

REVUE ■ ■ FR

ANÇ

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

AI

SE ■ ■ DE ■ ■ PÉ

DAGOGIE ■ ■

N° 73 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1985

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

**Comité
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., Ecully.*

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

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

Armand BIANCHERI, *inspecteur général de l'Education 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.*

Michel FAYOL, *professeur de psychologie, Université de Dijon.*

Jean-Claude FORQUIN, *maître-assistant agrégé, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.*

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

Francis HALBWACHS, *professeur émérite de l'Université de Provence.*

M^{me} Viviane ISAMBERT-JAMATI, *professeur de sociologie 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'Education nationale.*

Gaston MIALARET, *professeur émérite de l'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 REUHLIN, *professeur de psychologie, Université de Paris V.*

Rédacteur en chef

Secrétaire de rédaction

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

M^{lle} 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° 73 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1985



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

СОВЕТ МИНИСТРОВ СССР

Вопросы организации и деятельности
научно-исследовательских учреждений
и учебных заведений высшей школы
в области физико-математических наук
и естественных наук.

1957 г.

Секретариат Совета Министров СССР



Секретариат Совета Министров СССР

SOMMAIRE

ARTICLES	Enseignement et monde rural	
A. Neves-Xavier-de-Brito	Présentation	p. 5
Fr. Œuvrard et M.-C. Rondeau	Déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs	p. 7
Fr. Cardi	Origines sociales et scolaires des élèves de l'enseignement technique agricole public	p. 15
D. Chartier	La Spécificité des Maisons Familiales Rurales d'éducation et d'orientation	p. 23
M.-L. Chaix	Théories et pratiques à l'œuvre dans la formation des agriculteurs	p. 31
A. Henriot Van Zanten	L'Ecole en milieu rural : réalités et représentations	p. 41
J.-L. Derouet	La Rénovation des collèges dans un département rural	p. 47
■		
V. Isambert Jamati	Les Primaires, ces « incapables prétentieux »	p. 57
NOTE DE SYNTHÈSE		
O. Dupont & M. Vilain	Radioscopie de la relation éducative	p. 67
NOTES CRITIQUES		
	Abraham (A.). — L'Enseignant est une personne (G. Ferry); Bruner (J.). — Le Développement de l'enfant (J. Posé-Crétien); Citron (S.). — Enseigner l'histoire aujourd'hui (Fr. Audigier); Giordan (A.). — L'Élève et/ou les connaissances scientifiques (L. Legrand); Ferry (G.). — Le Psychosociologue dans la classe (Fr. Gros); Lurçat (L.). — Le Jeune enfant devant les apparences télévisuelles (N. Feuerhahn); Mauriras-Bousquet (M.). — Théorie et pratique ludiques (H. Munier); Raillon (L.). — L'Enseignement ou la contre-éducation (J. Wittwer); Nisbet (J.). — World Yearbook of education, 1985 (J. Hassenforder); Tattum (D.). — Disruptive pupils in school units (P. de Loye).	p. 77

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

Fr. Cros

A propos du projet d'établissement : une formation recherche où les rôles de chercheur, formateur et praticien interfèrent

p. 99

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

p. 105

RÉSUMÉS

p. 113

105

113

119

125

131

137

143

149

155

161

167

173

179

185

191

197

203

209

215

221

227

233

239

245

251

257

263

269

275

281

287

293

299

305

311

317

323

329

335

341

347

353

359

365

371

377

383

389

395

401

407

413

419

425

431

437

443

449

455

461

467

473

479

485

491

497

503

509

515

521

527

533

539

545

551

557

563

569

575

581

587

593

599

605

611

617

623

629

635

641

647

653

659

665

671

677

683

689

695

701

707

713

719

725

731

737

743

749

755

761

767

773

779

785

791

797

803

809

815

821

827

833

839

845

851

857

863

869

875

881

887

893

899

905

911

917

923

929

935

941

947

953

959

965

971

977

983

989

995

Enseignement et monde rural

PRÉSENTATION

Les frontières entre le monde agricole et le monde rural perdent de leur netteté. L'intégration progressive du monde agricole au milieu local les estompe et la dichotomie rural/urbain, autrefois si prononcée, se voit également affaiblir à la suite des mouvements de population dans l'un et l'autre sens qui se sont vérifiés dans les dernières décennies.

Ce double phénomène affecte, bien entendu, la construction de l'objet de recherche, le chercheur étant amené à s'interroger d'emblée sur la pertinence du maintien de cette coupure et sur l'hypothétique spécificité du monde agricole.

Les instances institutionnelles en rapport avec l'agriculture l'ont bien senti, comme la Direction Générale des Etudes et Recherches du Ministère de l'Agriculture, qui a intitulé le colloque organisé au début de cette année — d'où sont issues la plupart des contributions à ce numéro — « Enseignement agricole et formation des ruraux ».

En ce qui concerne la relation entre le milieu rural, le monde proprement agricole et l'institution scolaire, deux questions sont au cœur du sujet.

La première concerne le mode de socialisation des agriculteurs, catégorie de la population, que l'état actuel des données statistiques ne nous permet pas de saisir très précisément. En effet, on amalgame sous cette catégorie des couches sociales aussi diverses que, par exemple, le céréalier beauceron et le petit propriétaire limousin, dont les représentations et les attentes par rapport à l'institution scolaire sont fort diverses (Euvrard/Rondeau). Et pourtant, une certaine représentation sociale du « paysan » continue à nous inciter à poser la question de la permanence de la spécificité de cette population.

Avec l'extension de la scolarisation — et aussi de la pré-scolarisation — la socialisation en milieu rural, loin d'être restée exclusivement familiale comme elle l'était auparavant, voit de plus en plus s'accroître l'influence de l'école. Cette institution vient de plus en plus « perturber » le processus de transmission familiale : dorénavant, deux voies de légitimation s'ouvrent aux agriculteurs pour leur formation (Chaix). Les deux instances institutionnelles développent ainsi des rapports de concurrence/complémentarité qui se reflètent à tous les niveaux du système d'enseignement.

Mais la dimension familiale reste, elle aussi, très prenante et détermine en grande partie les attentes et les rapports qui se tissent autour de l'école. La partie de la recherche d'A. Henriot-Van Zanten qui concerne le milieu rural fait état de l'importance qu'attribuent les parents à « l'ambiance familiale » de l'école primaire.

Aussi l'exemple des Maisons Familiales Rurales que décrit D. Chartier est-il significatif : fondés sur le principe de l'alternance, ces établissements tiennent à garder un certain équilibre entre ces deux instances de transmission des savoirs, faisant varier les périodes d'insertion dans le milieu socio-professionnel avec des périodes de vie scolaire en internat.

La deuxième question a trait à la transmission des savoirs proprement professionnels. Les transformations du monde agricole dans le sens de ce que l'on a convenu d'appeler la modernisation et la réduction consécutive de la population agricole posent d'emblée le problème du type de formation à dispenser et du nombre de jeunes à former (Cardi).

Autrefois destiné à une clientèle spécifique, les enfants de paysans, ce type d'enseignement connaît aujourd'hui un rétrécissement de sa base théorique de recrutement, même s'il se développe comme système de formation professionnelle. On constate un double mouvement, décrit par M.L. Chaix : ceux qui sont dedans frappent pour sortir mais ceux du dehors frappent pour y rentrer. En effet, les données statistiques disponibles nous montrent une baisse de la représentation des enfants d'exploitants et de salariés agricoles tandis qu'il y a une augmentation — surtout au niveau du cycle court — de la proportion d'enfants des catégories sociales « défavorisées », ouvriers et employés — peut-être est-ce leur dernière chance de rester dans le système éducatif ?

