. C.), 1973. – Études et insertion sociale des étudiants de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines, Université de Clermont-Ferrand.
- Kandel (Irène), 1976. – Activité/Inactivité des jeunes filles et des jeunes femmes, in : L'entrée dans la vie active, *Cahier du CEE*, n° 15, PUF.
- Lacaille (C.), Giffard (A.), Paul (J. J.), 1983. – Analyse d'un système régional de formation professionnelle continue. Le cas de la Bourgogne, IREDU, 213 p.
- Lamoure (J.), Paul (J. J.), Viney (X.), 1978. – L'enseignement supérieur court technique et l'insertion dans la vie active, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 1
- Lamoure (Jean), 1980. – Les IUT : les limites d'une expérience réussie, Thèse de Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle de sociologie, Caen.
- Lamoure (J.), Viney (X.), 1982. – L'entrée dans la vie active des jeunes sortant d'IUT et de STS : complémentarités et concurrences, *Cahiers de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active*, n° 8, La Documentation Française, Paris.
- Lassibille (G.), Lévy-Garboua (L.), Navarro-Gomez (L.), Orivel (F.), 1980. – De l'inefficacité du système français d'enseignement supérieur, CREDOC-IREDU, 130 p.
- Lautier (B.), Tortajada (R.), 1978. – École, force de travail et salariat, PUG, Maspéro
- Laval (Bernard), 1979. – L'insertion des jeunes dans la vie active au niveau local, pp. 9-35, *Revue Économique du Sud-Ouest*, n° 1.
- Léonard (J.), 1973. – Essai sur la planification de l'éducation en France, Thèse pour le Doctorat d'État, Faculté de Sciences Économiques, Dijon
- Lévy-Garboua (L.), 1972. – Une analyse économique de la distribution des revenus individuels, Thèse pour le Doctorat d'État Sciences Économiques, Université de Paris I.

- Lévy-Garboua (L.), Mingat (A.), 1978. – Les taux de rendement de l'éducation, pp. 104-140, *Économique de l'Éducation* (Joan-Claude Eicher, Louis Lévy-Garboua), *Économica*, Paris.
- Maréchal (P.), Viney (X.), 1983. – Les premières années de vie active des jeunes sortis en 1975 des classes terminales de CAP et de BEP, *Formation-Emploi*, n° 2, avril-juin, pp. 19-34.
- Marry (C.), 1983. – Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers, *Formation-Emploi*, n° 4, octobre-décembre, pp. 3-15.
- Maurice (M.), Sellier (F.), Silvestre (J. J.), 1982. – *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, Sociologie, Paris.
- Méhaut (P.), Casella (P.), Henry (C.), Leman (C.), 1983. – *Paritarisme et formation. Les fonctions des Fonds d'Assurance Formation de salariés*, GREE, 146 p.
- Michon (F.), 1975. – *Chômeurs et chômage*, PUF, Paris.
- Millot (B.), 1982. – Educational Potlatch as a Mode of Social Regulation in France, pp. 205-225, *The Sociology of Educational Expansion*; Margaret Archer Ed. Sage, Londres.
- Millot (B.), 1981. – *Le spécifique et l'étatique dans la relation formation-emploi*, Institut des Sciences du Travail, Dossier n° 2, Université Catholique de Louvain, pp. 247-269.
- Millot (B.), Orivel (F.), 1980. – *L'économie de l'enseignement supérieur*, Cujas, Paris.
- Mingat (A.), 1977. – Essai sur la demande d'éducation, *Cahier de l'IREDU*, n° 29, Dijon.
- Mingat (A.), Rapiou (M. Th.), 1981. – L'insertion professionnelle des apprentis en Bourgogne, *Cahier de l'IREDU*, n° 34, Dijon.
- Mormiche (Pierre), 1975. – Les jeunes sur le marché du travail, *Économie et Statistique*, juillet-août, n° 69
- Mouy (Philippe), 1983. – La formation professionnelle initiale des ouvriers et l'évolution du travail industriel, *Formation-Emploi*, n° 1, janvier-mars 1983, Documentation Française, pp. 52-69.
- Partrat (Martine), 1979. – Évolution récente et caractéristiques actuelles du chômage des jeunes, pp. 51-63, *Travail et Emploi*, Ministère du Travail, n° 1, juin.
- Pate (F.), Bez (G.), Koepf (P.), Tardieu (M.), 1980. – *Travail et Emploi*, octobre, n° 6, pp. 15-61.
- Paul (J. J.), 1978. – Contribution à l'analyse des relations entre système éducatif et système productif. Le cas de l'enseignement supérieur court, *Cahier de l'IREDU*, n° 27.
- Paul (Jean-Jacques), 1981a. – Education and Employment : A Survey of French Research, *European Journal of Education*, Vol. 16, n° 1, pp. 95-121.
- Paul (J. J.), Abillama (F.), 1981b. – Les relations formation-emploi en France, Unesco, Division de la Politique et de la Planification de l'Éducation, 50 p.
- Paul (J. J.), 1982a. – Trajectoires professionnelles et structuration du marché du travail, *Formation et Emploi* : Colloque de Toulouse, Éditions du CNRS, pp. 95-124.
- Paul (J. J.), 1982b. – *Éléments d'analyse de trajectoires professionnelles à partir d'une hypothèse de structuration du marché du travail*, Communication présentée au VI<sup>e</sup> Colloque « Économie du Travail », Nancy, février, 36 p.
- Paul (J. J.), 1982c. – Les concepts de base et les méthodes de prévision des besoins en main-d'œuvre qualifiée, Le cas français, IPE, Unesco, 81 p.
- Paul (J. J.), 1984a. – Comportement en cours d'études et emploi, *Consommation*, n° 1, pp. 89-106.
- Paul (J. J.), 1984b. – Systèmes de formation et chômage des jeunes. L'expérience française ; in : R. Fiddy (ed.), *National strategies for youth employment*, Falmer Press (à paraître).
- Petit (Pascal), 1975. – Rendement de l'enseignement supérieur et origine sociale, *Revue économique*, vol. 26, n° 4.
- Pham-Khac (K.), Pigelet (J. L.), 1978. – *Le devenir scolaire et l'activité professionnelle des recalés au baccalauréat de l'enseignement général*, Enquête sur les recalés session 1971 conduite en 1974-75.
- Pham-Khac (K.), Ruban (B.), 1979. – Position des jeunes et accès à l'emploi après un CAP, *Cahier de l'ONEVA*, n° 2
- Piette (F.), Schiller (D.), 1979. – *La mascarade des stages Barre. Les jeunes, les femmes et le pacte national pour l'emploi*, Maspéro, Paris, 159 p.
- Pigelet (J. L.), 1979. – Que deviennent les recalés au baccalauréat ? pp. 51-60, *Projet*, n° 131, janvier.
- Pigelet (J. L.), Pottier (F.), 1983. – Populations universitaires et accès à l'emploi, *Formation-Emploi*, n° 3, juillet-septembre.
- Pohl(R.), Soleilhavoup (J.), 1981. – Entrée des jeunes et mobilité des moins jeunes. L'entrée des jeunes dans la vie active, n° 134, juin, *Économie et Statistique*, pp. 85-108.
- Pohl (R.), Soleilhavoup (J.), Ben Rezigue (J.), 1983. – *Formation, mobilité sociale, salaires*, Les Collections de l'INSEE, démographie et emploi, D. 93, juin.
- Pottier (F.), 1978. – *Le devenir des étudiants à la sortie de l'Université*, *Cahiers de l'ONEVA*, n° 1, CEREQ, Paris.
- Pottier (F.), 1981. – L'entrée dans la vie active des étudiants en droit et sciences économiques à la sortie des universités, *Cahiers de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active*, n° 7, La Documentation Française, Paris.
- Psacharopoulos (G.), 1973. – The Case of France, in B. Amahad and M. Blaug, *The Practice of Manpower Forecasting*, Elsevier, Amsterdam.

- Raséra (J. B.), 1976. – *Théorie du capital humain et théorie de la valeur*, DES, Faculté de Sciences Économiques, Dijon.
- Riboud (M.), 1978. – *Accumulation du capital humain*, Économica.
- De Ricaud (Yves), 1979. – Pour une approche opérationnelle des relations entre formations techniques et emplois, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 8, n° 2, pp. 135-157.
- Rose (José), 1982. – *Contribution à l'analyse des formes sociales d'accès aux emplois : l'organisation de la transition professionnelle*, Thèse pour le Doctorat d'État Sciences Économiques, Paris X, Nanterre.
- Rose (J.), 1984. – *En quête d'emploi*, Économica, Paris.
- Rosanvallon (A.), 1982. – Formation continue et acquisition des savoirs ouvriers, in : *Formation-Emploi*, Colloque de Toulouse, Éditions du CNRS, Paris, pp. 31-41.
- Rousselet (J.), Balazs (G.), Mathey (C.), 1975. – *L'idée de travail, de réussite et d'échec chez les jeunes de milieux sociaux et scolaires différents*, Cahier du CEE, n° 7, PUF.
- Ruban (Guy), 1981. – Les anciens élèves des classes de BEP : analyse par spécialité et comparaison avec les CAP, *Cahier de l'ONEVA*, n°s 5-6, CEREO, Documentation Française, Paris.
- Salars (R.), 1976. – Qualification individuelle et qualification de l'emploi : quelques définitions et interrogations, *Économie et Statistique*, n°s 81-82, septembre-octobre.
- Segré (Monique), 1976. – *École, formation, contradictions*, Éditions sociales
- Seibel (Claude), 1984. – Gênèse et conséquences de l'échec scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 67, avril-mai-juin, pp. 7-27.
- Silvestre (J. J.), 1978. – *Les inégalités de salaires*, *Marché du travail et croissance économique*, PUF
- Simon (J.), Goumelen (M.), 1979. – *Enquête sur le devenir professionnel des jeunes ayant effectué un stage pratique en entreprise*, pp. 65-74, *Travail et Emploi*, Ministère du Travail, n° 1, juin
- Tanguy (L.), 1976. – *Le capital, les travailleurs et l'école, l'exemple de la Lorraine sidérurgique*, Maspéro, Paris, Cahiers libres.
- Tanguy (L.), 1983. – *La relation « formation-emploi » : du problème social à l'objet de recherche*, Communication au Colloque de Toulouse, mai.
- Thélot (Claude), 1982. – *Tel père, tel fils ?* Bordas, Paris.
- Thévenot (L.), 1979. – Une jeunesse difficile : les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, *Classes d'âge et classes sociales*, n°s 26/27, mars-avril.
- Treutenaere (Michel), 1979. – Travail et marché de l'emploi. Évolution des inégalités, pp. 89-95, *Travail et Emploi*, Ministère du Travail et de l'Emploi, septembre, n° 2.
- Troussier (J. F.), 1982. – Technique et qualification dans quelques industries, *Formation-Emploi*, Colloque de Toulouse, Éditions du CNRS, Paris, pp. 11-30.
- Vanecloo (N.), 1982. – *Théorie de la transformation de la main-d'œuvre*, Économica, Paris
- Vernières (Michel), 1978. – Qualification et déqualification : essai de définition, *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Économie et Planification, Commissariat Général du Plan, Documentation Française.
- Vimont (C.) et al., 1966. – La prévision de l'emploi dans le cadre du V<sup>e</sup> Plan en France, *Population*, mai-juin, n° 3, pp. 483-521.
- Vimont (Claude), 1970. – Perspectives nouvelles des recherches sur les prévisions d'emploi, *Population*, numéro spécial, février, Études sur la population active et sur l'emploi, pp. 19-41.
- Vincens (S.), Boyer (R.), 1975. – L'entrée dans la vie active des licenciés de 1970 (Droit et Sciences Économiques), *Annales de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse*, pp. 355-407.
- Vincens (S.), 1976. – *Les licenciés en droit et en sciences économiques de Toulouse : comparaison des enquêtes sur les licenciés de 1970 et de 1973*, IEE, octobre.
- Vincens (S.), 1978. – L'insertion des jeunes dans la vie active, *Les jeunes et le premier emploi*, Association des Ages, La Documentation Française, Paris.
- Vincens (S.), Hermen (J. L.), 1978. – *L'insertion professionnelle des diplômés de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse*, Maîtrise de Droit et Sciences Économiques en 1975, CEJEE, septembre.
- Vincens (S.), 1981. – L'insertion dans la vie active, *L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études post-secondaires*, Institut des Sciences du Travail, Dossier n° 2, Université Catholique de Louvain, pp. 49-80
- Vincens (J.), Bestion (F.), Hermen (J. L.), Ourliac (G.), 1981. – L'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation-Emploi*, Colloque de Toulouse, Éditions du CNRS, Paris, pp. 125-161
- Viney (Xavier), 1983. – L'insertion des jeunes sur le marché du travail les pièges d'une analyse statique et quelques réponses fournies par l'étude des cheminements professionnels, *Formation-Emploi*, n° 4, octobre-décembre, pp. 74-77.
- Vinokur (A.), Méhaut (Ph.), 1982. – Régulation de branche et gestion des rapports emploi-formation, *Formation-Emploi*, Colloque de Toulouse, Éditions du CNRS, Paris, pp. 55-80
- De Virville (M.), 1981. – L'observation et l'analyse de l'entrée dans la vie active des étudiants les méthodes et leurs enjeux, *L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études post-secondaires*, Institut des Sciences du Travail, Dossier n° 2, mai, Université Catholique de Louvain, pp. 105-142
- Vrain (Philippe), 1973. – Les débouchés professionnels des étudiants, *Cahiers du CEE*, n° 3, PUF

---



---

**NOTES CRITIQUES**


---



---

## Débat autour d'un rapport

**Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant** : rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche/ss la dir. de Roland Carraz. – Paris : La Documentation Française, 1983. – 423 p. : 24 cm. – (Collection des rapports officiels).

*Où en est la recherche française en éducation ? Quel en est le bilan ? Quels en sont les problèmes majeurs ? Quelles propositions peut-on formuler pour en accroître l'efficacité ?*

*Ces questions essentielles ont été l'objet de la mission conduite en 1982-1983 par Roland Carraz, député de la Côte-d'Or, à la demande du ministre de la Recherche J.-P. Chevènement. Un travail considérable a ainsi été effectué et a débouché sur la publication d'un rapport qui n'est pas seulement un document de référence irremplaçable, mais aussi le lieu de recommandations. Il peut ainsi donner lieu à un débat et nous présentons ici trois points de vue sur ce rapport.*

**Le point de vue de Georges VIGARELLO**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII.

Les grands rapports se sont accumulés en un temps relativement bref. Leur existence pose un problème politique. Quel est exactement leur rôle ? Circonscrire le manque des politiques précédentes ? Établir dans la clarté des trajectoires nouvelles ? Ou marquer certaines impuissances politiques d'aujourd'hui en soulignant à qui veut l'entendre que le pouvoir est conscient des voies à suivre ? Impossible d'échapper à la question, même si le contenu du rapport Carraz n'est pas à priori en cause. C'est plutôt l'« oubli » apparent des nombreux rapports existants ou le flou sur leur prise en compte réelle (voire sur leur prise en compte critique) qui fait problème. Le danger demeure d'une « fonction alibi » où leur contenu aurait tout à y perdre : affichage d'une politique plus que réalisation de celle-ci, intention plus que décision. Quelques passages bien généraux du rapport Carraz risquent d'ailleurs, à l'occasion, de conforter une telle tentation. Trop généraux sans doute pour que s'impose clairement leur application : « Donner aux jeunes une vie moins unidimensionnelle » (49), ou encore « substituer à la sélection par l'échec une véritable sélection démocratique » (p. 41). Le discours sur l'éducation échappe toujours difficilement à de telles généralités peu risquées.

Il faut pourtant le dire sans tarder : ce rapport demeure, dans son ensemble, remarquable. Il l'est pour, au moins, trois raisons :

1. Tour d'horizon considérable des voies de recherche, tout d'abord : de l'échec scolaire à la didactique des disciplines, du fonctionnement de l'école aux dispositifs péri-scolaires. Tour d'horizon d'autant plus vaste qu'il prend en compte la demande sociale : l'insistance, mise par les enseignants consultés, sur la recherche-action par exemple, ou l'insistance, mise par les acteurs hors du champ éducatif, sur l'investigation des processus de socialisation les plus implicites. Les thèmes sont formulés en termes de problèmes ; questions construites, articulées. Pour l'échec scolaire par exemple : quelles sont les exigences concrètes de l'école, tangibles, faites d'attitudes, de connaissances, de codes relationnels, qui mettent certains enfants en situation de « vulnérabilité différencielle » (p. 241) selon les appartenances socio-culturelles ? Ou encore, pour la didactique des disciplines : quelles sont les « représentations spontanées » (p. 119) des

élèves ou des étudiants et quels sont les modes de transformation qu'y apporte une information scientifique ?

Le choix de problématiser les thèmes est, sans conteste, épistémologique : la recherche en éducation est nécessairement « transversale ». Le rapport a eu tout à gagner dans le refus de présenter les questions selon des axes exclusivement disciplinaires. Il en résulte une double exigence : ne pas abâtardir les disciplines dans quelque électisme simplificateur, assurer pourtant, à tout prix leur « écoute » réciproque.