Les derniers rapports ministériels font état de « l'insuffisance notoire de données statistiques »⁽¹⁾, qui pourraient aider à saisir ces phénomènes ainsi que du peu de recherches consacrées à cet objet⁽²⁾. Le Colloque dont nous faisons mention plus haut a été témoin d'un développement quantitatif et qualitatif des recherches sur l'enseignement agricole.

Des difficultés subsistent cependant quant à l'exploitation et la diffusion systématique de ces données et à la mise sur pied d'un appareil de traitement informatique comparable à celui de l'Education Nationale pour des effectifs parfois très réduits.

Ceci pourrait nuire quelque peu au développement d'une problématique de recherche pour l'enseignement agricole telle que l'exigeaient les paradigmes dominants dans la sociologie française. En revanche, ce manque pourrait contribuer à éviter que les chercheurs restent cantonnés dans des constats trop généraux qui, s'ils ont éclairé un certain nombre de faits structurels, ne suffisent plus dans l'état actuel des recherches (Henriot).

L'ouverture sur d'autres disciplines telles que l'ethnologie viendrait féconder le processus de construction de l'objet sociologique, redonnant la parole aux acteurs pour saisir le sens qu'ils donnent à leur action et le degré même de leur engagement (Derouet).

Angela NEVES-XAVIER DE BRITO
chargée de recherche
Equipe de sociologie de l'éducation
CNRS/Université Paris V

Notes

(1) BOULET (Michel). — *Bâtir l'enseignement agricole de la réussite des jeunes et du développement rural*, rapport au ministre de l'Agriculture, mission d'étude sur la lutte contre l'échec scolaire, Paris, Ministère de l'Agriculture, février 1983.

(2) CARRAZ (Roland). — *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*, rapport au ministre de l'Industrie et de la Recherche, Paris, La Documentation Française, 1983.

DÉROULEMENT DE LA SCOLARITÉ DES ENFANTS D'AGRICULTEURS

par Fr. ŒUVRARD
et M.-Cl. RONDEAU

L'accès généralisé à l'enseignement secondaire a modifié profondément le cursus scolaire des catégories sociales qui en étaient précédemment exclues. Depuis plusieurs années tous les enfants d'agriculteurs sont préscolarisés et ils connaissent dans l'enseignement élémentaire une réussite scolaire « moyenne ». Ils abordent de ce fait l'entrée au collège dans de bonnes conditions. Or à performances scolaires égales, ils s'orientent plus que les autres groupes sociaux vers les enseignements techniques. Ce « choix » se retrouve à l'entrée de l'enseignement supérieur puisqu'un bachelier sur deux d'origine agricole s'oriente dans une formation d'enseignement technique court.

Cependant, ce phénomène concerne beaucoup plus les garçons que les filles qui poursuivent dans des proportions plus élevées une scolarisation longue dans l'enseignement secondaire général.

Enfin, les agriculteurs font partie des 3 groupes sociaux qui font le plus appel à l'enseignement privé. Si l'on tient compte des formations de l'enseignement agricole, un enfant d'agriculteur sur deux suit une formation professionnelle dans un établissement privé.

Malgré cette apparente homogénéité due à l'imperfection de la catégorie statistique utilisée qui agglomère des populations aux destins scolaires totalement différents, la scolarité des enfants d'agriculteurs est affectée par les inégalités sociales et les disparités géographiques et interacadémiques qui se manifestent dans l'institution scolaire.

Les agriculteurs constituent 6,7 % de la population active masculine au recensement de 1982 contre plus de 11 % au recensement de 1968. Les élèves dont le chef de famille est agriculteur représentent moins de 5 % des enfants entrés en 1978 à l'école primaire.

Les transformations économiques qui ont marqué la société française et se traduisent en particulier par la chute considérable des effectifs employés dans l'agriculture supposent un recours à l'école pour assurer dans de bonnes conditions de réussite la mobilité sociale et professionnelle qu'elle implique.

Les modalités de scolarisation des enfants d'agriculteurs seront donc un indicateur important des transformations de l'agriculture et de l'insertion sociale des jeunes quittant les exploitations familiales.

Le cursus scolaire des enfants de milieu agricole est affecté par plusieurs types de facteurs explicatifs, le plus souvent cumulatifs. En effet, on peut rendre compte des orientations différencielles par une analyse en terme d'inégalités socio-culturelles où serait mise en avant la « demande » de scolarisation des familles agricoles, mais on doit tenir compte du facteur important de l'offre de formation (bien évidemment pour une part mais pour une part seulement dépendante de la « demande ») et on est là confronté aux disparités géographiques très fortes qui affectent l'ensemble des élèves ruraux. Les deux systèmes d'explication sont souvent indissociables, du moins dans l'état actuel des données quantitatives disponibles (voir en annexe 1 la liste des sources utilisées dans cette note).

LES PROGRÈS DE LA PRÉSCOLARISATION DANS LES ZONES RURALES ET SES CONSÉQUENCES

La fréquentation de l'école peut commencer dès l'âge de 2 ans avec l'accueil en préélémentaire. Depuis les années 1980, la préscolarisation concerne la totalité des élèves de 4 et 5 ans. En 1983-1984, les enfants de 3 ans sont dans leur quasi totalité préscolarisés ainsi que le tiers des enfants de 2 ans. Les élèves préscolarisés sont accueillis dans les écoles maternelles ou dans les classes

maternelles des écoles primaires. L'implantation de ces 2 types d'accueil est très largement liée au caractère urbain ou rural des communes.

En 1983-1984, le quart des élèves de préélémentaire fréquente l'école d'une commune rurale (23,3 %). Parmi les élèves des communes rurales un peu plus de la moitié (51,3 %) est scolarisé dans une commune « hors ZPIU ⁽¹⁾ » que l'on dénomme rural profond et 48,7 % sont dans une commune rattachée à une ZPIU appelée commune périurbaine. Si l'on compare le type d'école dans lequel sont accueillis les enfants de ces communes rurales, on constate que 39 % d'entre eux vont en école maternelle, les autres fréquentent les classes maternelles annexées aux écoles primaires qui seront souvent des classes à plusieurs cours, le cas le plus fréquent étant celui d'une classe de préélémentaire avec une classe de cours préparatoire.

Les enfants entrés au CP en 1978 ont presque tous été préscolarisés. Mais la durée de la préscolarisation n'est pas la même selon les catégories sociales et notamment pour les enfants d'agriculteurs dont la durée de préscolarisation reste inférieure à la moyenne. Cette différence peut s'expliquer en partie par l'accueil plus fréquent dans les sections enfantines et aux problèmes que posent les regroupements et transports éventuels d'enfants de 2 ou 3 ans.

Ceci étant, les enfants d'agriculteurs ont été largement bénéficiaires de l'augmentation de la préscolarisation. Par exemple, dans les générations 1964, 1965, un enfant sur 5 n'était pas préscolarisé contre 1 enfant d'agriculteur sur 3. Dans la génération 1972, les enfants d'agriculteurs ont été préscolarisés dans leur quasi totalité et leur durée moyenne de préscolarisation — qui toutefois reste la plus faible — est celle qui a connu la progression la plus forte. Ainsi les enfants d'agriculteurs de la génération 1972 sont préscolarisés au moins un an de plus que dans les générations 1964.