2. Formulation d'hypothèses supposant elles-mêmes une « vision » de l'éducation. Le texte montre bien qu'il est impossible de dégager des lignes de recherche si ne sont pas recensés les points sensibles de l'éducation d'aujourd'hui et donc si n'est pas déjà offerte une lecture des difficultés de celle-ci, de ses attentes, de ses représentations dominantes. Impossible d'orienter la recherche si ne sont pas privilégiés certains contacts, ou même sélectionnés certains axes de regard. La recherche ne s'invente pas sans une découpe préalable de ses objets. Deux exemples, à cet égard, dominant.

Une insistance majeure est mise sur la coupure « regrettable » entre l'école et le système productif, et, plus profondément encore, sur la coupure entre l'école et la pensée technique : « Il faut que l'école se désinhibe par rapport à la science et à la technique » (p. 159). D'où la multiplication nécessaire de recherches sur l'« intégration » des objets techniques. Donner une place, dans l'école, à ceux qui vivent ces technologies avec le monde du travail. Rechercher les grands principes et les concepts essentiels qui permettent une assimilation minimale des démarches techniques complexes. S'assurer encore que ces démarches apparaissent avec leurs « apports, leurs contradictions, leurs oppressions » (p. 160).

Deuxième exemple : le constat d'une autre coupure également « regrettable », celle qui passe entre la culture de l'école et la culture des jeunes. C'est l'évolution constante du contexte économique et social qui nécessite, à cet égard, un renouvellement des recherches autant qu'une tentative, toujours plus fine, pour caractériser ce qui, pour beaucoup, semble être un refus de l'école. Il va sans dire que reconnaître le poids d'une culture débordant largement l'école, jusqu'à quelquefois la « narguer », impose des recherches particulières.

On voit ici combien la recherche est complexe, fondée sur une « application » préalable du système de formation et orientée aussi pour le transformer.

3. De nombreuses propositions institutionnelles enfin. Le texte a su être concret. Les suggestions y sont multiples, quelquefois foisonnantes, précises aussi, comme celle de réserver des tranches horaires sur les chaînes de télévision, afin que la recherche en éducation devienne un champ largement public ; ou celle d'implanter des laboratoires dans les établissements scolaires eux-mêmes (p. 147), afin que soient plus aisément étudiées les conditions les plus quotidiennes de la pédagogie.

Trois propositions dominent pourtant, qui pourraient largement influencer sur la recherche.

a) La constitution d'un réseau national et régional dont le fonctionnement de l'INSERM, avec ses satellites, pourrait être le modèle possible (doublée par la création d'une commission transversale au CNRS). L'idée, bien sûr, est de renforcer tout dispositif institutionnel susceptible d'accroître le statut et l'autonomie de la recherche en éducation.

b) Rendre cette recherche largement présente dans la formation des maîtres, jusqu'à envisager une formation par la recherche elle-même. Les enseignants y gagneraient en questionnements possibles et en outils de distanciation à l'égard de leur propre pratique. C'est surtout la méfiance entre chercheurs et praticiens qui pourrait dans ce cas être plus clairement interrogée et, sans doute déjà, quelque peu relativisée.

c) Envisager enfin un réseau de publications permettant à la recherche en éducation d'échapper aux documents trop spécialisés ou sur public trop restreint. Ce qui suppose,

au passage, une vigilance sur les modes d'écriture et de communication, autant que sur les modes... de financement.

Ce rapport ne manque donc pas de suggestions essentielles. Il montre aussi, je le répète, combien la réflexion sur la recherche en éducation nécessite l'identification préalable des problèmes, des obstacles, et surtout des possibles de l'éducation dans une société donnée. Encore faut-il que ce texte demeure vivant et échappe aux menaces masquées, mais bien réelles, d'une insensible transformation en document d'archives.

**Le point de vue de Jacques LAUTMAN**, professeur de sociologie à l'Université René Descartes-Paris V.

Le volume publié sous la direction de Roland Carraz mériterait une attention et un retentissement plus grand que ceux qui sont usuellement accordés aux publications de la Documentation française pour publics de fonctionnaires, d'élèves des sciences politiques cherchant la socialisation anticipée, et de documentalistes. Certes, il n'échappe pas complètement à la loi du genre, surtout dans la première partie, le rapport général, qui mélange comme il se doit, le constat et un devoir être dont on ne sait pas, tant il apparaît simple, pourquoi il n'est pas déjà : mobiliser les énergies, dépasser les blocages. Pourquoi les énergies restent-elles tièdes ? Que recouvre l'expression facile, de « blocage » ? On ne le saura guère. Le premier intérêt du livre est qu'il soit, que la recherche en éducation soit reconnue pour telle, mais sa véritable valeur est dans les six rapports annexes signés par les meilleurs spécialistes français (V. Isambert-Jamati, G. Vergnaud, M. Stamback notamment) qui font excellemment le point, chacun dans leur domaine, et qui sont de véritables notes critiques très informatives, dignes des meilleures revues scientifiques. L'utilisateur que je suis ne regrettera guère que l'absence de listes de références, mais il reste impressionné par la variété et l'intérêt des travaux récents, surtout dans les domaines où il les connaît le moins : didactique d'une part, socialisation de l'enfant de l'autre, et je souhaite que ces synthèses soient largement connues des enseignants de tout grade, des étudiants qui se destinent à l'enseignement et des parents d'élèves. La règle du jeu étant ici de dire ses insatisfactions, je développerai brièvement trois points.

1. Qui sont les adolescents qui sont mal dans le système scolaire ?
2. Corollaire : En sait-on assez sur l'enseignement technique ?
3. Pourquoi la recherche en éducation est-elle, usuellement, mal perçue ?

Nombreux sont les thèmes abordés à propos de l'échec scolaire et de la nécessité d'en diminuer la fréquence. Si le problème me semble bien posé en ce qui concerne les premières années de l'enseignement obligatoire, il ne m'a pas paru que les différences de fond, entre l'échec ou l'apprentissage de la lecture du CP, CE<sup>1</sup> et l'échec en 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année de CAP dans les LEP, reçoivent toute l'attention voulue. Un souci généreux des chercheurs et des réformateurs veut la réduction des échecs mais on semble raisonner comme si la détection des handicaps sociaux et leur prise en compte, qui peuvent être efficaces à 6 ans, étaient à 14 ou 15 ans justiciables des mêmes approches. Or il n'en est rien. Le refus de l'école chez les adolescents ne peut pas s'analyser uniquement, ni même principalement, comme le produit de handicaps socioculturels qu'un accueil plus généreux dans les établissements, une pédagogie plus individualisée, pourraient contrebalancer.

Deux types de recherche tout à fait différents me sembleraient mériter attention.

En matière de devenir scolaire, d'inégalités de reproduction, on raisonne souvent à partir de moyenne et d'écart de moyennes statistiquement significatifs entre groupes, ainsi entre enfants de même âge et d'origine sociale différente et, de ce fait, on est incliné à surestimer le poids de détermination de la variable prise comme critère de séparation des groupes et que l'on compare. On minore au contraire les variations

interindividuelles à l'intérieur des groupes ainsi que les causes de celles-ci, et d'abord, les effets liés au climat éducatif familial à l'insertion sociale concrète, c'est-à-dire locale des jeunes, à la constitution des modèles de représentation de la culture, de l'avenir et à la formation des aspirations. *Le destin scolaire de classe est une abstraction simplificatrice qui devient d'autant plus trompeuse que l'on considère des filières scolaires en soi socialement marquées.* La population des LEP est fortement d'origine ouvrière. Or, parmi ces élèves une partie réussit et une autre non sans que l'origine sociale soit explicative. *Un domaine semble avoir été particulièrement peu exploré celui des groupes d'appartenance et des groupes de référence des jeunes, en dehors de quelques études sur des configurations plus ou moins paroxystiques.*

Pour examiner s'il est ou non possible de casser le refus de l'école, il serait nécessaire de mieux comprendre comment il se construit. *Dans une entreprise hasardeuse de rapprochement entre les jeunes en situation d'échec et le système de formation, où doit-on faire porter des efforts ? A la sûreté de soi avec bonne conscience, des enseignants de jadis, a succédé, pour le meilleur mais aussi pour le pire, une mauvaise conscience dont il n'est pas apparent qu'elle soit beaucoup plus efficace.* Trouver le dialogue avec les jeunes, ce n'est peut-être pas se mettre à leur diapason, mais mieux comprendre la genèse des différenciations et des conformismes ne serait pas inutile.

Le deuxième type d'étude à développer est plus organisationnel et comparatiste. La voie a été tracée par l'excellent livre de M. Maurice, F. Sellier et J. J. Silvestre, qui à partir d'une comparaison franco-allemande portant au départ sur les hiérarchies de salaires ont dévidé un fil d'Ariane reliant système d'éducation, relation école-entreprises, organisation des entreprises et répartition des qualifications, stratégies patronales et stratégies syndicales de promotion. L'apprentissage qui n'a pas bonne presse en France, du moins chez les intellectuels bien pensants, apparaît jouer un rôle positif de poids en RFA. J. D. Reynaud a souligné à juste titre, dans un commentaire sans doute le plus pénétrant (2) une ambiguïté sous-jacente autour de l'usage fait dans les stratégies patronales des valeurs traditionnelles de culture ouvrière et en particulier de l'attachement au métier. Valoriser une compétence c'est aussi enfermer ses détenteurs dans une identité ségrégative.

En France l'enseignement technique, semble être encore le parent pauvre, non seulement à côté des filières dites longues ou classiques mais aussi chez les chercheurs. Un regard rapide sur une bibliographie quelconque des recherches en sciences de l'éducation montre le déséquilibre et à quel point le technique, ses contenus de savoir, ses personnels, ses élèves, ses valeurs propres, ses rapports, très importants, avec des professions, les notables et pouvoirs locaux ont été peu étudiés. Pire même : une partie des rares travaux qui lui sont consacrés ont pour problématique d'expliquer sa fonction de structure de relégation en prenant pour acquis qu'il est dominé donc soumis à un point de vue directeur, celui des filières nobles, ce qui conduit à s'interdire de chercher les éventuelles adaptations secondaires, les cercles vicieux auto-entretenus aussi bien qu'à ignorer les réussites, éclatantes, qui existent. L'enseignement technique est probablement plus difficile à étudier que les autres parce qu'il est beaucoup plus divers, selon les lieux, les branches visées, les niveaux, les types de gestion et qu'en particulier les établissements privés – et non pas seulement dans le secteur agricole – y tiennent une place numérique importante et digne d'intérêt plus encore par la variété des modèles de réussite et des types d'adaptation construits tant vis-à-vis de l'aval (les débouchés) que de l'amont (les élèves). Ne conviendrait-il pas d'inciter quelques chercheurs à reconsidérer le champ de leurs représentations qu'une culture laïque dominante préforme à l'excès et sans suffisante prise de distance ?

Venons-en, sans transition, à mon dernier point qui est tout à fait différent et qui concerne l'organisation de la recherche en sciences de l'éducation. Nulle part dans le

(1) Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, PUF, Paris, 1982.

(2) Revue française de Sociologie, 1981.



monde, ces disciplines ne sont considérées comme très nobles dans la hiérarchie des savoirs, même si le développement de la formation, des besoins de formation, de leur évolution ont, depuis 20 ans, modifié le paysage et rehaussé la position globale. C'est une donnée dont les causes sont assez faciles à analyser mais m'importent moins ici que les conséquences et la façon de les prendre en compte pour éviter les effets néfastes, au premier rang desquels se situe la défense frileuse par crainte et réaction, c'est-à-dire la tendance à chérir des institutions spécifiques et particularistes, le recours à des réseaux de diffusion si abrités qu'ils ne diffusent guère et certainement pas autant qu'il ne serait souhaitable vers les communautés scientifiques concernées et les relais d'opinion.

Par constitution, les sciences de l'éducation sont au carrefour de plusieurs disciplines académiques classées (de la biologie du développement à la sociologie) et participent à la fois de l'esprit spéculatif des disciplines de connaissance et de celui des sciences pour la pratique comme la médecine. Elles sont mixtes. Or on sait très bien qu'à des moments donnés dans leur histoire, les sciences pratiques, disciplines médicales ou sciences de l'ingénieur ont fait des progrès décisifs en modifiant ou en voyant leur position modifiée par rapport aux disciplines dites fondamentales. L'organicisme des biologistes médecins en honneur dans les années 20 de ce siècle était une doctrine intellectuellement tout à fait intéressante mais qui s'est trouvée durement dévalorisée par l'irruption de la biologie moléculaire et les progrès de la biochimie.

Dans les sciences de l'ingénieur on observe actuellement un mouvement inverse où le contact avec les applications vient apporter des sujets intéressants aux fondamentalistes. Comparaison n'est pas raison mais disons seulement ceci : si les sciences de l'éducation gèrent parcimonieusement leurs ouvertures au nom d'une identité à affirmer, souci qui est légitime et important, en réalité elles se marginalisent. C'est pourquoi je ne crois absolument pas au caractère bénéfique d'une institutionnalisation spécifique, probablement dans ce domaine moins encore que dans d'autre (et l'on peut se poser des questions sur l'organisation de la recherche agronomique en France par exemple). Il est normal qu'une partie des chercheurs en éducation viennent de l'enseignement et d'une expérience pédagogique, il me semble détestable qu'ils soient incités à rester entre eux et à traiter avec les mathématiciens, les psychologues et les sociologues des universités ou du CNRS comme avec des étrangers. Certes d'aucuns ont une double formation, certes des jonctions heureuses ont été réussies comme en témoigne en particulier, et pour ne prendre qu'un exemple, le rapport de G. Vergnaud sur la didactique, annexé au document Carraz. Pour autant la situation ne me semble pas bonne et j'appelle de mes vœux la dispersion d'une partie des chercheurs en éducation à formation initiale de pédagogues parmi des équipes de psychologie expérimentale, différentielle, sociale, de sociologie de l'organisation, de la mobilité sociale, aussi bien que de muséographie scientifique.

**Le point de vue de Louis LEGRAND**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg II.

Le principal mérite de ce rapport est... d'exister. Pour la première fois est décrit officiellement et devant l'opinion publique l'état actuel de la recherche française en éducation. Cela est fait en s'appuyant sur des études jusqu'ici confidentielles ou peu connues, ce qui révèle, soit-dit en passant, une fois de plus, l'efficacité silencieuse de l'Institut National de Recherche Pédagogique sans lequel ces connaissances ne seraient pas disponibles. Ce rapport révèle également que bien des choses ont été faites ou sont en cours dans ce domaine malgré le caractère foisonnant et peu organisé de ces études et de ces actions. Il montre enfin, la difficulté majeure à définir avec clarté ce domaine aux contours mal définis, difficulté qui explique probablement la multiplicité des structures et les lacunes importantes dans l'organisation et le financement. Entre

la recherche à visée, ou à prétention scientifique, et l'innovation soucieuse d'efficacité immédiate et peut-être d'illusions, la synthèse est difficile voire même impossible comme le rapport lui-même invite à le penser.

Et pourtant, il est intéressant de constater ici un effort cohérent pour dépasser ces apparentes et traditionnelles oppositions. Le point de vue du rapporteur est délibérément politique. La recherche en éducation se situe dans ce qu'Alain Touraine a appelé « Production de la société » : « La fonction primordiale de la recherche en éducation est d'être finalement un moyen privilégié par lequel la société prend conscience de ses désirs, propositions et pratiques éducatives pour mieux saisir le contenu implicite ou explicite de ses propres finalités ». Un tel point de vue est probablement le seul capable d'opérer cette synthèse improbable entre l'action innovatrice sur le terrain et la prise de conscience objective de la recherche théorique. Car tel est bien le parti pris de ce rapport : ne rien exclure du domaine qui s'y trouve déjà. Le rôle du pouvoir est de favoriser et de décentraliser les recherches-actions ; il est également de développer les recherches disciplinaires strictes sur le phénomène éducatif. Il est de développer les centres de recherches proprement dits (universitaires, laboratoires du CNRS), mais aussi, les recherches dans les centres de formation des maîtres comme les écoles normales. Il est de libérer les initiatives mais aussi de les orienter et de les susciter dans le cadre d'un « programme mobilisateur de recherche en éducation ». Il est de créer au CNRS une section transversale « Éducation », mais aussi de rénover et de transformer l'INRP en lui donnant un rôle national de coordination et d'impulsion. Il est d'associer le maximum de praticiens à la recherche, mais aussi de créer un statut du chercheur en éducation, etc.

Cette volonté de ne rien oublier et, surtout, de ne rien sacrifier est sympathique mais elle laisse une impression syncrétique qui ne peut manquer d'entretenir des discussions anciennes et permanentes et de ne guère favoriser les prises de décision institutionnelles.

Pour ma part, j'aurais aimé plus de netteté dans des distinctions indispensables :

1. L'innovation, la recherche-action et la recherche tout court ne sont pas équivalentes et ne relèvent certainement pas des mêmes instances. Le rapport le constate et le redit en plusieurs passages : la recherche n'est pas l'innovation et ne saurait en être à la remorque. Elle ne saurait prématurément se noyer dans une « interdisciplinarité » brouillonne. C'est pourquoi ces différents domaines ne me paraissent pas relever d'une même instance. D'ailleurs le projet juxtapose CNRS et INRP mais sans définir avec netteté leurs champs respectifs d'activité. L'action sur le terrain et la coordination des innovations et des recherches-actions conduites dans les centres de formation, relèveraient naturellement d'un INRP conforté. L'Institut Pédagogique National avait d'ailleurs été créé pour cela.

2. La recherche demande liberté ; mais l'intérêt de l'État est dans la planification. De ce point de vue, le rapport dégage des avenues nettement explicitées : technologies nouvelles, culture scientifique et technique, socialisation, haut niveau général, autant d'objectifs qui devraient entraîner planification et... financement. Comment articuler une telle planification et la nécessaire prise en compte des aspirations du « terrain » qui n'est pas forcément favorable à ces mutations ? Comment éviter qu'une telle planification apparaisse comme un instrument de pouvoir intolérable ? Comment, dans ces conditions comprendre le souci manifesté par le rapport, de ne point trop « lâcher » de la centralisation ? Pourquoi refuser la création de centres régionaux de recherche comme le proposait de Peretti ?

Ce rapport le montre assez : le besoin est considérable, les forces vives ne sont point absentes. On aurait aimé plus de netteté dans les propositions, même au prix de quelques désaccords. La distinction nette entre innovation et recherche-action d'une part, recherche scientifique classique d'autre part, devrait permettre de mieux distinguer les institutions. L'importance d'une régionalisation franche seule capable d'entraîner les

acteurs de l'éducation au plus près est également une nécessité à la fois si l'on veut briser le carcan hiérarchique normé et lever l'hostilité à tout ce qui vient du pouvoir central. Cela n'exclut pas évidemment la planification démocratique.

. . .

**Les Bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble/Mira Stambak, Michèle Barrière, Laura Bonica, Renée Maisonet (et al.). – Paris : PUF, 1983. – 191 p. : ill. ; 21 cm. – (Le Psychologue, 88).**

Voici un livre à plusieurs voix dont l'originalité est de se vouloir utile. Les auteurs désirent en effet contribuer au renouvellement des pratiques éducatives dans les crèches et autres lieux d'accueil de la petite enfance : leur pari est tenu. Les éducateurs de jeunes enfants, les assistantes maternelles, le personnel de crèche vont y trouver de très riches descriptions, extraites de films, illustrant l'idée maintenant reconnue de la précocité sociale de l'enfant.

Il est rappelé que les études sur les débuts de la socialisation occupent depuis peu l'actualité en matière de recherche et de publication. Mais, et c'est dommage, les auteurs ne s'interrogent pas sur les raisons qui ont occulté ces thèmes cinquante ans durant, malgré l'impulsion donnée, dès 1930 par les observations de Ch. Bühler sur les bébés, malgré la thématique présente à la même époque chez H. Wallon sur la fonction de la relation à autrui dans la construction de la personne.

Le livre ne s'attarde pas sur ces questions de bilan historique et critique et se présente sans appartenance d'école ou de convergence théorique. Rappelons alors au lecteur qu'il trouverait des éclairages complémentaires dans la revue « Enfance » où J. Nadel et P. M. Baudonnière présentent leurs recherches sur l'imitation entre enfants (n° 1-2, janvier/juin 1980), et où F. Winnykamen réalise un inventaire des publications récentes de langue française sur ces sujets (n° 3 de 1981).

Quelle est l'approche caractéristique des observateurs ? Quelle grille retiennent-ils, pour classer et expliquer les faits abondants que les très jeunes enfants leur donnent à voir lorsqu'ils sont « entre eux » ? L'équipe s'inspire clairement des perspectives piagétienne, comme dans ses premiers travaux. Elle nous incite à repérer dans les comportements des enfants ce qui est de l'ordre de la compréhension du « problème à résoudre » plutôt que de l'ordre de la relation à construire, entre « identités », à différencier.

Le contenu des situations sociales va servir de guide au plan et au décodage. Le premier chapitre (« Échanges dans une situation de jeux moteurs »), décrit successivement les activités sur les objets (barils vides et cartons...), les échanges à partir d'activités corporelles globales, et les activités « que l'on ne peut pas réaliser sans autrui ».

Un exemple, au titre fort joliment trouvé : « l'orchestre », montre bien la visée et la méthode des auteurs.

Ils ont filmé deux groupes de quatre enfants de 18 mois à 24 mois à 15 jours d'intervalle et un groupe plus âgé. Clémence, Charles et Chloé (18 et 19 mois) disposent de barils de lessive vides :

« Clémence tape ses deux mains à la fois sur le fond d'un baril retourné. Charles la regarde, prend un baril, le retourne et l'imité en frappant aussi des deux mains... en la regardant et en souriant. Clémence arrête de taper, rit, puis retourne son baril, regarde Charles qui frappe toujours et, tenant son baril à deux mains, ouverture vers le bas, le frappe au sol en réponse à Charles... ». La petite Chloé se joint à eux, les observant, puis les imitant, et Clémence d'abord, puis Charles se rapprochent d'elle. Il « tape de nouveau des deux mains à la fois sur le fond du baril ». Des mouvements de rapprochements, des regards donc, un entraînement à taper en suivant ce que les autres font (à deux mains ou alternativement), jusqu'à ce sommet. « Clémence se lève et vient se placer entre les deux autres enfants : tous trois tapent simultanément en se regardant. Puis Chloé s'en va et les deux autres arrêtent de taper ».

L'analyse qui en est faite souligne bien que le déroulement de cette séquence est modulée selon l'apport de chacun, cependant la situation y est décrite comme un « problème d'organisation temporo-spatiale » où chaque « note personnelle » compte ; « il s'agit d'une sorte d'expérimentation en commun pour produire des bruits différents en variant les façons de frapper sur les barils ». C'est mettre l'accent, exclusivement, sur l'aspect cognitif des ajustements observés. N'y aurait-il pas d'autres lectures possibles ?

Dans cette activité rythmée, il y a comme une fascination de proche en proche où chaque nouveau participant reprend ou transforme un rythme, à la fois confondu dans l'action de l'autre et s'éprouvant aussi comme acteur (musicien) unique. Clémence, Charles et Chloé, si jeunes pourtant, semblent aussi et autant jouer, sérieusement, le jeu du moi et de l'autre, de l'identité et de l'altérité que l'alternance des rythmes et des rôles permet provisoirement.

N'est-ce pas là ce que H. Wallon désignait en termes de « syncrétisme différencié » ? Ce processus semble illustré ici par l'épreuve subtile des accords et des désaccords, par les rapprochements et les prises de distance ; expérimentation, oui ; celle de soi et de l'autre plus encore que de l'activité commune ou grâce à elle.

Les séquences d'échanges à partir d'activités corporelles globales, et celles que les auteurs nomment « activités que l'on ne peut pas réaliser sans autrui », sont, de fait, reconnues plus explicitement comme servant aux enfants à réaliser leur but commun « à savoir : être là puis ne pas être là pour l'autre ». Les jeux de cache-cache dans les cartons transformés en niches sont démonstratifs de cette recherche individuante que toute situation de petit groupe, y compris en situation d'expérimentation, favorise.

Cette interrogation sur le cadre théorique est facilitée par la clarté même des analyses, qui emportent la réflexion, sinon toujours l'adhésion. La cohérence des visées sert mieux la démonstration, lorsqu'il s'agit, au chapitre II, de suivre l'effet de groupe « dans une situation d'exploration d'objets ». Ce chapitre est exemplaire de clarté, passant de la description au graphique ou aux silhouettes d'enfants agréablement dessinées.

Les objets (perle, anneau, bâton, élastique...) passent de l'un à l'autre (enfants de 18 à 24 mois), sans agressivité visible, et leur concentration aboutit effectivement à des actions complémentaires, lorsque l'observation réciproque a conduit à la saisie du « problème » (celui du contenant-contenu par exemple). L'imitation joue à plein, non sans cette participation affective qui traduit bien l'engagement émotionnel des petits ; là aussi alternent l'initiateur et l'imitateur.

Lorsqu'il s'agit de situations de jeux de « faire semblant », au chapitre III, les mêmes qualités d'écriture et de composition des thèmes, permettent de comprendre le fonctionnement des enfants engagés dans de véritables scènes à deux ou plus. L'« invitation », le « déjeuner » montrent aussi les difficultés pour des enfants de 18 mois de symboliser la réalité et surtout d'y introduire un partenaire. Des notations intéressantes soulignent les astuces des enfants pour engager l'autre dans son jeu : geste emphatique, regards complices avec l'adulte, problème de communication sociale pourrait-on dire encore.

Au chapitre IV, c'est un retour aux enfants de 12 à 18 mois, observés « pour voir » quelles capacités déjà présentes permettent à certains moments une dynamique d'interaction. La plupart des séquences sont actives et joyeuses, mais les auteurs ont eu tout à fait raison de ne pas taire, et c'est leur dernier chapitre, les « moments conflictuels ».

Les enfants sont parfois en moins bonne harmonie et, à 21 ou 23 mois, s'affrontent aussi ; menaces, revendications, des « tiraillements » donc ; mais aussi des conduites d'évitement, de détours et de consolation.

Il s'agit en somme d'une démonstration réussie, vivante et claire, qui persuadera les lecteurs que ce qui se passe entre très jeunes enfants mérite toute leur curiosité : créer de telles situations avec des objets incitateurs en assez grand nombre (mais

l'activité des enfants transforme les plus simples) est souvent plus important que d'agir. L'adulte, éducateur professionnel ou parent y découvrira non seulement la précocité interactive des bébés, mais encore à quelles conditions de familiarisation avec les lieux, les partenaires, elle doit de se manifester, comme elle lui réclamera d'être présent et toujours accueillant avec plus de patiente attention que d'intervention.

Claude SAINT MARC

**GEORGE (Christian).** – **Apprendre par l'action**/Christian Georges. – Paris : PUF, 1983. – 236 p. ; 22 cm. – (Psychologie d'aujourd'hui).

Cet ouvrage présente un point de vue cognitiviste sur l'apprentissage et couvre les différentes formes d'acquisition, depuis les conditionnements et les apprentissages sensori-moteurs jusqu'aux situations complexes de découverte de règles et de recherche de solutions de problèmes.

C'est le premier ouvrage qui présente une synthèse aussi compréhensive des travaux sur les différentes formes d'apprentissage. Il cherche à dépasser les oppositions simplistes entre les points de vue behavioriste et constructiviste et développe une perspective qui a l'avantage de proposer une grille de lecture des phénomènes d'apprentissage tout à fait originale et pénétrante.

L'idée générale est qu'il n'y a pas un schéma explicatif unique de l'apprentissage comme on l'a cru à propos de la loi de l'effet. Pour analyser les progrès réalisés dans les apprentissages, il faut les référer aux différentes étapes du traitement de l'information : la saisie des informations, l'encodage, l'inférence d'informations nouvelles, la confrontation avec les connaissances existantes, l'élaboration de la réponse.

L'ouvrage se présente en trois parties :

La première concerne la motivation, les principes de sélection des conduites, la définition des buts et l'identification des moyens pour les atteindre.

La seconde partie porte sur l'influence de l'information sur la performance et la discussion des différents types de progrès qui caractérisent les acquisitions : apprentissages moteurs, saisie de l'information, remaniement des procédures, changements de stratégie, modification de la représentation de la situation.

La troisième partie traite de l'acquisition des savoirs : construction de prototypes et de catégories, test d'hypothèses et acquisition de règles, prise de conscience et intégration de connaissances nouvelles aux savoirs existants.

Cet ouvrage est écrit dans un style très clair, aussi peu pédant que possible. Il sera lu avec beaucoup de profit par tous les chercheurs, fondamentalistes et de terrain, notamment les pédagogues, qui sont amenés à réfléchir sur le problème des acquisitions.

Jean-François RICHARD

**GOODLAD (John I.)** – **A Place called school : prospects for the future**/John I. Goodlad. – New York : McGraw Hill Book Company, 1983. – 396 p. : tabl., graph. ; 23 cm.

Ce nouveau livre de John Goodlad, qui vient de prendre sa retraite comme doyen de la School of Education de l'Université de Californie présente le compte rendu d'une enquête qui a concerné 1 350 enseignants, 8 600 parents d'élèves et 17 160 élèves. Cette enquête se situe dans la postérité de celle qui s'était déroulée au début des années soixante sur l'égalité des chances face à l'éducation, et qui avait abouti au rapport Coleman, mais elle en infléchit considérablement les principes, les buts et la méthode.

Après l'optimisme qui avait présidé aux lois scolaires de 1964-65, le rapport Coleman a en effet montré que l'école, malgré un investissement moral et financier important, ne résolvait pas les problèmes sociaux. Cette déception a provoqué à la fois une démoralisation dans l'école, et, dans l'opinion, une mise en accusation des enseignants, dont l'incompétence ou le conservatisme sont rendus responsables de cet échec. Goodlad considère que ce mouvement est à la fois injuste et stérile ; il est injuste car la démocratisation de l'enseignement s'est poursuivie dans cette période au même rythme que dans la précédente : en 1970, 75 % des adultes entre 20 et 29 ans avaient terminé des études secondaires, on en comptait 86 % en 1979, dans la population globale et 75 % chez les « coloured », grâce à l'assistance matérielle aux familles pauvres. Il est aussi stérile car il n'aboutit pas à des réformes ou à des projets de réforme mais à une pression sur les enseignants qui les amène à se retrancher derrière les « bonnes vieilles méthodes ». Le but de la recherche « A Study of Schooling » est au contraire d'aboutir à des propositions, et les deux derniers chapitres du livre y sont consacrés, mais pour aboutir à ce résultat, Goodlad déplace le champ d'investigation de l'enquête et la situe au niveau de l'établissement scolaire.

Il justifie longuement et à plusieurs reprises cette démarche qui s'est heurtée, au départ, à un certain scepticisme. Pour améliorer l'école, il ne suffit pas d'étudier telle ou telle pratique scolaire, isolée du contexte qui lui donne sens ; il faut comprendre le fonctionnement de ce qu'il appelle l'« éco-système éducatif » c'est-à-dire l'ensemble des interactions entre acteurs – élèves, professeurs, administrateurs, parents, élus locaux... – au sein desquelles s'opère la socialisation de l'enfant et de l'adolescent.

La méthode suivie par Goodlad ne va pas jusqu'au bout de ces principes : son enquête reste fondamentalement quantitative et s'appuie sur des séries de questionnaires. Les questions portent sur les « lieux communs » de l'école, c'est-à-dire sa fonction, son rôle dans la vie des élèves, la manière dont les enseignants enseignent, la répartition des ressources... Il accorde une place toute particulière aux aspects implicites de l'inculcation culturelle, ce « hidden curriculum » que la sociologie de l'école anglo-saxonne a mis en évidence. Son échantillon est de trente-huit écoles, choisies de manière à être représentatives de la situation des États-Unis au plan de l'implantation, urbaine, rurale ou péri-urbaine. Pour reconstituer la globalité, l'enquête croise, à propos d'une même question, les réponses des élèves, des enseignants et du chef d'établissement, les rapporte aux images que les différents groupes ont les uns des autres et les compare enfin aux observations de chercheurs extérieurs à l'établissement. Ce choix méthodologique constitue sans doute le point faible de l'enquête. On peut en effet penser qu'une approche ethnologique présente des caractéristiques plus appropriées à la compréhension de l'objet établissement scolaire : étude totalisante d'ensembles restreints, enquête par observation participante, description minutieuse avec restitution de la vision propre. Y a-t-il si loin de Los Angeles à Chicago que l'équipe de Goodlad n'ait pas pensé à transposer dans le champ éducatif les méthodes des fondateurs de l'anthropologie urbaine ?

Ainsi s'explique la principale déception que nous réserve ce livre : alors que l'enquête s'est située au niveau des établissements, les résultats sont massifiés au niveau du système – qu'attendent les parents ? les élèves ? que font les professeurs ?... – et l'identité de chaque établissement n'apparaît pas, ou bien peu. Les résultats montrent à la fois que la situation de l'école n'est pas celle, catastrophique, que véhicule une partie de l'opinion, mais qu'en même temps les différents acteurs ont appris à se satisfaire d'une situation parfaitement traditionnelle et routinière. Ainsi, si les parents expriment l'idée que l'école en général est une institution qui périclète, ils estiment aussi que « la nôtre, ça peut aller ». De même 74 % des enseignants sont satisfaits de leur métier et 69 % referaient le même choix professionnel s'ils avaient à le faire... Pour le reste, on retrouve les grandes tendances bien connues qui caractérisent l'enseignement dans les pays développés. Au plan des attentes, les parents et les enseignants privilégient les objectifs intellectuels, alors que les enfants voient surtout dans l'école un

moyen d'entretenir des relations avec des camarades ; au plan des pratiques le cours magistral reste dominant – les observations de vie des classes montrent que le professeur parle pendant 70 % du temps – et l'ordre est la préoccupation principale. L'enseignement professionnel reste méprisé et les innovations technologiques pénètrent peu l'enseignement, le cadre de vie – classes, réfectoires... – manque de confort... Les conclusions ainsi massifiées ne montrent pas de véritables variations entre les établissements, sauf dans le domaine des curricula où les établissements américains bénéficient d'une liberté beaucoup plus large que les établissements français. Cette uniformité est sans doute trompeuse et tient à la méthode d'investigation employée qui est impuissante à saisir l'identité de la communauté établissement. Le mérite de Goodlad est néanmoins d'analyser cette routine comme une « technique de survie », qui n'exprime nullement une crise de l'enseignement mais au contraire un certain état d'équilibre.