Il est maintenant bien connu que la fréquentation de l'enseignement préscolaire est un atout important pour un déroulement favorable du cursus primaire notamment pour la réussite du cours préparatoire et ce bénéfice est d'autant plus important que la durée de préscolarisation est plus longue. Les enfants d'agriculteurs ont donc longtemps été affectés par ce handicap de départ et partant d'une situation défavorable ont connu le bénéfice le plus important. Ainsi sur une période d'environ 10 ans les enfants qui entrent en 6^e ont plus souvent eu une scolarité primaire normale (sans redoublement) mais cette amélioration profitant à tous les groupes sociaux, les écarts se maintiennent avec une exception pour les

enfants d'agriculteurs qui améliorent considérablement leur réussite scolaire primaire, phénomène qu'on peut légitimement attribuer à l'augmentation des taux de préscolarisation.

Plus de la moitié des enfants d'agriculteurs qui ont été préscolarisés l'ont été dans une section enfantine c'est-à-dire dans une école primaire et mêlés à des enfants d'âge primaire.

Si dans ce type de classe les enfants restent rarement plus de 2 ans au contraire des classes des écoles maternelles et même des classes enfantines — rien ne permet d'affirmer, en revanche, que la réussite scolaire ultérieure des enfants y soit moins bonne : à durée de préscolarisation égale le « taux de réussite » du cours préparatoire est comparable pour les 3 groupes d'enfants issus de chaque type d'établissement préscolaire.

UNE SCOLARITÉ PRIMAIRE MOYENNE, SANS RETARD TRÈS IMPORTANT

La première année d'enseignement élémentaire est une étape très importante et son déroulement est fortement prédictif de la réussite ultérieure. Mesurée au simple taux de redoublement du cours préparatoire la réussite des enfants d'agriculteurs est sensiblement supérieure à la moyenne (13 % de l'ensemble des enfants entrés au cours préparatoire en 1978 ont redoublé contre 10 % des enfants d'agriculteurs). La réussite de cette année des premiers apprentissages varie fortement avec la durée de fréquentation de l'enseignement préscolaire : 12 % des enfants d'agriculteurs qui ont fréquenté 1 ou 2 ans l'enseignement préscolaire redoublent le CP et seulement 6 % et même 4 % de ceux qui y sont allés 3 et 4 ans mais qui sont une minorité.

Toutefois, ce taux global de réussite est affecté par la pratique très différente du redoublement à ce niveau dans le secteur public et dans le secteur privé. Or les enfants d'agriculteurs sont scolarisés pour près du **1/3 d'entre eux dans une école privée** en 1978 (contre 14 % de l'ensemble, les enfants d'agriculteurs ayant le plus fort taux de fréquentation du privé à ce niveau d'enseignement). Par ailleurs, le type de classe fréquentée (classe à plusieurs cours ou classe « normale ») ne paraît pas avoir d'incidence sur le bon déroulement de cette première année de scolarité obligatoire.

Sur l'ensemble de la scolarité primaire des élèves entrés en 6^e en 1980 près des 3/4 des enfants d'agriculteurs ont eu une scolarité normale sans redoublement (65 % de l'ensemble et un peu plus de la moitié seulement des enfants d'ouvriers).

(1) ZPIU : Zone de peuplement industriel et urbain.

Si l'on accepte de mesurer la réussite scolaire à l'école primaire par ce seul indicateur grossier — le taux de redoublement — qui ne rend compte qu'imparfaitement des performances scolaires², on constate que le déroulement de la scolarité primaire des enfants d'agriculteurs est meilleure que celui des enfants d'ouvriers, et comparable à celui des enfants d'employés, d'artisans ou de contremaitres.

En conséquence, les enfants d'agriculteurs entrent en 6^e plus fréquemment à l'âge « normal » (11 ans) que la moyenne des élèves (près des 3/4 contre 65 % de l'ensemble). De plus, la proportion d'élèves très en retard parmi eux est sensiblement inférieure.

UNE SCOLARITÉ AU COLLÈGE MARQUÉE PAR DES ENTRÉES IMPORTANTES DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.

La généralisation de l'entrée dans l'enseignement secondaire a contribué à mettre en évidence les disparités sociales de scolarisation en mettant l'accent sur la relégation des enfants des classes populaires par les orientations successives dans des filières dévalorisées ou dans l'enseignement professionnel. Or les inégalités sociales sont déjà largement évidentes à l'école primaire sous la forme du retard scolaire ; le cursus au collège sera en effet tributaire de l'échec déjà enregistré à l'école primaire et reproduira ou même accentuera les disparités sociales observées à l'école primaire.

A l'entrée au collège, la moitié des élèves d'origine ouvrière ont un ou 2 ans de retard, le plus souvent après un redoublement du cours préparatoire (dès l'apprentissage du langage écrit), et entrent en 6^e avec un handicap important. Ce n'est pas le cas des enfants d'agriculteurs qui abordent l'entrée au collège — on vient de le voir — après une scolarité primaire le plus souvent moyenne et sans retard important ; aussi ce groupe social ne présente pas à l'entrée au collège les caractéristiques scolaires statistiquement repérables des élèves qui vont être exclus de l'enseignement général vers les enseignements professionnels courts.

Or, paradoxalement, c'est vers ce type d'enseignement que vont se diriger les enfants d'agriculteurs et ceci constitue le trait le plus important de leur scolarité secondaire.

En effet, si le passage par l'enseignement secondaire dont les enfants d'agriculteurs ont été longtemps exclus a

(2) En particulier parce que la pratique du redoublement peut être différente selon les régions, l'implantation, les effectifs de l'école ou de la classe.

été rendu obligatoire par la prolongation jusqu'à 16 ans de la scolarité (rentrée dans les faits vers 1973) il reste que 35 % de l'ensemble des élèves qui entrent au collège en sortent avant la classe de 3^e et n'accéderont pas à l'enseignement long ; ce taux est de 38 % d'une promotion pour les enfants d'agriculteurs.

Les élèves issus de la paysannerie sont un peu moins que la moyenne (et bien moins que les enfants d'ouvriers) relégués vers les filières les plus dévalorisées (les classes préprofessionnelles de niveau par exemple) ; ils sont plus longtemps scolarisés que les enfants d'ouvriers (abandonnent moins précocement) mais sont aussi **massivement orientés que ces derniers vers les enseignements professionnels** en cours de scolarité au collège : 28 % de la promotion des enfants d'agriculteurs rentrent dans des formations courtes avant la classe de 3^e (en fin de 5^e principalement mais aussi de 4^e) dont plus de la moitié dans les formations agricoles, 24 % de l'ensemble de la promotion et une proportion infime des enfants de cadres.

La scolarité au collège est par ailleurs marquée par d'autres « choix » à réaliser qui se révéleront également être des choix d'orientation bien que cet objectif ne soit pas affiché : le choix obligatoire à réaliser en 6^e d'une langue vivante et en 4^e d'au moins une option parmi 4 disciplines : une langue morte, une seconde langue vivante ou renforcement de la première langue, une option d'initiation à la technologie.

Ces choix dans le cadre du collège « unique » où la notion de filière ségrégative a été bannie sont loin d'être socialement neutres et une hiérarchie de disciplines optionnelles et des langues vivantes s'est établie implicitement. Tous les groupes sociaux sont cependant loin d'avoir les mêmes aptitudes culturelles, la familiarité avec l'école suffisante pour réaliser au mieux ces choix et exploiter toutes leurs possibilités. A ce « jeu » les enfants des familles agricoles sont les grands perdants, pour des raisons culturelles sans doute : un agriculteur sera peut-être encore plus éloigné qu'un ouvrier de l'information nécessaire qui lui permettrait de savoir que faire de l'allemand, c'est être dans une bonne classe en 6^e, faire du latin et une seconde langue vivante en 4^e améliore ses chances d'entrer en seconde ... mais aussi à la campagne plus qu'ailleurs pour des raisons **d'offre de formation** : en effet, les enfants d'agriculteurs (en 1980-1981 dans les collèges publics) de tous les groupes sociaux sont les moins nombreux à « choisir » d'apprendre l'allemand en 6^e et le latin en 4^e, mais les plus nombreux à ne « choisir » qu'une seule langue et une initiation à la technologie créée pour éclairer un choix de formation professionnelle ultérieur.

Or les **disparités d'offre de formation entre collèges** si elles ne peuvent à elles seules rendre compte de ce fait,

sont un élément important d'explication. Un collège public sur 5 est implanté dans une commune rurale en 1981 (les collèges ruraux scolarisent 11 % des élèves) mais par exemple, si la presque totalité des collèges urbains propose l'enseignement d'une langue morte, 37 % des collèges ruraux ne le proposent pas ; 7 % seulement des collèges urbains n'offrent qu'une ou 2 disciplines optionnelles contre 28 % des collèges ruraux ...

Enfin, autre point dans cette liste non exhaustive qui caractérise les collèges ruraux publics : le personnel enseignant dans ces établissements est en 1983-1984 plus souvent non titulaire qu'en zone urbaine et moins souvent titulaire du CAPES (certificat d'aptitude au professorat d'enseignement secondaire) ou de l'agrégation. La majorité des enseignants de ces collèges sont des PEGC (professeurs d'enseignement général de collèges) ; c'est-à-dire que si l'on admet que la durée des études supérieures peut mesurer la qualification des enseignants, les professeurs exerçant dans les collèges ruraux sont moins qualifiés qu'en zone urbaine.

UNE PROPORTION RELATIVEMENT FAIBLE DANS L'ENSEIGNEMENT LONG

En résumé les enfants d'agriculteurs qui sont en moyenne entrés en 6^e sans retard scolaire important ne sont que 62 % à terminer leur scolarité complète dans le collège (une proportion inférieure à l'ensemble) par suite d'une importante orientation vers l'enseignement technique court. Or, après la classe de 3^e qui constitue le *second palier d'orientation* on ne retrouvera que le tiers de la promotion qui se dirigera vers l'enseignement long, un quart s'orientant à nouveau vers l'enseignement professionnel court des BEP ou BEPA.

Quand, de plus, ils s'orientent vers l'enseignement long, ils se dirigeront plus souvent (que l'ensemble et même que les enfants d'ouvriers) vers l'enseignement technique. Globalement, plus de la moitié des élèves de 3^e d'origine agricole s'orientent vers les enseignements techniques long ou court dont un peu moins d'un tiers vers l'enseignement agricole.

À ce niveau d'orientation qui détermine l'accès au baccalauréat et donc à l'enseignement supérieur, les enfants d'agriculteurs sont de tous les groupes sociaux **les moins nombreux à s'orienter vers les baccalauréats à réussite scolaire égale.**

Enfin, sur les 3 promotions d'élèves de 6^e (1972, 1973 et 1974), 25 % obtiennent le baccalauréat (quel que soit le nombre d'années pour y parvenir), 27 % de l'ensemble des élèves de 6^e, 17 % des enfants d'ouvriers, 65 % des enfants de cadres supérieurs.

À partir de l'estimation de la proportion d'élèves admis au bac en 1982 qui s'inscrivent dans les universités (elle s'élève à 63 % de l'ensemble des bacheliers et 50 % des bacheliers fils d'agriculteurs), on peut conclure que des 100 élèves entrés en 6^e, 12 fils d'agriculteurs environ entreront à l'université et 60 enfants de cadres.

LE BACCALURÉAT ET L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : IMPORTANCE DU CHOIX DES FORMATIONS DE TECHNICIENS

Le choix du type de baccalauréat est déjà un facteur de différenciation entre chaque catégorie sociale.

Le baccalauréat de technicien, par exemple, dont les effectifs sont en augmentation continue depuis la création de ce diplôme a un recrutement social beaucoup plus populaire que les séries du baccalauréat d'enseignement général. Ainsi — parmi les bacheliers issus des trois promotions suivies d'élèves de 6^e — 30 % ont obtenu un baccalauréat de technicien mais 40 % des enfants d'agriculteurs et 11 % des enfants de cadres supérieurs. Par contre, la sous-représentation des enfants d'agriculteurs parmi les bacheliers d'enseignement général est particulièrement accusée dans la série C. Or, la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur ainsi que la discipline choisie sont largement influencées par la série du baccalauréat.

À l'entrée dans l'enseignement supérieur, le poids des enfants d'agriculteurs varie selon l'orientation et la discipline — de 3,8 % des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles (voie royale des bacheliers C) à 5 % des étudiants des universités et 10 % des élèves des sections de techniciens supérieurs.

Ainsi, à nouveau, le trait marquant de l'orientation des enfants d'agriculteurs est le choix préférentiel des études courtes à finalité professionnelle : un bachelier d'origine agricole sur 2 entre en IUT ou STS avec une nette préférence pour les STS (35 %).

L'orientation en STS ne s'explique qu'en partie par le poids des formations agricoles : elles ne représentent en effet que 8 % de l'ensemble des effectifs en formation et les enfants d'agriculteurs constituent un peu moins de la moitié de leurs effectifs. Cette orientation est en hausse très marquée aux dépens de l'orientation en IUT et surtout en faculté. On peut ici faire l'hypothèse que le développement des formations de techniciens supérieurs implantés dans les lycées a pu faciliter la poursuite d'études supérieures des bacheliers d'origine rurale.

Parmi les disciplines universitaires (IUT exclus) les enfants d'agriculteurs sont plus représentés en sciences

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DU SECOND CYCLE LONG

	Agriculteurs exploitants	Industriels et gros commerçants	Artisans et petits commerçants	Cadres supérieurs	Cadres moyens	Employés	Ouvriers	Total
14 ans et - « avance »	108 91,5 (*)	51 100,0	79 100,0	446 97,8	215 99,1	84 95,5	168 93,3	1 151 96,7
15 ans Age « normal »	689 69,5	259 89,6	814 81,6	1 556 96,5	1 619 91,7	886 81,0	2 144 71,6	7 967 83
16 ans 1 an de retard	307 36,3	133 66,8	456 48,4	582 78,2	739 59,0	553 47,6	1 404 37,2	4 174 53,3
17 ans 2 ans de retard	25 16,9	15 39,5	54 29,0	56 44,4	83 34,6	54 28,0	169 22,5	456 30,7
Total	1 129 53,7	458 79,4	1 403 63,6	2 640 90,0	2 656 76,4	1 577 62,2	3 885 50,4	13 748 68

(*) Les pourcentages se lisent ainsi :

Pour 100 élèves, enfants d'agriculteurs exploitants, qui avaient 14 ans ou moins en fin de 3^e, 91,5 entrent dans le second cycle long.

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, SPRESE 2, Document de travail n° 239 - Panels d'élèves de 6^e.

DEVENIR DES ÉLÈVES ENTRÉS EN 6^e EN 1972, 1973 OU 1974

(dans l'enseignement public et privé)
pour 1 000 entrants issus de chaque groupe social

	Agriculteurs	Patron Industrie Commerce	Professions libérales Cadres supérieurs	Cadres moyens	Employés	Ouvriers	Ensemble (y compris autres caté- gories non mentionnées dans ce tableau)
Entrant en 6 ^e (Effectif de l'échantillon)	1 000 (3 402)	1 000 (3 715)	1 000 (3 127)	1 000 (4 039)	1 000 (3 693)	1 000 (14 523)	1 000 (37 437)

S'orientant avant la 3 ^e (1)							
Vers les CPPN	75	52	8	25	49	130	91
Vers les CPA	67	56	5	24	62	98	71
Vers la formation aux CAP	121	121	19	78	184	265	187
Vers l'enseignement agricole (2)	158	15			11	13	56

Parviennent en classe de 3 ^e (1)	631	754	943	865	695	549	659
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Après un passage par la classe de 3^e (1)

L'enseignement technique court formant :							
- aux BEP	165	183	61	162	214	205	181
- aux BEPA	85	13	5	9	12	10	17
L'enseignement long	333 (3)	505	855	661	429	269	407
Parviennent en terminale	310	410	746	560	348	214	340
Obtiennent le baccalauréat (4)	247	324	641	462	281	166	276

(1) Classe de 3^e des collèges sous tutelle du ministère de l'Éducation Nationale.