Le problème d'une réforme de ce fonctionnement n'en est que plus préoccupant, car, dans ces conditions, sa nécessité n'apparaît pas évidente aux principaux intéressés. Il n'existe plus de courant novateur, ni chez les enseignants, ni chez les parents : le « Free School Mouvement » des années soixante perdure, mais la majorité des parents ne souhaitent pas prendre l'école en charge. Goodlad rencontre là une idée que défendent volontiers un certain nombre de sociologues français : **il ne faut pas considérer comme une évidence que les acteurs souhaitent participer à la vie sociale**. Tout au contraire, le principal problème, aujourd'hui est de susciter un engagement, sans lequel les organisations – telle l'école – ne font que mimer l'exercice de leur fonction. Pour susciter cet engagement, Goodlad propose une « décentralisation relative », qui fonde la rénovation du système sur une série de prises de responsabilité au niveau de l'établissement. Ce système confierait l'essentiel du pouvoir au principal, assisté d'un groupe consultatif représentant les professeurs, les parents et les élèves. Seul ce groupe peut, en tenant compte des spécificités de l'établissement, opérer les réformes nécessaires dans le contenu de l'enseignement : rééquilibrage des curricula – avec une marge libre de 10 % à occuper en fonction des intérêts des élèves – et introduction véritable des formations professionnelles, gestion de l'hétérogénéité des classes, qui semble malgré tout la meilleure solution... Goodlad revient sur le problème de la taille des établissements, très étudié aux États-Unis depuis quelques années : il lui semble que l'effectif optimum se situe aux alentours de 5 à 600 élèves. Pour les trop grands établissements, il propose donc de créer des « écoles dans l'école » ; c'est-à-dire des établissements ayant chacun leur spécificité, et leur gouvernement, même s'ils continuent à bénéficier, pour des raisons d'économie, d'installations communes.

Ces propositions, dont les analogies avec l'actuelle rénovation des établissements français sont évidentes, constituent l'aboutissement d'une longue carrière consacrée à l'étude de l'enseignement, et cette somme de suggestions mérite d'être mieux connue et discutée en France. Quelles que soient les réserves que l'on peut faire sur la méthode de l'enquête « A Study of Schooling », ce livre a le mérite de dresser, sans complaisance catastrophiste, un constat beaucoup plus pessimiste et beaucoup moins conformiste que d'autres études. Il brise même un tabou – qui n'est pas seulement américain – en mettant en évidence le rôle du conflit entre l'être et le devoir-être dans tout processus de rénovation. Ce qu'il appelle l'« educational gap », la rupture entre la fonction assignée à l'école et son fonctionnement réel joue un rôle fondamental dans sa pensée. Cette approche est trop souvent considérée comme négative et démobilisatrice, l'exemple de Goodlad montre au contraire qu'une connaissance sociologique critique de l'école est le fondement même de sa rénovation.

Jean-Louis DEROUET

**LAGRÉE (J.-C.). – La Jeunesse en questions : orientation de la recherche et sources documentaires en sciences sociales/J.-Cl. Lagrée, Paula Lew-Fai. – Paris : Documentation française, 1983. – 178 p. ; 24 cm. – (Rapport réalisé à la demande du ministère délégué à la Jeunesse et au Sports et de la mission de recherche du ministère de l'Urbanisme et du Logement).**

Plusieurs chercheurs du CNRS, un chargé d'études de l'Institut National d'Éducation Populaire et un documentaliste du Centre de Formation et de Recherche de l'Éducation Surveillée ont participé à cette publication dont la finalité est de présenter aux utilisateurs potentiels les grandes caractéristiques des travaux, menés depuis 1960, ayant la jeunesse pour thème.

La première partie nous emmène « A la recherche des référants », tandis que la seconde analyse « Les champs de l'insertion ».

Jacques Jenny auteur du premier chapitre présente les « Discours sociaux sur la jeunesse » dans les années 60. Il s'intéresse plus particulièrement à la circulation « des thèmes, des idées, des paradigmes » que véhiculent les différents types de discours sociaux sur la jeunesse française durant la période étudiée.

L'une des caractéristiques des productions d'alors est qu'elles ont été élaborées à l'intérieur des cadres académiques établis, cadres exigeant la monodisciplinarité traditionnelle alors que les rapports entre la société et ses nouvelles générations, objet des recherches menées, rendaient souhaitable une approche pluridisciplinaire.

Le paradoxe des « sciences sociales de la jeunesse » dans la France des années 60 est rappelé ici, leur développement a eu pour origine la demande sociale et a succombé par la suite aux « retombées idéologiques... d'un vaste mouvement social ».

En fait, la « sociologie de la jeunesse » a connu pendant cette période une évolution des rapports entre sa dimension : recherche appliquée et l'auteur conclut « Les sciences sociales n'ont pas été les sciences auxiliaires de l'action souhaitée »... « par contre (elles) ont progressivement modifié notre perception de la réalité sociale ».

Un fort intéressant tableau synoptique suit ce chapitre. Il permet de situer les textes écrits ou traduits en langue française par rapport aux événements dont ils ont été contemporains.

Le chapitre 2, rédigé par Jean-Charles Lagrée et Paula Lew-Fai, traite de la jeunesse des années 70, période où les chercheurs abandonnent les théories exclusivement biologiques et psychologiques de la jeunesse pour en saisir la dimension structurelle. « Son existence étant indissociable du fonctionnement du système social et des mécanismes qui le régissent » nous rappellent les auteurs.

A cette époque, deux thèses sont en présence, tantôt l'accent est mis sur la stratification de la société par classe d'âge, tantôt sur la stratification par classe sociale. Les travaux traitant des « sous-cultures » de la jeunesse sont ensuite présentés ainsi que ceux ayant pour thème « jeunesse et changement ».

Le chapitre 3 dont Gérard Mauger est l'auteur s'intitule « Jeunesse, marginalité, déviance et délinquance ». Une analyse des diverses conceptions de la notion de marginalité est notamment menée dans ces pages aux fins d'une « approche sociologique de la sociologie de la déviance ».

La première partie de l'ouvrage se termine par une étude sur « les jeunes et le Tiers Monde » rédigée par Paula Lew-Fai. Cette dernière souligne le lien qui existe entre la problématique de cette jeunesse et l'histoire du Tiers Monde « dans ses rapports économiques, sociaux et politiques avec les pays occidentaux ». Par ailleurs, le rôle de la crise économique comme frein à l'émancipation par rapport au milieu familial nous est révélé. La famille devient, en effet, pour ceux qui ne peuvent s'insérer dans une vie professionnelle autonome et décente « le garant d'un statut social.



vecteur d'insertion sociale, rempart contre les difficultés et moyen privilégié de survie ».

Conséquence logique, on assiste au retour des pratiques, valeurs et modes de vie traditionnels et les jeunes se trouvent entre deux structures : « une structure de modernité dont ils sont porteurs et une structure de tradition qu'impose la nécessité ».

Les rapports : ville/campagne liés au phénomène d'urbanisation rapide des pays du Tiers Monde ont également fait l'objet de recherches évoquées ici. Enfin l'anomie provoquée par la « déstructuration du jeu social » a inspiré une part importante des travaux présentés.

Pierre Grelley traitant de « la famille à l'épreuve de la jeunesse » inaugure la seconde partie de l'ouvrage consacrée aux « champs d'insertion »;

Les productions du courant nord américain puis du courant français ont été analysées par l'auteur qui, après avoir souligné la grande variété des pratiques familiales américaines, note que les travaux anglo-saxons relèvent surtout du domaine de la psychologie sociale. Il brosse ensuite un panorama de la production française et relève à travers elle les liens étroits entre sociologie de la famille et sociologie de la jeunesse.

L'« Insertion socio-économique » est traitée au chapitre VI par Jean-Charles Lagrée.

Celui-ci remarque que les orientations de recherche durant les années 60, en ce qui concerne le rapport des jeunes au monde du travail et de la production peuvent être regroupées en : travaux de tendance economiciste (type travaux de l'INED) ; tentatives pour saisir la jeunesse ouvrière au travail ; enquêtes psycho-sociologiques sur les motivations des jeunes de milieu populaire ; études d'entrée dans la vie professionnelle des plus défavorisés ; enquêtes-bilans du ministère du Travail.

Puis à partir de 1974 c'est la situation économique et la montée du chômage qui l'emportent dans les préoccupations du sociologue. Les jeunes sont alors « appréhendés au regard des processus d'éviction qui résultent de leurs rapports au champ de la production et de l'économique ».

Quelques pages de Patrick Gallaud sont inspirées par les recherches ayant trait aux loisirs des jeunes dans les années 70.

Enfin, Jean-Charles Lagrée termine l'ouvrage par une analyse des recherches sur les « jeunes dans la ville ».

Chacun des chapitres est suivi de plusieurs pages de bibliographie.

Ce livre intéressera tous ceux qui ont, sur le plan professionnel ou familial, à se préoccuper de questions concernant la jeunesse. Ils comprendront comment et pourquoi les sociologues travaillant dans ce domaine sont passés en 20 ans d'une réflexion principalement inspirée par l'aspect idéologique et culturel, avec l'accent mis sur les conflits de générations, aux préoccupations liées à l'environnement économique et social, notamment aux problèmes d'insertion sociale et professionnelle.

Claude DUFRASNE

**Les lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles**, présidé par M. Antoine Prost. – Paris, CNDP, 1983. – 288 p. ; 24 cm.

Cet important rapport de près de trois cents pages, aussi bien dans l'analyse qu'il fait de la situation actuelle dans les lycées français que dans les orientations qu'il suggère, est un exemple d'acuité intellectuelle et de générosité. Il distingue les

études, qui conditionnent le travail des élèves, de l'institution, qui régit l'administration des établissements et, sur ces deux aspects du système éducatif, il relève avec précision ce qui peut être amendé, puis conservé et ce qui doit être rejeté et remplacé. Tout, dans ce rapport, est bien fait pour atteindre le but qu'il se propose : « Nourrir la réflexion et stimuler l'imagination » (p. 10).

Les auteurs commencent par faire une analyse pertinente de ce qu'on appelle un peu vite une baisse de niveau : « On voudrait que les 27 % de bacheliers actuels soient au niveau des 6 % de 1953 : tirer tout le monde vers le haut est en effet l'objectif de la démocratie. Mais il y a sans doute quelque impatience à s'inquiéter de ne pas l'atteindre en une génération » (p. 27). Ce qui ne les empêche pas de faire une critique fondamentale sur la formation que reçoivent généralement les lycéens : « Leur capacité à argumenter, c'est-à-dire à soutenir une opinion par des raisons nouées entre elles de façon cohérente, est profondément atteinte » (p. 30). Le rapport condamne avec sévérité : la hiérarchie qui s'est instaurée entre les sections, le peu d'intérêt que beaucoup de parents et d'élèves portent aux études elles-mêmes en regard des avantages qu'elles sont susceptibles de procurer ultérieurement, le poids anormal de la bureaucratisation, pour laquelle les soucis de gestion l'emportent sur ceux de l'éducation, la faible participation des parents à la vie des établissements (70 % d'entre eux ne se déplacent pas pour les élections aux conseils d'établissement), le mauvais fonctionnement de l'orientation dont les critères de sélection sont souvent déplorables : « Si le système éducatif continuait à évoluer en ce sens, on pourrait envisager une généralisation des exercices écrits conçus pour distribuer des notes « objectives » au prix d'une régression intellectuelle » (p. 44).

Pour remédier à cet état de choses, le rapport recommande de renforcer la cohérence des études en développant largement la constitution des équipes pédagogiques, la réalisation de projets et l'intégration des divers enseignements.

Un chapitre entier est consacré aux « Études et au Développement de la Nation ». Il commence par une remarque importante : « C'est une particularité française que d'assigner au système scolaire la tâche de former les professionnels et les techniciens » (p. 51). Les auteurs du rapport font d'ailleurs remarquer avec raison que les parents français sont de plus en plus nombreux à attendre de toutes les sections de lycée (d'enseignement général ou technique) ce qu'on pourrait appeler une « formation professionnelle ». De l'avis des rapporteurs, il faut « modifier et augmenter l'offre de formation technique pour en améliorer l'adaptation au marché du travail » (p. 61). Pour cela, deux processus doivent être engagés : 1) Grouper les formations « en familles de métiers » et créer, à l'intérieur de ces familles, des modules de durée variable faisant appel à des formateurs d'origines très diverses et ouverts aussi bien aux élèves dits traditionnels qu'aux adultes. 2) Utiliser, avec leur accord, les entreprises elles-mêmes, en commençant par le secteur nationalisé ; les élèves pourraient ainsi travailler sur des équipements modernes (devenus trop coûteux pour n'être que des instruments d'éducation) et bénéficier de l'expérience des ouvriers, des techniciens et des ingénieurs.

Les « modules », recommandés ici pour l'enseignement technique, pourraient être étendus à d'autres domaines. Ils faciliteraient la diversification des études : « La principale réponse du système éducatif français à la diversité des élèves est la multiplication des sections. Mais on peut regretter que leurs différences se soient atténuées » (p. 82). Le rapport estime que la réponse aux intérêts et aux goûts des élèves est une exigence importante à laquelle pourraient répondre, si elles étaient plus largement développées, les méthodes du travail autonome et des projets d'action éducative. Tout cela, bien entendu, coordonné et animé dans le cadre d'un projet d'établissement.

Le chapitre consacré à l'organisation du travail est d'un grand intérêt. Citons les derniers mots de l'étude sur les horaires : « On en arrive donc à la conclusion que 4 h

de cours proprement dits par jour est un maximum à ne pas dépasser. Il n'est pas exagéré de dire que le dépassement de cette limite constitue une escroquerie pratiquée par les adultes aux dépens de la majorité des élèves » (p. 101). Pour lutter contre la surcharge des horaires, les auteurs du rapport proposent quatre remèdes : 1) la réduction des programmes ; 2) un meilleur équilibre des types d'activité ; 3) l'allongement des cycles d'enseignement ; 4) une augmentation du nombre de journées de travail dans l'année. Celle-ci peut être obtenue par une réorganisation du système d'orientation (conseils de classe trop précoces) et d'examens. Les rédacteurs du rapport ont évalué à 190 le nombre de jours de classe effectifs des lycées qui travaillent le samedi et à 155, celui des lycées qui donnent le week-end. « 155 jours de classe par an est un chiffre dérisoire : dans aucun pays du monde, on n'atteint si peu » (p. 108).

La réforme du baccalauréat est, elle aussi, vivement souhaitée par les rapporteurs, qui déclarent nettement : « Cette réforme est urgente et elle conditionne toute l'évolution des études (p. 141). Ils proposent : 1) que les enseignements optionnels soient sanctionnés dans les mêmes conditions que tous les autres ; 2) que les épreuves du baccalauréat comportent obligatoirement la prise en compte d'un projet personnel du lycéen comprenant une réalisation, un document écrit décrivant l'économie générale du projet et un carnet de bord de l'équipe enseignante qui a conduit le projet ; 3) que les épreuves soient de deux sortes : les unes, académiques, porteraient sur un petit nombre de matières et resteraient placées à la fin de l'année de terminale ; les autres, anticipées, seraient locales, grâce à un jumelage de deux établissements voisins.

La seconde partie du rapport porte sur l'institution scolaire. Elle prévoit des réformes lourdes de conséquences, telles que : un système précis d'évaluation des différents lycées, grâce à des grilles d'objectifs à atteindre, la mise en place de bassins de formation, regroupant plusieurs lycées d'enseignement général et technique qui coordonneraient leurs efforts pour offrir aux élèves un réseau de formation plus souple et plus riche, une réorganisation du recrutement et de la formation des chefs d'établissement, une refonte des CAPES et de l'agrégation dans le sens d'une préparation professionnelle (c'est-à-dire pédagogique) beaucoup plus exigeante, sans pour cela atténuer les impératifs scientifiques. Les auteurs ne se font, hélas, pas d'illusion sur les chances de succès de cette dernière recommandation : « Tout ce qui est « pédagogie » suscite en France, dans de nombreux milieux, le mépris ou la dérision » (p. 217).

On voit assez que l'ensemble des réformes préconisées dans ce rapport illustre bien l'affirmation suivante : « Il est vain de rêver à la restauration de l'ancien système ou de le replâtrer. Il faut le remplacer, mais cela ne se fera ni rapidement, ni facilement » (p. 90). Donner ce conseil à un directeur du ministère demande du courage et, pour ce courage-là, nous ne ménagerons pas notre approbation en faveur de l'ensemble du rapport. Toutes les critiques nous paraissent fondées et, pour la plupart, les propositions nous semblent judicieuses. Il y a pourtant, dans ces 288 pages, un membre de phrase (nous le soulignons) qui nous a paru discutable et, si l'on en tirait toutes les conséquences, susceptible d'entraîner l'éducation des lycées vers une dérive dangereuse ; le voici : « Mal étudier ce qu'il serait nécessaire d'apprendre, ou étudier bien, mais **dans des domaines dépourvus de signification pour la collectivité**, ce sont deux façons différentes d'aboutir à un même échec » (p. 25). Une telle affirmation nous semble refléter une conception bien rétrécie de l'effort culturel. Qu'est-ce qu'un « domaine dépourvu de signification pour la collectivité » ? En 1984, le grec ancien a-t-il une signification pour la collectivité ? Et la musique de Lulli ? Et une ode de Ronsard ? Ajoutons qu'à nos yeux du moins une telle affirmation comporte une quadruple erreur : c'est croire que l'on retient et qu'on utilise dans la vie des **connaissances** apprises au lycée. C'est oublier qu'en plus des connaissances — nécessairement éphémères — on pourrait acquérir au lycée, si les études étaient bien conduites et les thèmes de réflexion bien choisis, une formation intellectuelle et morale. C'est refuser de constater que cette formation est largement indépendante de son

support (matière étudiée) au point de pouvoir être mise en œuvre dans un autre domaine de l'activité mentale. C'est méconnaître, enfin, le sens du mot « discipline » (1). La phrase qui nous a choqués est peut-être l'explication d'une autre surprise : le peu de place consacré dans le rapport au contenu des enseignements. Il apparaît que les rédacteurs ont été beaucoup plus préoccupés de structures et de méthodes que de la nature même de ce qu'on utilisera pour former et instruire.