(2) Dans les classes d'accueil et les formations aux CAPA.

(3) Dont 56 dans l'enseignement agricole long.

(4) Et brevets de technicien.

Source : Ministère de l'Éducation Nationale : SIGES - Département des échantillons suivis d'élèves : Suivis de 3 promotions entrées en 6^e en 1972, 1973 et 1974 - échantillons au 1/60^e.

et sciences économiques et nettement sous-représentés dans les disciplines médicales.

Par ailleurs, les étudiants d'origine agricole de même que l'ensemble des étudiants d'origine populaire voient leur poids diminuer entre les cycles d'études successifs. A ceci, deux types d'explication : l'orientation vers des études plus courtes et une fréquence plus grande des abandons en cours d'études.

En résumé, on retrouve dans l'enseignement supérieur la même orientation massive vers les formations techniques que celle déjà observée dans la scolarité secondaire. En conséquence, un enfant d'agriculteur qui a suivi des études supérieures, sera le plus souvent qualifié au niveau IV de formation.

QUELQUES POINTS PARTICULIERS

1) Des modalités de scolarisation différentes pour les garçons et pour les filles.

Quelques aspects particuliers de la scolarisation des enfants d'agriculteurs méritent d'être soulignés, on peut tout d'abord citer la différence importante entre les cursus scolaires des filles et des garçons.

Les cursus scolaires des filles et des garçons sont, bien sûr en général, divergents : les garçons ont en effet plus souvent accumulé un retard scolaire et de ce fait, sont plus souvent orientés vers les formations courtes — puisque l'orientation vers l'enseignement technique est devenue une sélection par l'échec. Par ailleurs, l'attitude culturelle qui destine les garçons à l'apprentissage souvent précoce d'un métier, notamment parmi les classes populaires, contribue également à établir cet écart entre les cursus scolaires des garçons et des filles.

Les garçons prennent du retard sur les filles dès l'entrée à l'école primaire : ils sont plus nombreux à redoubler le cours préparatoire, ils auront moins souvent que les filles une scolarité « normale » et arriveront au collège plus âgés que les filles.

Globalement, plus on avance dans le cursus secondaire d'enseignement général (de la 6^e au baccalauréat), plus la part des filles est importante. Ce qui est vrai pour l'ensemble des groupes sociaux, l'est encore plus pour les enfants d'agriculteurs, les fils d'agriculteurs étant encore plus fortement que les autres garçons éliminés de l'enseignement long et de l'enseignement général. L'écart entre garçons et filles dans la poursuite de scolarisation

secondaire longue est, en effet, plus accusé pour les enfants des classes populaires que pour les enfants de cadres : il y a dans l'enseignement long une proportion de filles conforme à leurs poids dans la génération chez les cadres supérieurs et cette proportion s'élève graduellement jusqu'à 63 % de filles parmi les élèves d'origine ouvrière et culmine à 65 % pour les enfants d'agriculteurs. C'est-à-dire que, plus souvent que pour les autres groupes sociaux, les garçons seront destinés aux études courtes et à l'enseignement technique.

— Sortent de l'enseignement général en fin de 5^e (vers l'enseignement court CAP ou CAPA notamment) 42 % des fils d'agriculteurs entrés en 6^e et 21 % des filles (pour l'ensemble des élèves ces taux sont respectivement de 34 % pour les garçons et 22 % pour les filles).

— Entreront dans l'enseignement long préparant au baccalauréat, 24 % de la promotion de garçons, 42 % de celle des filles.

— Obtiendront le baccalauréat, 20 % des garçons et 30 % des filles.

Toutefois, les résultats aux examens sont sensiblement différents pour les garçons et les filles, mais cette fois à l'avantage des garçons : alors que pour l'ensemble des élèves il y a peu d'écart garçons/filles, les fils d'agriculteurs ont une réussite aux examens plus forte que les filles, quel que soit le temps mis pour réussir cet examen ; on peut ici faire l'hypothèse que les filles en auront plus souvent tendance à abandonner en cas d'échec.

Dans l'enseignement supérieur, la part des filles entrant à l'université⁽³⁾ est beaucoup plus importante pour les enfants d'agriculteurs que pour l'ensemble. En effet, lorsque 100 bacheliers s'inscrivent à l'université, il y a 54 filles et pour 100 bacheliers d'origine agricole, il y a 62 filles. Elles sont par ailleurs plus souvent en IUT que les autres filles.

Mieux représentées dans l'enseignement universitaire, elles abandonnent cependant plus fréquemment leurs études. Lorsque 17,2 % de garçons abandonnent au niveau du premier cycle universitaire, 25 % de filles font de même.

(3) On ne dispose pas de données comparables pour les STS et autres écoles. De ce fait, la comparaison est beaucoup plus difficile à établir que dans le second degré. Or, l'on sait que les orientations des garçons sont proportionnellement plus fortes dans les formations non universitaires que pour les filles. Ce phénomène valable pour toutes les CSP est peut être renforcé chez les enfants d'agriculteurs et en particulier dans les STS où l'on recense plus de filles que de garçons, sauf dans les STS agricoles où le poids des filles est particulièrement faible.

Ainsi malgré un taux de poursuite d'études universitaires plus fort pour les filles d'agriculteurs, le nombre de filles diplômées y sera inférieur. A cet égard, le comportement des filles d'agriculteurs et celui des filles en général est le même.

(55,5 % de réussite au 1^{er} cycle pour les garçons et 55,7 % pour les fils d'agriculteurs et 46,6 % pour les filles contre 46,7 % pour les filles d'agriculteurs).

2) Le recours à l'internat

Le recours à l'internat est souvent une nécessité pour la scolarisation des enfants d'agriculteurs et des jeunes ruraux en général. Au niveau du collège, c'est-à-dire pour des enfants entre 11 à 15 ans, 20 % des enfants d'agriculteurs sont internes (5 % de l'ensemble) et cette proportion augmente considérablement pour les lycées puisqu'elle s'élève à 56 % (18 % de l'ensemble). Les données statistiques disponibles ne permettent pas par ailleurs d'affirmer que l'hébergement en internat influe d'une quelconque façon sur la réussite scolaire des élèves ruraux.

Il faut noter également que, outre l'internat, l'éloignement des ruraux des établissements scolaires du second degré impose souvent des transferts de plus ou moins longue durée ; il faudrait donc comparer les effets de ces 2 solutions à l'éloignement et évaluer leur incidence sur la scolarité globale des ruraux par rapport aux élèves urbains.

3) La scolarisation dans les établissements privés

Autre particularité de la scolarisation des enfants d'agriculteurs : le recours très important à l'**enseignement privé** à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire. En effet les agriculteurs sont un des 3 groupes sociaux où la fréquentation de l'enseignement privé est la plus forte (avec les cadres et les patrons de l'industrie et du commerce). Si l'on considère uniquement quelques niveaux d'enseignements relevant du ministère de l'Education nationale, la proportion d'enfants d'agriculteurs scolarisés dans le privé, varie entre 22 % et 38 % (entre 13 et 22 % pour l'ensemble des élèves). Cette proportion est la plus importante au niveau du collège puis des formations aux BEP et en lycée. Si l'on tient compte des formations agricoles, du fait de la prépondérance de l'enseignement privé dans les formations courtes, on peut estimer que les enfants d'agriculteurs

scolarisés dans l'enseignement technique court le sont pour près de la moitié d'entre eux dans le secteur privé.

Bien que les enfants d'agriculteurs forment avec les cadres et les patrons une part importante de la clientèle des établissements privés, on ne peut considérer le secteur privé comme un ensemble monolithique et de là induire qu'ils fréquentent ensemble les mêmes établissements avec les mêmes motivations. L'intensité de fréquentation de l'enseignement privé varie considérablement selon les régions. Dans les académies de l'Ouest où il est fortement implanté, les enfants d'agriculteurs seront proportionnellement plus nombreux que dans les académies de faible implantation du privé où cet enseignement sera plus celui des cadres et des patrons. De même selon le type de contrat passé avec l'Etat — et donc selon le degré de participation financière des parents — les enfants d'agriculteurs vont être plus ou moins nombreux : ils représentent 12,5 % des effectifs des collèges privés sous contrat et 3 % seulement dans les collèges hors contrat.

4) Enfin il convient de signaler que de **tous les groupes sociaux les agriculteurs sont les plus nombreux à bénéficier d'une aide financière directe**. En 6^e en 1980 plus de la moitié des élèves d'origine agricole sont boursiers (établissements publics et privés confondus). En 1982-1983, 30 % de l'ensemble des élèves de 6^e des établissements publics et 20 % dans les établissements privés bénéficient d'une bourse nationale. La sur-représentation des enfants d'agriculteurs parmi les boursiers s'observe à tous les niveaux d'enseignement : dans l'enseignement supérieur ils représentent 18 % des étudiants boursiers contre 6 % de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université.

En conclusion, on peut schématiquement résumer ainsi le déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs d'après les statistiques disponibles au Ministère de l'Education :

Avec l'amélioration de la préscolarisation dans les campagnes, les enfants d'agriculteurs abordent maintenant l'enseignement primaire après avoir été tous préscolarisés, mais dans des conditions différentes et surtout moins longtemps que l'ensemble des enfants.

Leur scolarité primaire se déroule en moyenne un peu plus favorablement que celle de l'ensemble des élèves, et s'ils y accumulent déjà du retard, ces retards sont peu importants et leur scolarité est à ce niveau comparable à celle des enfants d'employés, artisans, commerçants et contremaîtres et bien meilleure que celles des enfants d'ouvriers.

Leur scolarité ultérieure cependant va être marquée par une orientation préférentielle à tous les niveaux vers les enseignements courts et à finalité professionnelle aussi bien en cours de premier cycle vers les CAP que après la classe de 3^e vers les BEP et BEPA et après le bac vers les IUT et STS. La prolongation d'étude vers les enseignements longs étant beaucoup plus souvent le fait des filles.

Enfin, il faut insister sur le fait que les enfants d'agriculteurs plus que tous les autres groupes sociaux ont une scolarité affectée par des disparités géographiques d'équipement, de moyens, d'implantation d'établissements, qu'ils sont plus affectés par les disparités interacadémiques d'offre de formation qui se superposent et se cumulent avec les disparités sociales de cursus scolaires.

Il n'est pas inutile, en outre, de signaler l'imperfection de la catégorie statistique utilisée qui sous une seule appellation « d'agriculteur » regroupe le petit propriétaire limousin et le céréalier beauceron. S'agissant de la scolarité de leurs enfants et donc de la qualification des futurs exploitants agricoles et de la réussite éventuelle d'une mobilité professionnelle et sociale, on ne peut que regretter de ne pouvoir ici fournir des données plus fines mettant en évidence des destins scolaires très différents suivant les superficies et orientation de l'exploitation familiale.

Françoise ŒUVRARD
Marie-Claude RONDEAU
chargées d'études
au SPRESE, Paris

ANNEXES

LES SOURCES

Le ministère de l'Education nationale (Service des Enquêtes statistiques et des Etudes) dispose de plusieurs sources d'informations permettant de caractériser les cursus scolaires des enfants d'agriculteurs ou plus largement des élèves ruraux :

— des enquêtes exhaustives sur les effectifs d'élèves qui fournissent des données par zone d'implantation de l'établissement scolaire,

— des enquêtes exhaustives sur l'origine socio-professionnelle des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants,

— des échantillons suivis d'élèves de 6^e recrutés en 1972, 1973 et 1974 puis renouvelés en 1980, et un échantillon suivi d'élèves du cours préparatoire recrutés en 1978.

Ces panels sont des échantillons aléatoires tirés au 1/60^e pour les élèves de 6^e et au 1/45^e pour les élèves du cours préparatoire, ils sont représentatifs au niveau national des élèves tant de l'enseignement public, que de l'enseignement privé.

— Un panel des bacheliers français de 1975 inscrits en 1975-1976 dans des établissements d'enseignement supérieur régis par la loi d'orientation.

L'information sur la profession du chef de famille des élèves est fournie et plus souvent codifiée par le chef d'établissement avec toutes les erreurs d'appréciation que peut entraîner ce mode de recueil de données.

Par ailleurs, la source principale d'information mobilisée dans cette note étant les panels d'élèves, il est apparu difficile de décrire de la même façon avec le même niveau de détail, la scolarité des enfants de salariés agricoles qui constituent dans les échantillons des effectifs trop peu nombreux.

Sauf mention contraire, la scolarité secondaire des élèves est décrite grâce au cumul des 3 promotions d'élèves de 6^e recrutés en 1972-1973 et 1974. Toutes les données statistiques (sauf exception éventuellement précisée) s'entendent enseignement public et privé confondus.

ORIGINES SOCIALES ET SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE PUBLIC

Éléments d'analyses statistique

par Fr. CARDI

Les éléments statistiques disponibles permettent de constater que l'enseignement agricole public se développe tandis que sa base sociale de recrutement (théorique) se rétrécit. On observe parallèlement une diminution de la part des enfants des catégories sociales agricoles, même si ces catégories restent très fortement sur-représentées. En outre, le cycle long semble accueillir aujourd'hui davantage d'enfants d'agriculteurs que le cycle court.

La distribution des catégories sociales favorisées dans le cycle long plus fréquemment que dans le cycle court fait apparaître l'enseignement agricole comme un enseignement socialement hiérarchisé.

Un examen des origines scolaires laisse entrevoir une sélection en amont, et par ailleurs, une mobilité peu courante entre le BEPA (cycle court) et le BTAO (cycle long). S'agit-il d'un ébranlement d'une ségrégation ancienne ou d'une simple rétention dans le système scolaire ?

« Il ne suffit pas d'ouvrir une école d'agriculture pour qu'elle se remplisse ». Cette affirmation de René Chatelain semble signifier qu'au moment où il écrivait « L'agriculture française et la formation professionnelle » (1953) et après avoir étudié l'histoire de l'enseignement agricole,

la question du recrutement s'était posée d'une manière assez aigue. L'enseignement agricole cherchait sa place dans l'ensemble du système éducatif, dans les rapports de deux ministères, dans les nécessités naissantes de prendre en compte les progrès scientifiques et de répondre, en termes de structures scolaires, d'obligations et de droits, et de contenus de l'enseignement, aux préoccupations et aux besoins des différentes couches d'agriculteurs.