Malgré ces réserves, il reste que cette longue et solide étude est remplie d'heureuses promesses pour l'avenir. Ses auteurs ont regretté le peu de profit que l'Éducation nationale avait su tirer du colloque d'Amiens (1968), des groupes de travail du ministère d'Edgar Faure (1969), de la commission Joxe (1972) et même du groupe de Peretti (1982). Nous ne pouvons que souhaiter aux propositions Prost un sort meilleur.

Jacques QUIGNARD

**MONCHAMBERT (Sabine).** – *La Liberté de l'enseignement*/Sabine Monchambert. – Paris : PUF, 1983. – 431 p. ; 24 cm.

Cette thèse de droit, soutenue en octobre 1981, mais mise à jour à la date de la publication, constitue une investigation importante sur la notion et la réalité de la liberté de l'enseignement. Le propos déborde ce qu'on désigne d'ordinaire comme la « question scolaire », puisqu'il touche aussi aux statuts des enseignants dans l'enseignement public, et au statut de l'enseigné. L'ouvrage comporte trois volets : la liberté de l'enseignement privé, la liberté dans l'enseignement public, vers un statut de l'enseigné. C'est dire la richesse d'un livre fondé sur une sûre connaissance des dispositions réglementaires et du contentieux. On déplorera, en revanche, que nombre de références à des articles et études cités dans le texte ne soient pas données. Ce choix de l'éditeur n'est pas admissible : une chose est d'alléger la publication d'un travail scientifique, une autre de dénaturer celui-ci. Mais rendons à l'auteur cette justice que les renvois à la jurisprudence du Conseil supérieur et du Conseil d'État, aux décrets et arrêtés, sont fort précieux et ouvrent autant de pistes à des recherches ultérieures. Un index et une liste des textes cités eussent été cependant bien utiles. Ils auraient en outre permis une lecture historique d'une étude dont la démarche juridique conduit à une analyse thématique, qui brise avec la chronologie.

On appréciera particulièrement les développements consacrés aux conditions de création et de fonctionnement des établissements privés, ainsi qu'aux subventions et au concours financier de l'État. Au passage, le lecteur sera sensible à la rigueur de certaines analyses, ainsi à propos de l'interprétation par le Conseil d'État de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire. Une jurisprudence constante fondée sur cette loi interdit aux collectivités publiques d'accorder des subventions aux établissements privés primaires. La loi Debré du 31 décembre 1959 n'a pas mis en cause ce principe, sauf pour les établissements liés avec l'État par contrat. On notera également avec intérêt que les aides accordées par l'État aux établissements privés d'enseignement technique mises en place par la loi du 25 juillet 1919 préfigurent le système contractuel défini par la loi Debré. La même loi, mal connue, comme tout ce qui touche à l'enseignement technique, permet aux établissements privés d'en-

---

(1) La primauté de la formation sur l'acquisition des connaissances – qui seule permet un allègement des programmes – a été le point de départ d'une recherche sur l'enseignement des lycées conduite sous le contrôle de l'INRP par une soixantaine de professeurs chercheurs et pendant trois ans. (Cf. Propositions pour un lycée expérimental, *Recherches Pédagogiques*, 1975, n° 72 analyse dans la *Revue Française de Pédagogie*, 1976, n° 34).

seignement technique d'accueillir des boursiers nationaux. Le problème des boursiers ne trouva en revanche sa solution dans le second degré qu'avec la loi Marie du 21 septembre 1951.

Sur le contentieux complexe issu de l'application de la loi Debré, on trouvera ici riche matière, et on sera sensible à la pertinence de certaines remarques. Retenons celle-ci : par la mise à parité des personnels de l'enseignement privé avec ceux de l'enseignement public, la loi Guermeur de 1977 porte en elle un risque d'intégration. La reconnaissance du « caractère propre » de l'enseignement privé ne permet pas de fonder une carte scolaire sur de simples critères quantitatifs. Sabine Monchambert observe aussi que le sens du « caractère propre » doit de plus en plus être défini par la notion d'une communauté éducative, rassemblée autour d'un projet éducatif. Le titre II de l'ouvrage qui porte sur la liberté de l'enseignement public comporte d'utiles indications sur la situation de l'aumônerie, grand sujet qui attend son histoire. Le propos de l'auteur, qui est de traiter aussi de la liberté de l'enseignant l'amène à parler des statuts des personnels. On mesure combien dans le second degré l'alignement progressif sur les règles de la fonction publique a limité l'indépendance traditionnelle des enseignants. Aussi bien, et l'auteur qui est là à la limite de son sujet, ne pouvait y insister, les professeurs du second degré d'aujourd'hui sont-ils différents des professeurs des lycées au début de ce siècle.

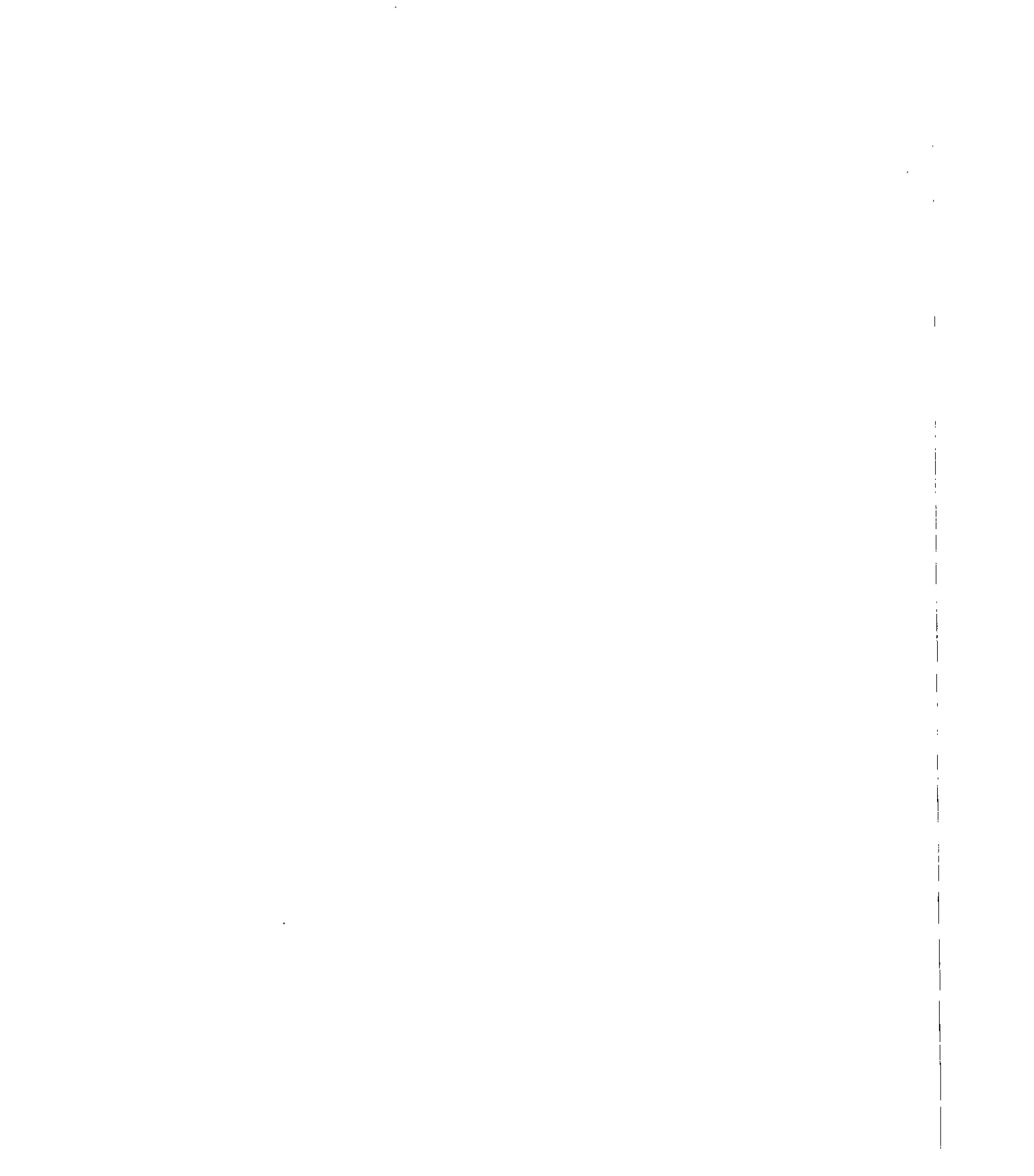
L'analyse des devoirs des enseignants vis-à-vis des enseignés amène à revenir sur la jurisprudence du début du siècle relative aux manquements à la neutralité. C'est l'occasion pour l'auteur d'évoquer la décision du Tribunal des conflits du 2 juin 1908 lors de l'affaire Morizot. Certes, et la méthode de l'ouvrage ne le permettait pas, le contexte historique n'est qu'esquissé. Mais là encore une piste est ouverte et cela n'est pas rien. On est moins convaincu de la nécessité de la partie relative au statut de l'enseigné, mais il faut convenir que sur l'orientation, la carte scolaire, la participation à la vie de l'établissement, l'autonomie pédagogique, l'autonomie des universités, elle rassemble des informations utiles qui contribuent à élargir la notion de liberté de l'enseignement.

Sans doute l'auteur fait-elle trop de place à la loi Sauvage, de 1980, sur l'enseignement supérieur, de même qu'en conclusion, aux propositions Savary, de décembre 1982, sur la question scolaire. Ce sont là péripéties. Tout en reconnaissant à l'auteur le droit à donner son sentiment et à prendre parti, on pourra du reste juger certaines de ses appréciations excessives : si les propositions Savary menaient à « l'acte de décès de l'enseignement privé », elles auraient trouvé un accueil moins réservé de certains milieux attachés à la laïcité. Ces propositions ne sont pas si éloignées de l'esprit de la loi de 1959 que le pense Sabine Monchambert, qui connaît bien pourtant celle-ci. Ces observations ou les quelques inexactitudes qui se sont glissées ici et là (1) n'enlèvent rien à la vertu d'un ouvrage vigoureux et original, qui constituera désormais une référence indispensable et invite à la réflexion : on retiendra notamment avec intérêt la suggestion de création d'une haute instance indépendante en matière d'enseignement.

Jean-Marie MAYEUR

---

(1) La commission Paul-Boncour n'est pas constituée d'hommes politiques (p. 135). La laïcité de La-visse n'est en fait pas très différente de celle de Ferry (p. 211) : l'auteur semble penser qu'avant le statut des personnels de l'enseignement supérieur du 9 août 1979 l'administration intervenait dans l'avancement d'échelon des professeurs, alors qu'en fait l'administration ne pouvait que suivre les propositions du comité consultatif des universités.



---



---

## CARREFOUR CHERCHEURS- PRATICIENS

---



---

### Produire des connaissances didactiques fiables et/ou des outils de formation ?

Les recherches conduites par l'équipe de didactique des sciences de l'INRP ont, depuis l'origine, associé en nombre important des enseignants de tous niveaux. L'association porte non seulement sur le déroulement de la recherche mais aussi sur sa conception, sur la définition collective de problématiques et d'hypothèses périodiquement reprises et affinées. La situation se présente d'ailleurs de manière différente pour le niveau des écoles et celui des collèges.

Dans le cas des écoles, la recherche a débuté à la suite des décisions relatives au tiers temps et de l'introduction dans les textes officiels de la notion d'activités d'éveil. Pour l'équipe centrale alors dirigée par Victor Host et pour les enseignants associés, la recherche visait à préciser pour les domaines biologiques et physico-technologique, les objectifs, les démarches pédagogiques et les contenus possibles pour des activités à finalité double : prime initiation scientifique d'une part, volet scientifique de l'opérationnalisation des objectifs généraux de l'éveil d'autre part.

Il était pour cela nécessaire de prendre appui sur une fraction active d'instituteurs engagés dans des innovations, de décrire, de mettre à plat et de capitaliser leurs essais, d'en examiner la faisabilité par la confrontation entre équipes et la comparaison avec les innovations étrangères, notamment anglo-saxonnes.

Il fallait encore traduire cet ensemble de données en outils de formation dont pourraient disposer les professeurs d'école normale, outils dont ils étaient alors singulièrement démunis. Ainsi est née une série de la collection Recherches Pédagogiques, largement utilisée aujourd'hui (1).

Le point de départ des recherches en didactique des sciences concernant le niveau des collèges diffère assez sensiblement. Celles-ci ont pendant de longues années constitué la « facette scientifique » des travaux des collèges expérimentaux pilotés par Louis Legrand. Mais alors que certaines disciplines optaient pour des groupes de niveaux-matières souples et mobiles, les équipes de professeurs de biologie-géologie, puis ceux de sciences physiques, exploraient les possibilités offertes par le travail autonome et l'auto-évaluation dans le cadre des classes hétérogènes, sur la base d'un contrat d'objectifs aussi clairement défini que possible (2). D'autres travaux, de nature interdisciplinaire, visant à la mise en place d'une pédagogie de l'environnement, complétaient ce dispositif (3).

A ce niveau, on le voit aujourd'hui par différence, c'est l'embrayage avec la formation des maîtres qui a été déficient, mais il faut admettre qu'avant la création des Missions académiques, la structuration insuffisante de la formation rendait très difficile la recherche de relais démultiplicateurs, d'autant que l'opposition de certains corps d'inspection était manifeste. Un enseignement que l'on peut tirer de cette période d'une dizaine d'années, c'est que les appréciations divergentes portées par différents partenaires de la recherche renvoient à des exigences assez antagonistes. Alors que les milieux universitaires étaient plutôt sensibles à la production de connaissances didactiques fiables à une rigueur méthodologique suffisante, les forces sociales et les associations d'enseignants étaient d'abord soucieuses de retombées immédiatement généralisables, les responsables ministériels préférant souvent des études courtes à diffusion restreinte destinée à éclairer leurs décisions. Satisfaire toutes ces attentes, surtout dans le champ de la didactique, relevait de la quadrature du cercle ! Et cela explique – partielle-

ment il est vrai – le ghetto dans lequel ont longtemps été maintenues les recherches de l'INRP.

Il faut aujourd'hui dépasser cette problématique paralysante dont le défaut principal est peut-être d'avoir recherché un « entre-deux » quelque peu mythique : suffisamment rigoureux au plan méthodologique mais pas trop éloigné du terrain (ou l'inverse). Car la logique de la recherche n'est pas celle de l'action, et la solution ne réside pas en une quelconque position médiane. Michel Bataille explique que recherche et action sont situées sur deux bords entre lesquels on peut circuler mais qui ne se confondent pas (4), chaque bord percevant comme « bruit » ce qui constitue la cohérence de l'autre (bruit de l'implication parasitant la recherche du sens ; mais bruit du détour – toujours un peu ésotérique par nature – faisant perdre de vue le réel des situations-problèmes).

Et Jacques Ardoino (5) rappelle que si toute illusion de fusion ou de permutation des rôles ne peuvent être que déçues, il reste que grâce à un travail de recherche-action sérieusement maîtrisé, une communication de bien meilleure qualité se réalise entre chercheurs et praticiens (6).

Comment alors concevoir de façon moins insatisfaisantes les relations entre la logique de la recherche et celle de l'action ? Pour notre part, et sur la base du passé de recherche de notre groupe, nous sommes tentés de proposer les éléments suivants (7).

## I. – UN FONCTIONNEMENT DE RECHERCHE « A DOUBLE ÉTAGE »

Les stages nationaux regroupant deux fois l'an les enseignants associés sont l'occasion de deux types d'activités, qui se complètent sans se confondre et que l'on peut ainsi qualifier :

– Une occasion d'échanges horizontaux sur la base des productions transmises en vue d'être analysées, productions ici considérées au plan innovatif. Ces échanges conduisent à renouveler les solutions que l'on trouve soi-même pour aborder tel contenu d'enseignement, pour développer telle méthode scientifique, pour organiser différemment l'année scolaire ou la classe; pour produire des aides didactiques adaptées...

Cette première fonction des stages nationaux vise plutôt le court terme (ce qui est facilement réinvestissable pour sa classe ou pour les actions de formation dont on est responsable) ; elle privilégie les aspects divergents du travail par le brassage d'idées nouvelles qu'elle introduit, par la possibilité dont chacun dispose d'en recombinaison des éléments avec ses propres pratiques. Il s'agit là d'une fonction essentielle des stages, car si elle fait défaut, de nombreux enseignements associés ne comprennent plus le sens du travail entrepris et s'interrogent sur les raisons de leur participation. Nous avons perçu des phénomènes de ce genre dans notre groupe au cours de la période récente, et l'on atteint assez vite des limites de rupture si on les néglige.