Depuis la parution de cet ouvrage, toutefois, les choses ont considérablement évolué, et en premier lieu la base sociale de recrutement de l'enseignement agricole : l'exode agricole massif, les changements des mentalités, les redistributions sociales et géographiques des populations rurales et urbaines en ont profondément changé la nature et les configurations.

Si bien que la question centrale du public de l'enseignement agricole a vu ses termes se transformer. Si en 1953 R. Chatelain, en analysant les préoccupations des législations et réformes successives, affirmait que l'enseignement agricole devait scolariser tous les enfants d'agriculteurs et tous ceux qui se destinaient à l'agriculture, on peut penser que le problème se pose aujourd'hui (surtout depuis la réforme de 1960) en des termes nouveaux.

Les processus d'industrialisation et de mécanisation de la production agricole, la diminution de la main-d'œuvre, l'accroissement de la part du matériel, l'introduction des technologies nouvelles, le développement du secteur para-agricole et des industries agro-alimentaires, l'intégration croissante des agriculteurs à l'économie de marché et au système financier, le dépérissement voire la disparition du métier traditionnel d'agriculteur appellent une nouvelle problématique du recrutement de l'enseignement agricole.

La préoccupation centrale semble dès lors s'organiser autour de la question du type de formation à dispenser et du nombre de jeunes à former pour imprimer à la production agricole un mouvement de transformation tel qu'elle réponde à la fois aux exigences du monde moderne et aux nécessités de la crise.

Il semble donc que la question de savoir si l'enseignement agricole doit scolariser tous les enfants d'agriculteurs ait perdu de son acuité pour faire place à une autre préoccupation : celle de favoriser ou d'accompagner l'émergence de nouvelles couches d'agriculteurs et d'élites de techniciens et d'ingénieurs.

Que montrent les données statistiques de ces problèmes ?

On sait que l'importance numérique des catégories sociales de l'agriculture a considérablement diminué

depuis une quarantaine d'années, passant, pour la période récente, de 12 % (1968) à 7,6 % (1975) et 6,3 % en 1982 en ce qui concerne les agriculteurs exploitants.

Pour les salariés agricoles, les chiffres (années de recensement général) sont de 2,8 %, 1,7 % et 1,3 %.

Dans le même temps, on constate une augmentation constante des effectifs de l'enseignement agricole public, qui passent de 40.269 élèves en 71-72 à 49.226 élèves en 80-81, puis semblent se stabiliser autour de 48.000 élèves (chiffre de 82-83).

Il semble donc que l'enseignement agricole se développe tandis que sa base sociale de recrutement (théorique) se rétrécit.

Outre la *diminution constante de la proportion d'élèves issus des catégories sociales agricoles* (exploitants et salariés), quelles formes a pris ce développement ?

Un regard sur l'évolution des effectifs pendant une dizaine d'années permet de constater un développement considérable des classes de BEPA, dont les effectifs ont quasiment triplé entre 1971-72 et 82-83, au détriment des classes de CAPA. Si on assiste à un mouvement semblable dans l'enseignement technique de l'Education Nationale, il ne revêt pas semblable ampleur : en 78-79, les effectifs de BEP représentaient 37 % des effectifs du cycle court ; les BEPA représentaient 73 % du cycle court agricole. En 1983-84 les BEPA représentent près de 80 %.

On constate dans le cycle long un mouvement semblable en ce qui concerne les effectifs de BTAO qui ont plus que triplé en 1971-1972 et 82-83, tandis que ceux de BTAG et de D' restaient à peu près constants et inférieurs aux effectifs du BTAO.

Tendance à l'allongement des études pour les élèves du cycle court, tendance à la spécialisation de la formation dans le cycle long, qui donc entre dans l'enseignement agricole ?

ORIGINES SOCIALES

L'enseignement agricole, cycles confondus, se caractérise par une très forte sur-représentation des enfants d'agriculteurs et par une faible sur-représentation des enfants des salariés agricoles, au regard de la part que représentent ces deux catégories socio-professionnelles dans la population active. Ce qui ne signifie pas que les chances d'entrer dans l'enseignement agricole soient grandes pour les enfants de ces catégories.

Les enfants d'ouvriers, au contraire de l'enseignement technique de l'Education Nationale, y sont fortement sous-représentés, comme le sont mais dans une mesure plus faible, les enfants des autres catégories sociales à l'exception des « professions intermédiaires ».

Une comparaison avec les origines sociales de l'enseignement technique de l'Education Nationale reste d'ailleurs très difficile à faire, tant la part des enfants d'agriculteurs risque d'occulter, d'écraser toutes les particularités que représente la présence d'enfants des autres catégories sociales.

De même, le manque de détails en ce qui concerne la catégorie des « agriculteurs exploitants » dans les diverses sources statistiques, entrave une analyse sociologique du recrutement : on ignore de quels types d'agriculteurs (en termes de position sociale) il s'agit dans tel cycle, dans telle classe, à tel âge, etc.

On s'en tiendra donc à ce constat provisoire : il est difficile, en l'absence de précisions sur la position sociale des agriculteurs parents d'élèves, de parler, comme pour l'enseignement technique de l'Education Nationale, d'un *enseignement socialement hiérarchisé*.

Toutefois, la distinction entre le cycle court et le cycle long et son évolution font apparaître quelques traits caractéristiques d'un enseignement hiérarchisé.

Ainsi (Tableau I)¹, le cycle court, qui accueillait en 73-74 une part importante d'enfants d'agriculteurs exploitants (50,8 %) n'en accueille plus que 40,9 %, une proportion plus faible que celle qu'accueille le cycle long (42,6 %). La baisse globale de la représentation des enfants d'agriculteurs exploitants se traduit donc par une baisse de cette représentation dans le cycle court. Bien plus, on assiste à un renversement de tendance : *le cycle long accueille aujourd'hui une part plus grande d'enfants d'agriculteurs que le cycle court*. Peut-être est-ce le signe d'une sélection, parmi les enfants d'agriculteurs, de ceux dont la position sociale des parents autorise des études longues, sélection qui expliquerait une représentation plus nette dans le cycle long que dans le cycle court.

En ce qui concerne les autres catégories sociales, le cycle court scolarise une part plus importante (en ce sens il est comparable aux formations courtes du technique de l'Education Nationale) d'enfants de catégories sociales défavorisées (salariés agricoles, ouvriers, employés, personnel de service) que le cycle long. Par contre, les enfants de commerçants et artisans, de patrons, de cadres moyens et surtout de cadres supérieurs sont bien mieux représentés dans le cycle long que dans le cycle court.

(1) Voir Annexes

Tableau I
Origines socio-professionnelles des élèves de l'enseignement technique agricole public
(cycles court et long)

1973 - 1974				1983 - 1984			
CSP anciennes	Cycle court	cycle long	T	Nouvelles CSP	Cycle court	Cycle long	T
Exploitants agricoles	50,8	41,0	46,1	Exploitants agricoles	40,9	42,6	41,8
Salariés agricoles	4,7	2,4	3,5	Salariés agricoles	2,9	1,6	2,2
Industriels, commerçants	5,8	8,5	7,1	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	8,0	8,0	8,0
Cadres supérieurs	2,6	9,3	5,8	Cadres, prof. Intellec. supérieures	4,4	9,6	7,0
Cadres moyens	6,7	13,5	10,0	Professions intermédiaires	8,4	12,4	10,4
Employés	3,8	5,5	4,6	Employés (dont personnel de service)	13,7	12,9	13,3
Personnel de service	1,9	1,3	1,6				
Ouvriers	17,9	12,6	15,4	Ouvriers	15,0	8,6	11,8
Armée, clergé	1,4	2,0	1,7	Retraités	2,3	2,2	2,2
Divers (dont inactifs)	4,4	3,9	4,2	Autres	4,4	2,1	3,3
Total %	100,0	100,0	100,0	Total	100,0	100,0	100,0

Source : Ministère de l'Agriculture - DGER

La comparaison de ces origines sociales à 10 années d'intervalle fait apparaître un renforcement de la présence d'enfants des couches socialement favorisées et des employés dans le cycle court. Pour affiner l'analyse, on peut comparer les modifications qui affectent les origines sociales selon que l'on a affaire aux élèves de CAPA (et BAA en 73-74 ou 4^e pratique en 83-84) ou aux élèves de BEPA.