– Mais aussi bien sûr des moments de reprise collective des séquences de classe décryptées et transmises, afin de faire apparaître les problèmes qu'elles pointent ou les aspects qu'elles soulignent. Je renverrai aux exemples développés dans mon article de la précédente livraison de cette revue (8) pour préciser seulement ici que l'analyse nécessite alors la construction de grilles de lecture, l'élaboration de cadres théoriques d'interprétation qui apparaissent toujours un peu comme des raffinements excessifs par rapport aux urgences de la classe, mais pour lesquels les enseignants se révèlent disponibles si les échanges portent aussi, et par ailleurs, sur un autre plan. La réflexion présente évidemment ici des caractères beaucoup plus convergents et les perspectives d'application se situent à moyen terme.

Si ces deux modes d'activités ne se confondent nullement, ils sont réciproquement féconds lorsqu'ils sont articulés. L'utilité du détour n'est comprise que si l'on ne perd pas en route la signification pédagogique, et il est utile par moments de faire « accom-



moder » différemment sur le travail entrepris : j'ai par exemple proposé dans un stage récent une « relecture » en termes de pédagogie différenciée des analyses conduites sur les représentations des élèves et il semble que ce nouvel éclairage ait aidé à mieux faire percevoir où nous en étions. Inversement, l'enracinement dans des situations *problématiques aide à effectuer des choix raisonnés (et raisonnables !) concernant les priorités pour les questions de recherche, priorités qui sont encore bien insuffisamment la résultante de la conjoncture scientifique et des besoins du système éducatif.*

## II. – LA RÉÉCRITURE COMME PRISE DE DISTANCE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Une observation rétrospective du fonctionnement de ce type de recherche fait apparaître qu'il est possible de produire des connaissances didactiques assez fiables sans s'imposer une trop grande rigueur méthodologique a priori, rigueur rejetée d'ailleurs par les enseignants qui n'y reconnaissent pas leurs préoccupations et se refusent à une ascèse mutilante dont ils n'aperçoivent pas le bien-fondé. Rigueur également discutable quand on connaît l'état de développement actuel des sciences de l'homme *par rapport à des sciences « plus dures » et surtout le caractère suspect de la volonté de prendre celles-ci pour paradigme. « De vraies sciences n'ont jamais besoin de faire savoir au monde qu'elles ont trouvé la recette pour le devenir »* dit Althusser ; « s'il était possible en pédagogie, d'établir des vérités de science certaine, la chose malgré tout se saurait » ajoute Hameline. Et Kaplan songe « à la conduite de l'ivrogne qui, ayant perdu la clé de sa maison, la cherche obstinément au pied d'un réverbère sous prétexte qu'il y fait plus clair » (9). Ces citations quelque peu polémiques seraient naïves – et finalement vaines – si elles prétendaient plaider contre la scientificité. Là n'est pas la question : ce dont il s'agit, c'est de la nécessité – mais aussi de la difficulté extrême – *d'alternatives méthodologiques qui permettent à la fois le développement de la didactique et sa meilleure articulation avec les besoins de praticiens.* Certes le principe en est aujourd'hui assez largement accepté à la suite du rapport Godelier puis du rapport Carraz (10) mais il reste à en montrer des exemples divers, ce qui suppose qu'on encourage et qu'on stimule ces essais alternatifs.

Pour notre part, il nous paraît possible d'analyser de façon rationnelle les décryptages de classe tels qu'ils sont transmis par les acteurs (moyennant un accord minimal défini en commun), c'est-à-dire sous des formes telles qu'ils paraissent toujours manquer d'informations importantes en fonction des souhaits spontanés du chercheur. La *subjectivité propre à celui qui est impliqué dans l'action nous semble pouvoir être dépassée* grâce à un travail collectif sur les textes, grâce à une analyse plurielle qui, parfois, éclaire étrangement pour son auteur le travail qu'il conduit ! Nous rencontrons d'ailleurs sur ce point des difficultés déontologiques encore mal résolues dans la mesure où la prise de distance passe vite à l'analyse critique. Et il est matériellement difficile, surtout quand les équipes sont géographiquement dispersées, de réaliser une réécriture d'une façon qui soit authentiquement collective. Les relations d'amicale confiance qui soudent le groupe plaident alors souvent comme une garantie de sincérité des intentions et de légitimité des interprétations, mais ce type d'argument, quelle que puisse être *son efficacité, n'est pas dépourvu d'ambiguïté... Nous voyons pourtant s'opérer la lente décantation des textes en reprenant l'ensemble des « tamisages » successifs que subissent ces productions de classes aux différentes étapes : envoi initial d'une équipe locale, discussion de cet envoi dans le cadre du séminaire hebdomadaire de l'équipe nationale, injection des éléments de la première analyse dans un groupe de travail de stage national (habituellement en présence de l'auteur), réajustement des interprétations à l'occasion de la publication du compte rendu, reprise comparative avec d'autres textes à l'occasion d'un article de synthèse...*

Certes on n'est pas stricto sensu dans une logique de l'administration de la preuve – encore que celle-ci soit toujours mal maîtrisée dans le champ de l'éducation, quelle

que soit la méthodologie choisie – mais on a largement dépassé l'interprétation subjective individuelle, la diversité des intervenants dans l'analyse conjugée avec l'application des cadres théoriques élaborés, pouvant tenir lieu d'équivalent épistémologique pour conduire à des invariants suffisamment assurés.

### III. – LE COURT TERME ET LE LONG TERME

L'articulation recherche/pratique peut aussi être envisagée par l'insertion des recherches successivement conduites par une équipe de didactique dans un projet à caractère plus global.

La lecture attentive de la suite des documents issus de notre unité de recherche fait apparaître que si chacune porte sur un point spécifique qui centre son objet, l'ensemble est traversé par une problématique générale relative au modèle essayé, avec ce que cela suppose comme conception des objectifs, comme signification de l'évaluation, comme place de moments fonctionnels et d'expression des représentations, comme conception des interactions socio-cognitives entre élèves, etc. . (11).

Cet aspect des choses est important d'un double point de vue :

1. Les enseignants sont sensibles à ces problématiques transversales qui contribuent à donner une signification d'ensemble aux aspects « pointus » de la recherche. Il leur arrive d'être (heureusement) surpris d'observer le fonctionnement des mêmes concepts dans des recherches parallèles ou successives dont l'objet d'analyse est en apparence éloigné (procédures d'apprentissage, environnement, évaluation...).

2. Quant à la recherche, elle peut ainsi se structurer davantage que si les opérations se succèdent sans lien nécessaire, au gré des commandes ou des intérêts passagers. Il se constitue alors peu à peu une unité de recherche homogène à la manière d'un petit laboratoire avec ses hypothèses propres.

Nous tenterons prochainement, à l'occasion de la définition de nouveaux projets, de faire fonctionner le même corpus théorique, progressivement défini, dans des opérations de natures variées (recherches à dominante innovante, recherches plus épistémologiques centrées sur l'analyse d'un champ conceptuel, recherches finalisées par la mise en place d'outils et de stratégies de formation, recherche liées au renouvellement curriculaire actuel...) alors que la tentation pourrait être de créer des équipes disjointes sur chaque point. On peut d'ailleurs espérer réduire de la sorte les oppositions toujours fallacieuses entre recherche fondamentale/recherche finalisée/recherche appliquée... Nous réfléchissons actuellement à la nature d'un dispositif qui permettrait l'autonomie des différents travaux mais la contribution de chacun à l'évolution de la problématique générale, et qui également rendrait possible la réappropriation par un groupe d'acquis obtenus dans un autre cadre.

Car il faut bien comprendre que ces problématiques transversales ne sont pas statiques ; elles subissent des réajustements théoriques parfois peu spectaculaires mais que ceux qui suivent nos productions savent noter... quand ils ne nous aident pas à en prendre nous-mêmes conscience !

Je conclurai sur ce point qui nous semble décisif par rapport à la question du rapport chercheurs/praticiens. C'est que les recherches ainsi conduites se prêtent sans doute mieux que d'autres à une variabilité importante des types de publications produites, dans la mesure où la réécriture fait partie intégrante, comme on l'a vu, du processus de recherche, dans la mesure aussi où l'accommodation vers des préoccupations tantôt tournées vers la recherche, tantôt vers l'innovation, tantôt vers la formation s'opère régulièrement en fonction des besoins.

On n'est pas conduit ici à des opérations « externes » de traduction des résultats en vue de leur valorisation. On dispose au contraire d'une série de textes intermédiaires (qui peuvent être les transcriptions amendées de prestations orales – souvent rédigés

dans un tout autre style que les articles ou les rapports) qui constituent souvent des voies privilégiées d'appropriation collective des données fondamentales dans la mesure où celles-ci sont retraduites à partir des données particulières à chaque recherche.

Jean-Pierre ASTOLFI

responsable de l'équipe de recherche en  
didactique des sciences expérimentales,  
INRP, Paris

#### Notes

(1) Série coordonnée par Victor Host, Jeannine Deunff, Jean-Louis Martinand, Claudie Deman : **Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire** (INRP).

I : Objectifs, méthodes, moyens, RP n° 62, 1973.

II : Première approche des problèmes écologiques, RP n° 70, 1974.

III : Initiation physique et technologie, RP n° 74, 1975.

IV : Initiation biologique, RP n° 86, 1976.

V : Démarches pédagogiques, RP n° 108, 1980.

VI : Éléments d'évaluation, RP n° 110, 1980.

Éveil scientifique et modes de communication, RP n° 117, 1983.

(2) Parmi les principales publications, on renverra ici à :

- Jean-Pierre Astolfi, Anne Coulibaly, Victor Host, **Biologie dans les CES expérimentaux**, Coll. Recherches pédagogiques, n° 55, INRP, 1972.

- Jean-Pierre Astolfi, Comment a procédé la section de Biologie pour analyser et définir les objectifs de sa discipline dans le cycle d'observation, in **CES structurés en groupes différenciés** (Journées de travail de Dijon, 26-30 mars 1973), INRP, 1973.

- Jean-Pierre Astolfi, Nicole Beauchamp, Claude Borgel, Yvette Ginsburger-Vogel, **Fichier d'auto-contrôle en Biologie**, INRP, 1974.

- Jean-Pierre Astolfi, Signification possible d'une pédagogie de projet dans les enseignements scientifiques, in **Pédagogie de projet dans les collèges expérimentaux** (Journées d'Evry, 20-22 novembre 1979), INRP, 1979 (repris dans **Cibles** n° 1, CRDP de Nantes, 1983).

- André Giordan, **Une pédagogie pour les sciences expérimentales**, Centurion, 1978.

- Jean-Pierre Astolfi, Evelyne Cauzinille-Marmèche, André Giordan, Androula Henriques-Christofides, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais, **Expérimenter : sur les chemins de l'explication scientifique**, Privat, 1984.

- Collectif, **Travail autonome et formation scientifique**, (sous presse).

(3) André Giordan (sous la direction), **Vers une éducation relative à l'environnement**, INRP, Unesco, s.d., 1978.

(4) Michel Bataille, Problématique de la complexité dans la recherche-action, in **Dossiers de l'Éducation**, n° 2, Université de Toulouse-Le Mirail, 1983.

(5) Jacques Ardoino, Conditions et limites de la recherche-action, in **Pour**, n° 90, Privat, 1983.

(6) Ces préoccupations nous rapprochent de ce qu'Alain Bouvier qualifie de « didactique-action », encore que le schéma qu'il propose nous apparaisse trop bipolaire (cf. in « La recherche et l'action pédagogique », **Cahiers pédagogiques**, n° 217, 1983).

(7) Cf. aussi Jean-Pierre Astolfi, Quelle légitimité pour une recherche pédagogique organiquement liée à l'innovation et aux lieux de formation, in **Aster**, n° 19 (bulletin de liaison de l'équipe de didactique des sciences), INRP, 1982.

(8) Jean-Pierre Astolfi, L'analyse des représentations des élèves en sciences expérimentales, voie d'une différenciation de la pédagogie, in **Revue Française de Pédagogie**, n° 68, INRP, 1984.

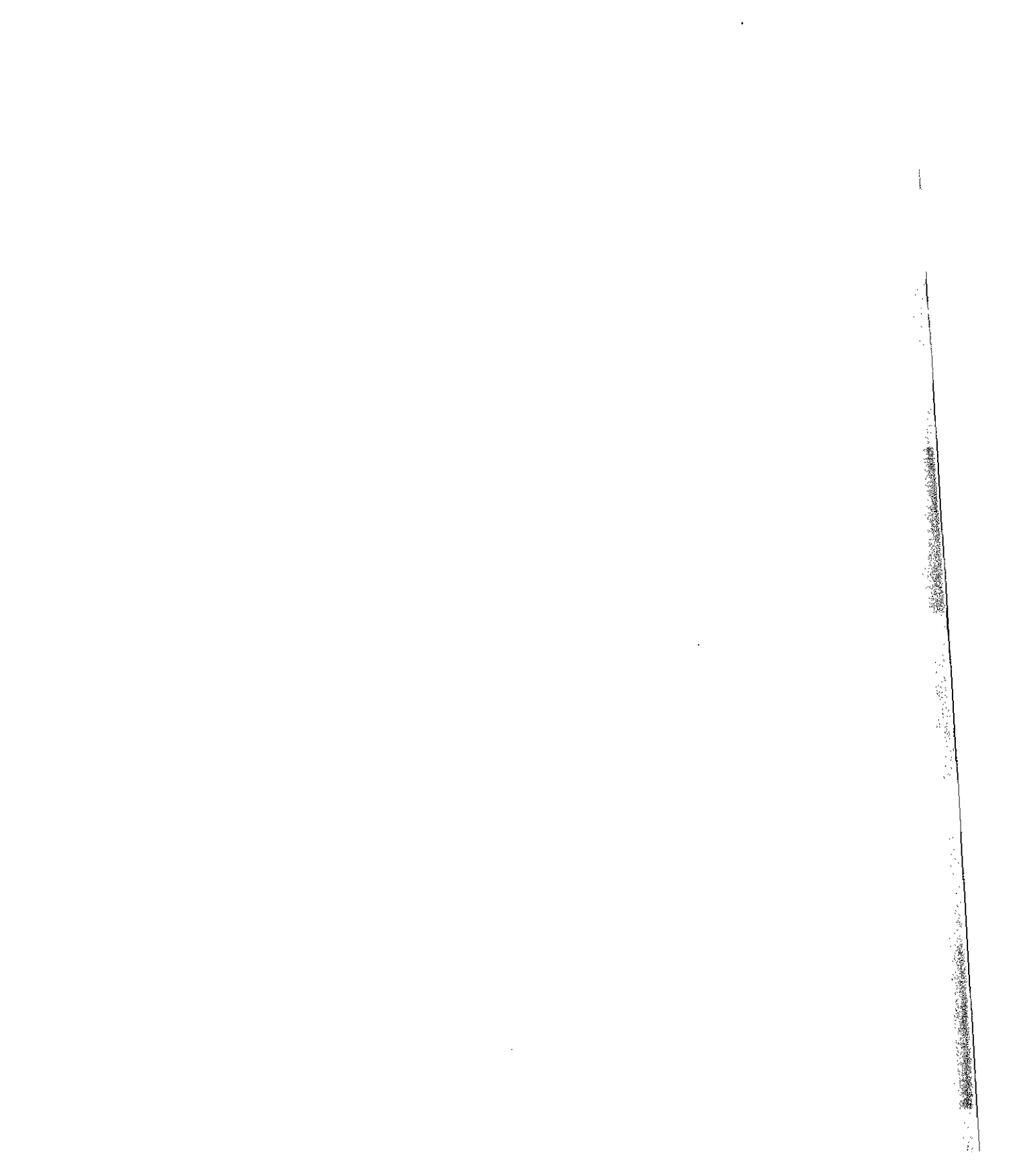
(9) Louis Althusser, **Philosophie et philosophie spontanée des savants**, Maspero, 1974. Daniel Hameline, Introduction à Postman, **Enseigner c'est résister**, Centurion, 1981. Abraham Kaplan, cité par Bourdieu, Chamboredon et Passeron, in **Le métier de sociologue**, Mouton, 1968.

(10) Maurice Godelier, **Les sciences de l'homme et de la société en France**, La Documentation française, 1982 ; Roland Carraz, **Recherche en éducation et socialisation de l'enfant**, La Documentation française, 1983.

(11) On consultera sur ce point :

Victor Host, Propositions en vue de la discussion de convergence des différentes recherches en cours, in **Bulletin de la section Sciences**, n° 16, INRP, 1977. ; Jean-Louis Martinand, Acquis et perspectives de la recherche sur les activités d'éveil en physique et en technologie, in **Cahiers de Fontenay**, n° 16, ENS de Fontenay, 1979.

André Giordan et al., **L'élève et/ou les connaissances scientifiques**, Peter Lang, 1983 ; Jean-Louis Martinand, La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires, in **Recherches en didactique de la physique : les actes du premier atelier international**, CNRS, 1984.



---



---

## ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

---



---

### I. – Communications, Informations

---

#### 1. RECHERCHE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Le texte suivant nous est communiqué par l'équipe des enseignants chercheurs du Laboratoire de sciences de l'éducation de l'Université Paris X-Nanterre, comme un appel au dialogue avec les lecteurs de la revue.*

La recherche dans les sciences de l'éducation participe de la problématique méthodologique et épistémologique des sciences sociales et humaines, et pose en même temps des questions spécifiques liées au champ d'exploration.

Globalement, ce champ peut être dit recouvrir l'ensemble des processus éducatifs observables dans une ou des sociétés données, et notamment les faits, pratiques, systèmes éducatifs institutionnalisés.

Leur étude implique en général le recours à plusieurs disciplines ressortissant aux sciences humaines, éventuellement à des approches méthodologiques pluridisciplinaires.

L'ordre du pédagogique, dont relèvent les pratiques qui soutiennent l'acte éducatif avec leurs aspects stratégiques, technologiques et axiologiques, occupe une place importante dans ce champ d'investigation.

#### 1. Types de recherches

Toute recherche doit viser à la production d'un savoir nouveau. Dans le champ des sciences de l'éducation, on distinguera deux types de recherches selon que la production de ce savoir est plus ou moins liée à l'élaboration des pratiques pédagogiques.

##### 1) *Recherches du type « évaluatif »*

Elles résultent d'une question posée au chercheur par le décideur, ou le pédagogue engagé dans l'action d'enseigner. Elles participent donc d'un **système d'action** et se situent dans le registre du « comment faire ? comment faire mieux ? ». Le but d'une recherche (par exemple comparer deux méthodes d'apprentissage) est alors d'opérer une **évaluation**, de mesurer l'**écart** éventuel entre le but poursuivi par le praticien et les résultats obtenus, l'**efficacité** d'une méthode.

##### 2) *Recherches du type « analyse des processus »*

Il s'agit d'étudier des pratiques, des comportements, des systèmes institutionnels pour en saisir le fonctionnement, en déceler les implications culturelles, idéologiques, etc., bref, pour dégager un **sens**. Elles participent donc d'un **système de connaissance**, et se situent dans le registre du « qu'est-ce qui se passe dans le champ de l'éducation ? Dans quel contexte psychologique, sociologique, etc., il fonctionne ? ». On peut parler de recherches « contextualisées ».

## 2. Les requisits de la recherche en sciences de l'éducation

1) Pour réaliser l'un ou l'autre de ces types de recherches, les chercheurs en sciences de l'éducation **utilisent** :

a) Les acquis, les théories et modèles appartenant à d'**autres champs scientifiques**, productions parfois éloignées du champ spécifiquement éducatif, mais dont les résultats sont susceptibles d'être pris en compte dans ce champ (ainsi l'étude du développement de l'enfant, les processus d'apprentissage cognitif, la psychosociologie des groupes, etc.).

b) Les **méthodologies** propres à telle ou telle discipline des sciences sociales et humaines.

2) Le **caractère scientifique** des recherches des deux types est défini par : la mise en œuvre d'une méthodologie cohérente ; la référence à des modèles d'explication et d'interprétation reconnus ; la production d'un savoir fondé sur la systématisation dans le recueil, le traitement et l'interprétation des données ; la communicabilité du processus et des procédures de production.

Les études, rapports ou essais qui ne satisfont pas aux critères ci-dessus (récits d'expériences pédagogiques, témoignages d'acteurs engagés dans une pratique, textes de nature idéologique ou philosophique) ne seront pas considérés comme des recherches au sens ainsi défini.

3) Cependant, la **recherche en éducation ne saurait ressortir d'un schéma exclusif** qui définirait la « scientificité ».

Le caractère scientifique d'un savoir nouveau peut être **fondé sur le démonstratif** (administration de la preuve) ; mais aussi sur sa valeur **heuristique**, c'est-à-dire le fait qu'il permet l'extension d'une problématique, la constitution d'un champ nouveau d'hypothèses, ou d'investigations possibles à partir des significations dégagées : ainsi peut-il en être de conclusions élaborées à partir de cas singuliers, ou d'études cliniques procédant par analyse et interprétation, dans le cadre d'une méthodologie rigoureuse.

C'est pourquoi les procédures expérimentales de laboratoire ou de terrain, les enquêtes quantitatives ou qualitatives, les procédures d'analyse clinique, diverses formes de recherche participante ou de recherche-action ont une égale légitimité.

4) Pour ce qui concerne le développement (les « étapes ») de la recherche, les hypothèses ne doivent pas être conçues uniquement comme des « énoncés anticipés d'une loi ». Si la recherche part de **questions** posées aux faits, elle ne prévoit pas nécessairement les réponses possibles. Autrement dit, une recherche peut suivre dans certains cas, mais ne suit pas nécessairement le modèle d'expérimentation des sciences de la nature.

On n'identifiera donc pas nécessairement plan de travail et plan d'expérience. Le **plan de travail** implique la définition de techniques possibles de recueil et de traitement des données, mais ne constitue pas toujours un dispositif permettant une opérationnalisation de variables déterminées a priori. Ces variables sont éventuellement à découvrir, au-delà des énoncés de départ.

## 3. Catégories de recherches recevables en sciences de l'éducation

a) **Recherches expérimentales**, soit en laboratoire, soit sur le terrain (sur des méthodes, des processus, des technologies concernant des individus ou des groupes).

b) **Enquêtes** sociologiques, psychosociologiques ou ethnologiques, intensives ou extensives, sur le fonctionnement d'institutions, les représentations ou les comportements d'une population déterminée.

- c) **Recherches de type clinique** (étude intensive de cas singuliers, analyse de discours, etc.).
- d) « **Recherches-actions** » utilisant diverses méthodologies.
- e) **Recherches historiques** et sur **documents**.

## 2. LE COLLOQUE DE TOULOUSE (16-17 mai 1983)

La Revue Française de Pédagogie a publié un compte rendu du Colloque de Toulouse des 16 et 17 mai 1983 qui avait pour thème « La sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la socialisation ». Les conférences et les rapports de synthèse prononcés au cours de cette réunion viennent d'être publiés dans le n° 2 des **Cahiers du Centre de recherches sociologiques** (Université de Toulouse-Le Mirail, 109 bis, rue Vauquelin, 31081 Toulouse Cedex), sous le titre « Pour un bilan en sociologie de l'éducation ».

## II. – Organisme de recherche

---

### LE CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATION PÉDAGOGIQUES EN LANGUES

#### Historique

Fondé en 1962 par Yves Chalon, le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) est un centre de recherches de l'Université de Nancy II, administrativement rattaché à l'UER de Linguistique Appliquée de cette université (1).

#### Originalité

L'originalité du CRAPEL tient à la fois à son mode de fonctionnement et à la conception de la recherche qui sous-tend ses activités.

#### *Fonctionnement :*

1. Tous les membres du CRAPEL sont à la fois praticiens de l'enseignement des langues (enseignement aux adultes, aux étudiants non-spécialistes) et chercheurs en didactique des langues.
2. L'appartenance au CRAPEL se fait sur cooptation réciproque.
3. Le CRAPEL ne dispose d'aucun poste de chercheur : ses membres ont des statuts très variés (assistants, maître-assistants, professeurs, mais aussi vacataires de l'enseignement supérieur) et collaborent aux recherches entreprises par intérêts communs, de manière « bénévole », en surplus de leur activité salariée « officielle ».

---

(1) CRAPEL, Université de Nancy II, 23, boulevard Albert-1<sup>er</sup>, 54000 Nancy, B.P. 33-97, 54015 Nancy Cedex  
Tél. : (8) 398.34.12 et 396.53.56, poste 24.

### *Conception de la recherche :*

1. Il s'agit de **recherche-action** dont les micro-domaines naissent de problèmes effectivement rencontrés dans la pratique pédagogique de chacun des membres du CRAPEL et dont les résultats, envisagés comme des solutions transitoires aux problèmes posés, sont immédiatement et systématiquement investis dans la formation des publics pris en charge.

2. Il s'agit de recherche **pluridisciplinaire**, qui envisage toutes les dimensions (linguistique, psychologique, sociale, didactique) de l'acte pédagogique et prend en compte tous les facteurs influant sur l'apprentissage et l'enseignement des langues.

3. Il s'agit de recherche **collective**, conduite par des équipes dont la composition varie dans le temps en fonction des projets engagés, chacun des chercheurs appartenant simultanément à plus d'une seule équipe de manière à éviter le cloisonnement des spécialisations.

4. Il s'agit de recherche **divergente**, dont l'objectif n'est pas de définir une « méthode » idéale, de toutes les autres, mais d'élargir l'éventail des possibilités méthodologiques offertes aux apprenants et aux enseignants de langue.

### **Domaines de recherche**

Au cours des dernières années, les recherches menées ont plus particulièrement concerné les domaines suivants :

- l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues,
- la dimension du discours oral,
- le développement syntagmatique du discours oral (les stratégies de communication),
- la communication non-verbale,
- l'utilisation de documents authentiques,
- la compréhension orale et la compréhension écrite,
- l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage auto-dirigé,
- le processus d'acquisition des langues étrangères,
- l'utilisation du milieu dans l'apprentissage,
- la technologie éducative, notamment dans ses applications à la vidéo et à la micro-informatique,
- la formation des enseignants de langue.

Les langues concernées sont actuellement l'anglais et le français, langue étrangère.

### **Réalisations**

Le CRAPEL publie chaque année une revue, les **Mélanges Pédagogiques**, dans laquelle sont présentés aussi bien des synthèses provisoires fondées sur les recherches en cours que des comptes rendus d'expérimentations pédagogiques.

Il assure également un certain nombre d'activités de conseil auprès d'organismes publics ou privés de France mais aussi de nombreux autres pays et ceci dans tous les secteurs de la didactique des langues étrangères, organise des stages de formation de professeurs, accueille et informe des « visiteurs » du monde entier.

Enfin, à travers son directeur, le CRAPEL a pris une part active au processus de rénovation de la didactique des langues aux adultes engagé par le Conseil de l'Europe.

Henri HOLEC  
directeur du CRAPEL



### III. – La recherche en cours en sciences de l'éducation

---

Dans le cadre du réseau Eudised (European Documentation and Information System for Education), le Centre de Documentation Recherche de l'INRP et le Centre de Documentation Sciences Humaines du CNRS répertorient les recherches françaises en cours en sciences de l'éducation.

Afin que les résultats de l'enquête française soient aussitôt mis à disposition, une vingtaine de recherches en cours, non encore parues dans le bulletin Eudised R. et D., sont signalées dans chaque numéro de la Revue Française de Pédagogie (INRP - CDR - CNRS - CDSH).

Présentation d'une recherche :

**Titre de l'organisme ou de l'unité de recherche** (adresse).

**NOM** des CHERCHEURS. – Titre de la recherche. – Dates de début et fin de recherche.

• **Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA)**, Service de la Recherche, 13, place de Villiers, 93108 Montreuil.

BONVALOT (Guy), CHAYLA (Gilbert), COURTOIS (Bernadette), ENRIOTTI (Shéhérazade), LE MAITOUR (Jean-Lou), ROELENS (Nicole), ZANARIRI (Max). – Étude de systèmes de formation professionnelle allant dans le sens de l'auto-formation. – 1979 →.

• **Centre National de la Recherche Scientifique, Groupe d'Études des Rôles, des Sexes, de la Famille et du Développement humain**, 82, rue Cardinet, 75017 Paris.

MICHEL (Andrée). – Les stéréotypes dans les manuels scolaires et ouvrages pour enfants : enquête comparative (constat et moyens de les éliminer). – 1983 →.

• **Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations**, 27, quai de la Tournelle, 75005 Paris, et **Association de Formation et de Recherche sur le Langage (ASFOREL)**, 130, avenue de Villiers, 75013 Paris.

LENTIN (Laurence). – Inadaptation de l'enfant ou inadaptation de l'école : acquisition et fonctionnement du langage chez des enfants de 3 à 6 ans de milieu prolétaire : modifications possibles des procédures traditionnellement mises en œuvre dans l'institution. – 1982-84.

• **Conservatoire National des Arts et Métiers**, Département Travail et Entreprise, Chaire de Formation des Adultes, 292, rue Saint-Martin, 75003 Paris.

BARBIER (Jean-Marie), CASPAR (Pierre), LENOIR (Hugues). – La planification des activités des formations. – 1983-85.

• **École des Hautes Études en Sciences Sociales**, Centre d'Ethnologie Sociale et de Psychosociologie, 1, rue du 11-Novembre, 92120 Montrouge.

MOLLO (Suzanne). – L'école dans les récits de vie : place objective et symbolique. – 1982-85.

• **École des Hautes Études Sociales**, Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture, 54, boulevard Raspail, 75270 Paris Cedex 06.

MERLLIE (Dominique). – Les statistiques de l'origine sociale des étudiants. – 1978 →.

• **École Normale Supérieure de Saint-Cloud**, Laboratoire des Techniques et Méthodes Modernes d'Éducation (LTMME), Grille d'honneur du Parc, 92211 Saint-Cloud.

LEFRANC (Robert), CONG-HUYEN-NY (Phung-Tien), avec la participation du professeur

TARDY (Michel) de l'Université de Strasbourg. – Analyse de contenu des composants audio-visuels des systèmes d'enseignement supérieur à distance. – 1981-84.

• **École Normale Supérieure de Saint-Cloud**, Laboratoire des Techniques et Méthodes Modernes d'Éducation (LTMME), Grille d'honneur du Parc, 92211 Saint-Cloud.

LEFRANC (Robert). – Historique des enseignements à distance. – 1982-84.

• **Institut National de Recherche Pédagogique**, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris.  
CANAMAS (Christine), COMARTEAU (Elyane), DRAPIER (Alain), FOUASSIER (Michel), LEGLISE COSTA (Pierre), SAMUEL (Jane). – Pédagogie différenciée dans les classes de quatrième et troisième (anglais, arabe, portugais, allemand). – 1979-1984.

• **Institut National du Sport et de l'Éducation Physique**, 11, avenue du Tremblay, 75012 Paris.

BROUSSE-DELANOE (Marie-Hélène), DURING (Bertrand), PARLEBAS (Pierre). – Dynamique de l'action motrice dans les jeux sportifs. – 1983-85.

• **Université d'Aix-Marseille I, Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues**, Institut de linguistique générale, 29, avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence.

CHEVALIER (Jean-Claude), VÉRONIQUE (Georges-Daniel). – Acquisition non guidée du français par des travailleurs marocains. – 1982-85.

• **Université de Besançon, Centre de Recherche en linguistique et Enseignement du Français (CRELEF)**, 30, rue Megevan, 25030 Besançon Cedex et **École Normale de Besançon, Centre de Formation et d'information pour la Scolarisation des Enfants de Travailleurs Migrants (CIFISEM)**.

BARDI (Jacques), BOURQUIN (Jacques), JALAL (Elmostafa), PEREZ (Pierre), PEYTARD (Jean), REVILLON (Patricia), VAUDABLE (Jean-Louis). – Étude des conditions dans lesquelles se fait le double apprentissage au cours préparatoire du français et de la langue d'origine (écrit-oral). Mise en évidence des effets de ce double enseignement. – 1983-1985.

• **Université de Caen, Centre d'Études de Psychologie Sociale**, Esplanade de la Paix, 14032 Caen Cedex.

GUINGOUDAIN (Gérard). – Théories implicites de la personnalité et pratiques éducatives familiales. – 1982-85.

• **Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation**, 2, boulevard Gabriel, 21100 Dijon.

MILLOT (Benoît). – Les aspects redistributifs de l'enseignement supérieur en France. – 1980-85.

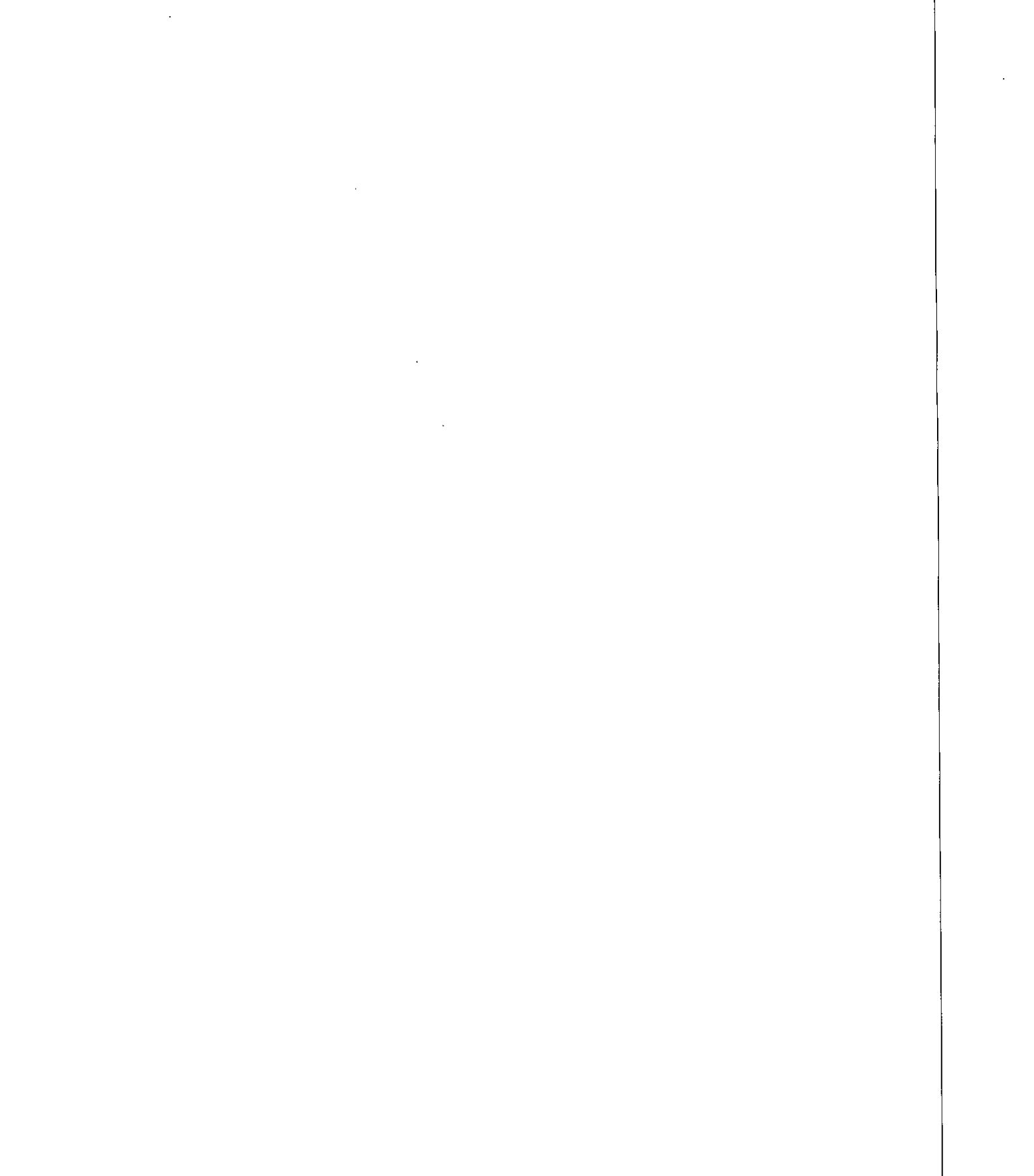
• **Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation**, 2, boulevard Gabriel, 21100 Dijon.

EICHER (Jean-Claude), DRIVEL (François). – Analyse coût-efficacité des nouvelles technologies éducatives et de leur emploi dans les pays en développement. – 1976-85.

• **Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation**, 2, boulevard Gabriel, 21100 Dijon.

MINGAT (Alain). – L'évolution d'une expérience : zone d'éducation prioritaire. – 1982-85.

- **Université de Lille III, Laboratoire de psychologie des acquisitions cognitives et linguistiques**, BP 149, 59653 Villeneuve-d'Ascq Cedex.  
DARCHEVILLE (Claude). – La construction du nombre chez l'enfant d'âge pré-scolaire. – 1977 →.
- **Université de Lyon II, UER Sciences du langage et UER de psychologie**, avenue Pierre Mendès-France, 69500 Bron-Panilly.  
BESSE (Jean-Marie), de GAULMYN (Marie-Madeleine), GINET (Dominique). – Recherche-Formation : les stratégies individuelles dans l'apprentissage de la lecture. – 1981-86.
- **Université de Paris III, UER de Mathématiques et UER de Didactique des Disciplines 2**, place Jussieu, 75015 Paris.  
ADDA (Josette), CARAYOL (Françoise), CERQUETTI-ABERKANE (Françoise), D'JAMENT (Daniel), HARLE (André), KAZADI (Makundi), LAKKIS (Ghaze), OLVERA (Carina), THIERRY (Marc). – Recherche sur les causes d'échecs en mathématiques. – 1976 →.
- **Université de Paris VIII, Groupe de recherche sur l'acquisition des langues (GRAL)**, 2, rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis.  
ARDITTY (Jo), CADIOT (Pierre), CHILLET (Françoise), COUEDEL (Annie), DOMMERGUES (Jean-Yves), LAMBERT (Monique), MITTNER (Michèle), NOYAU (Colette), PERDUE (Clive), VIVES (Robert), ainsi que des chercheurs de Paris V, de Paris X, du CREDIF (ENS de St-Cloud). – Acquisition des langues étrangères par des adultes immigrés. – 1982 →.
- **Université de Paris X, Institut d'Éducation Permanente**, Centre de Recherches et d'Intervention pour l'Éducation Permanente, 2, rue de Rouen, 92001 Nanterre Cedex.  
MARIAS (Jean-Louis). – Méthodologie de construction de projets d'enseignement assisté par ordinateur en formation professionnelle. – 1983-85.
- **Université de Strasbourg I, UER des Sciences du Comportement et de l'Environnement, Section de Psychologie**, 12, rue Goethe, 67000 Strasbourg.  
HURSTEL (Françoise). – La fonction paternelle dans des situations culturelles complexes, ses rapports avec les modalités sociales de l'exercice de l'autorité. – 1978-85.
- **Université de Toulouse II, UER Sciences de Comportement et de l'Éducation**, 109 bis, rue Vauquelin, 31058 Toulouse Cedex.  
FERRASSE (Jean), FOURNET (Michel), MONNER (Camille), NORMAND (Raoul), PLAS (Hélène), REINERT (Max), SAINT-GERMAIN (Yannick), TERRISSE (André), TOMASINI (Jean-Claude). – Propositions pour information-recherches des enseignants de classe terminale de l'enseignement secondaire ; la préparation des élèves à la vie et aux études universitaires. – 1983-85.



## SUMMARIES

**BALLION (Robert). – Maladjustment of the school system to its cultural function.**

Preservation of community cohesion is a drastic necessity for modern society. Either school remains an institution for socialization, but if so, a qualitative transformation is required to turn it into a new organization, or it will become a mere instrument for caretaking and certification.

**DUMAZDIER (Joffre), de GISORS (Hélène). – Illiterate French people.**

A recent report revealed the large extent of French people illiteracy in the French society. The authors have experimented another processing of the available statistics about the trends of illiteracy in France, and have introduced on experimental basis a new hypothesis of cooperation between modified action of schools and action of specialized voluntary associations.

**VANISCOTTE (Francine). – Inspector's training and educational innovation.**

Through initial training provided to the Public Education Inspectors, the author analyses their function as potential change agents. His survey deals with an innovation: the generalization of resource center networks in elementary schools.

**PERROT (Jean). – The influences of educational provision characteristics on the pupils time-table-planning.**

*The author endeavours to analyse pupils decision planning concerning time provision for school work and how the educational system constrains pupils schedules. Empirical results used here come from a survey among 650 secondary school pupils (first cycle).*

**MINGAT (Alain). – Academic knowledge of pupils in first year elementary schools. The origins of differences.**

This paper reports the evaluation of an educational project experimented in a number of first year elementary classes in an « educational priority area ». Besides « classical » individual variables, the author sets off collective variables such as classroom mixed ability and the existence of very important « masters effects » which leave many questions unsolved.

**PAUL (Jean-Jacques). – French analyses of training-employment relationships.**

Nowadays education is placed in the economic setting, which leads to many investigations concerning social production of education and training-employment relationships. The author presents the development of the statistical system and of its structuration; approaches focused upon *professionnal integration and promotion; macro economic or social research* which allows the reconstruction of facts observed in the field of professional integration conditions.

**SUMARIOS**    **BALLION (Robert).** – **La inadaptación del aparato escolar a sus funciones culturales.**

La sociedad moderna tiene como necesidad imperativa el mantenimiento de la cohesión colectiva. Sea queda la escuela una instancia de socialización, pero al precio de transformaciones cualitativas que harán de ella una nueva organización, sea se vuelve un simple aparato de guardería y de certificación.

**DUMAZEDIER (Joffre), de GISORS (Hélène).** – **Franceses analfabetos o iletrados.**

Un reciente informe ha revelado la amplitud del iletrismo de los franceses en la sociedad francesa. Los autores han intentado un nuevo tratamiento de las estadísticas disponibles sobre la evolución de la alfabetización en Francia, y han introducido sobre la base de experiencias una nueva hipótesis de cooperación entre la acción modificada de la escuela y la acción de asociaciones voluntarias especializada.

**VANISCOTTE (Francine).** – **La formación de los IDEN y la innovación pedagógica.**

A través de la formación inicial dada a los IDEN, el autor analiza su papel, de agentes potenciales de transformación. Su estudio se apoya sobre una innovación: la generalización de la red de las bibliotecas-centros de documentación de escuelas elementales.

**PERROT (Jean).** – **La influencias de las características de la oferta de educación en la organización del tiempo de los alumnos.**

Trata el autor de analizar como se organizan las decisiones de los alumnos en cuanto a la afectación del tiempo al trabajo escolar, y de que modo el sistema educativo (la oferta de educación) constriñe los arbitrajes-tiempo de los alumnos. Los resultados empíricos utilizados emanan de una pesquisa hecha con 650 alumnos de los colegios.

**MINGAT (Alain).** – **Las adquisiciones escolares del alumno en el primer año de EGB. Los orígenes de las diferencias.**

Relata este artículo una evaluación de una acción pedagógica en « zona de educación prioritaria ». Que sucede en ciertas clases de primer año de EGB. AL lado de las variables individuales « clásicas », el autor pone de relieve variables colectivas tales cuales la heterogeneidad de la clase, así como la existencia de « efectos-maestros » muy importantes que dejan sin respuesta muchas interrogaciones.

**PAUL (Jean-Jacques).** – **Los análisis franceses de las relaciones formación-empleo.**

La época actual ha puesto la educación en el dominio de lo económico; por esto hay numerosas investigaciones que tratan de la producción social de educación y de las relaciones formación-empleo. El autor presenta el desarrollo del aparato estadístico y de su estructuración; las aproximaciones centradas sobre la inserción y el encaminamiento profesionales, las investigaciones macro-económicas o sociales que permiten la reconstrucción de los hechos observados respecto a las condiciones de la inserción profesional.

**РЕЗЮМЕ** Робер БАЛЛИОН. — **Инадаптация школьного аппарата для его культурных функций.**

На обязанности современного общества лежит сохранение общинного единения. Или школа остаётся инстанцией социализации, хотя и ценой качественных изменений, благодаря которым она станет новой организацией, или она становится простым аппаратом охраны и удостоверения.

Жофр ДЮМАЗЕДЬЕ, Элен ДЕ ЖИЗОР. — **Неграмотные или непросвещённые французы.**

Новый доклад выявил широкое распространение непросвещённости французов в французском обществе. Авторы провели новое исследование имеющихся статистик по развитию неграмотности во Франции, и ввели на основе опытов новую гипотезу сотрудничества между модифицированным действием и действием добровольных специализированных ассоциаций.

Франсин ВАНИСКОТТ. — **Подготовка ИДЕН и педагогическое нововведение.**

Сквозь начальную подготовку ИДЕН автор анализирует их роль потенциальных агентов. Изменения. Изучение опирается на нововведение : распространение сети библиотек-центров документации начальных школ.

Жан ПЕРРО. — **Воздействие характеристик предложения воспитания в области распределения школьного времени.**

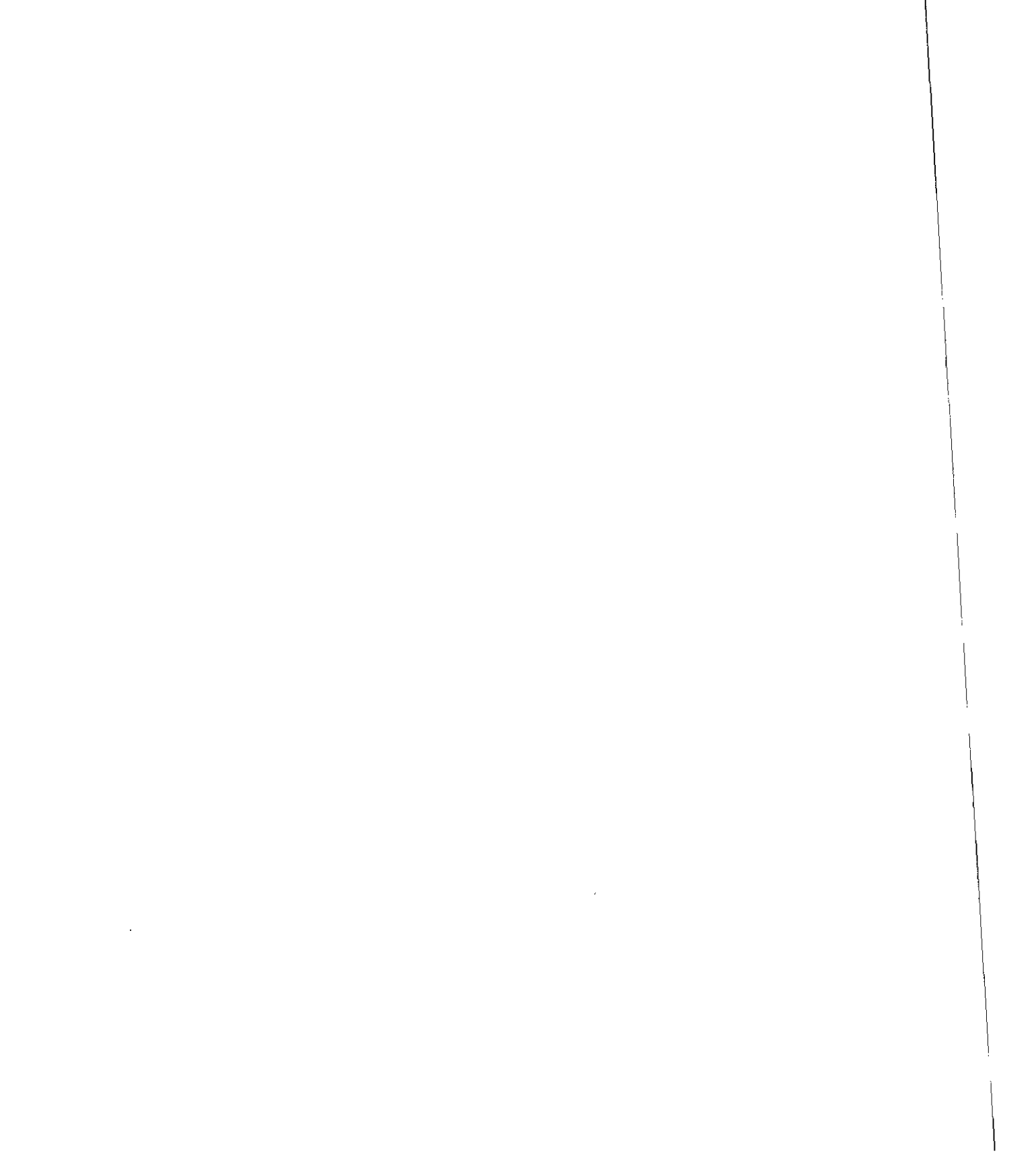
Автор старается анализировать, как организуются решения учеников в области распределения школьного времени и каким образом воспитательная система (предложение воспитания) пружинит учеников при распределении времени. Исползованные эмпирические результаты происходят из анкеты, проведённой среди 650 учеников колледжей.

Ален МИНГА. — **Приобретение знаний ученикам на среднем курсе. Происхождение разниц.**

Эта статья излагает оценку педагогического действия в « зоне первостепенной воспитания », касающегося некоторых классов подготовительного курса. Рядом с « классическими индивидуальными переменными » автор подчёркивает такие коллективные переменные как неоднородность класса и существование сильного влияния учителя, из-за которого много вопросов остаются без ответа.

Жан-Жак ПОЛ. — **Французские анализы взаимоотношений подготовка-работа.**

Теперь воспитание играет экономическую роль, откуда вытекает количество исследований по социальному производству воспитания и взаимоотношениям подготовка-работа. Автор представляет развитие статистического аппарата и его структуры; методы изучения, направленные на профессиональную адаптацию и движение, макроэкономические или социальные исследования, которые помогают реорганизации фактуальных наблюдений условий профессиональной адаптации.





## TARIFS

(au 1<sup>er</sup> janvier 1984)

Abonnement annuel (4 numéros)

France ..... 140 FF TTC

Etranger ..... 166 FF (surcharge aérienne en sus)

Vente au numéro ..... 37 FF

Rédaction et spécimens : **Institut National de Recherche Pédagogique**, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. 329-21-64, poste 420.

Dépôts de vente dans les Centres régionaux, départementaux et locaux de documentation pédagogique.

## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris \_\_\_\_\_ abonnement(s) à la Revue Française de Pédagogie.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle \_\_\_\_\_

Etablissement (s'il y a lieu) \_\_\_\_\_

N° \_\_\_\_\_ Rue \_\_\_\_\_

Localité \_\_\_\_\_ Commune distributive \_\_\_\_\_

Code postal [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) \_\_\_\_\_

N° \_\_\_\_\_ Rue \_\_\_\_\_

Localité \_\_\_\_\_ Commune distributive \_\_\_\_\_

Code postal [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

Cachet de l'établissement :

Date \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_

**Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture vous sera envoyée**

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

**I.N.R.P. — Abonnements : 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.**

**Rappel : Si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement : un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre abonnement.**





**Imp. Nat. 4.568-042-P – C.P.P.P. n° 1131 AD**

**Le directeur de la publication : F. Best**