On constate (Tableau II) en premier lieu que les classes de BEPA recrutent en 83-84 une part presque aussi importante d'enfants d'agriculteurs exploitants que le CAPA, alors que l'écart, en 73-74 était assez important (50,4 % en BEPA contre 63,0 % en CAPA).

On observe un phénomène semblable d'« équilibrage » pour ces autres catégories sociales², sauf pour

(2) Le Tableau II présente les origines des élèves de 73-74 et de 83-84 selon les catégories socio-professionnelles des parents. Or les CSP de l'INSEE ont changé entre ces deux périodes. Une comparaison terme à terme s'avère possible pour certaines CSP (agriculteurs exploitants, salariés agricoles, ouvriers). Pour d'autres, elle est plus délicate. Pour limiter l'observation d'artefacts statistiques, on a préféré s'en tenir à une observation des écarts entre CAPA et BEPA selon les différentes CSP à l'intérieur d'une même année.

les ouvriers et les ouvriers agricoles dont le CAPA recrute plus nettement les enfants que les classes de BEPA.

Il semble donc qu'on assiste, dans le cycle court et dans les 10 dernières années à une sorte de nivellement du point de vue des origines sociales, de banalisation de la différence entre le CAPA et le BEPA, sauf pour les enfants d'ouvriers (agricoles ou autres), pour qui le CAPA reste, en proportion, une voie d'accès plus probable que le BEPA à l'enseignement agricole.

En ce qui concerne le cycle long, on observe une nette différence, dans les origines sociales entre les classes de BTA et celles de D' : dans ces dernières (Tableau III), les catégories agricoles sont plus faiblement représentées que dans les classes de BTAO ou de BTAG, tandis que l'on remarque la présence (la plus forte de tous les niveaux de l'enseignement secondaire agricole) d'enfants des catégories supérieures ou moyennes, dont on peut penser qu'elles sont essentiellement urbaines.

Ces classes de D' se distinguent d'un autre point de vue puisque ce sont elles qui, dans le cycle, accueillent la

Tableau II
Origines socio-professionnelles des élèves du cycle court de l'enseignement technique agricole public (CAPA et BEPA)

1973 - 1974			1983 - 1984		
CSP anciennes	CAPA + BAA	BEPA	Nouvelles CSP	CAPA + 4 ^e pratique	BEPA
Exploitants agricoles	63,0	50,4	Exploitants agricoles	41,2	40,8
Salariés agricoles	5,5	4,3	Salariés agricoles	4,0	2,6
Industriels, commerçants, artisans	3,0	6,0	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	6,6	8,3
Cadres supérieurs	0,9	3,4	Cadres, professions Intellectuelles sup.	3,1	4,7
Cadres moyens	4,0	7,7	Professions intermédiaires	6,6	8,8
Employés	2,2	3,9	Employés (dont personnels de service)	13,3	13,9
Personnel de service	2,2	1,5			
Ouvriers	14,2	16,8	Ouvriers	17,7	14,4
Armée, clergé	0,9	1,5	Retraités	2,1	2,3
Divers (dont inactifs)	4,1	4,5	Autres	5,4	4,2
Total %	100,0	100,0	Total	100,0	100,0

Source : Ministère de l'Agriculture - DGER

plus forte proportion de filles (tout comme le BEPA dans le cycle court)³.

On signalera, enfin, la nette coupure, du point de vue de la sélection par le sexe, entre certaines options très fortement féminisées (comme le CAPA d'employé d'entreprise agricole et para-agricole ou le BEPA (et le BTA) d'économie familiale rurale ou encore les BTA d'économie agricole et de laboratoire agricole) et d'autres options qui *recrutent presque exclusivement des garçons*. Dans l'enseignement agricole comme dans l'enseignement technique de l'Education Nationale, il semble que les sections du secteur tertiaire soient les plus largement féminisées.

On soulignera toutefois (Tableau IV) que c'est parmi les enfants des catégories agricoles que le pourcentage de filles est le plus faible quel que soit le niveau de scolarité. Tout se passe en fait comme si l'enseignement agricole scolarisait des filles plutôt dans la mesure où elles ne sont pas issues de catégories sociales agricoles et où elles choisissent les options du tertiaire agricole.

(3) Voir Tableau IV.

ORIGINES SCOLAIRES

Dans ce domaine plus encore que dans celui des origines sociales, les sources statistiques sont rares, hétérogènes et discontinues.

L'enquête précise réalisée pour l'année 68-69 par le ministère de l'Agriculture indiquait que les élèves entrés dans l'enseignement agricole avaient eu une scolarité assez particulière puisqu'une bonne partie d'entre eux (surtout dans le cycle court) avaient suivi les différentes classes de transitions ou pratiques.

Parmi les données les plus récentes, l'enquête par échantillon suivi d'élèves menée par le SIGES (ex : SEIS) du ministère de l'Education Nationale livre des données sur les origines lointaines.

Réalisée sur un échantillon construit sur la base des années 71-72, 72-73 et 73-74 et par une observation menée sur 10 ans, cette enquête indique que les élèves qui entrent dans l'enseignement agricole se distinguent dès la classe de 6^e, puisque 41 % seulement d'entre eux (contre 55 % pour la totalité) sont passés par une sixième

Tableau III
Origines socio-professionnelles des élèves du cycle long de l'enseignement technique agricole public

1973 - 1974		1983 - 1984				
CSP anciennes	BTA	Nouvelles CSP	BTAG (1)	BTAO (2)	(1) + (2)	D'
Exploitants agricoles	47,3	Exploitants agricoles	45,7	47,1	46,5	26,0
Salariés agricoles	2,4	Salariés agricoles	1,3	2,0	1,7	1,3
Industriels, commerçants, artisans	7,3	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	7,7	7,4	7,5	9,7
Cadres supérieurs	8,0	Cadres, professions Intellec. supérieures	8,5	6,6	7,4	20,3
Cadres moyens	12,4	Professions intermédiaires	13,3	9,9	11,2	17,7
Employés	4,9	Employés (dont personnels de service)	11,7	13,0	12,5	13,2
Personnels de service	1,1					
Ouvriers	11,1	Ouvriers	8,2	8,8	8,6	7,4
Armée, clergé	1,8	Retraités	2,0	2,6	2,4	2,6
Divers (dont inactifs)	3,7	Autres	1,6	2,6	2,2	1,8
Total %	100,0	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Ministère de l'Agriculture - DGER.

Tableau IV
Pourcentages de filles aux différents niveaux de l'enseignement agricole public, selon l'origine socio-professionnelle - Année 1983-1984

Nouvelles CSP	4° Prép.	CAPA	Acc.	BEPA	T Cycle court	2 ^{de}	BTAG	BTAO	D'	T Cycle long
Exploitants agricoles	8,0	8,7	12,9	24,2	20,5	18,3	19,5	19,9	28,4	19,9
Salariés agricoles	12,7	13,5	45,2	46,0	37,0	15,9	9,7	23,7	17,9	18,6
Artisans, commerçants, chef d'entreprise	22,5	28,1	25,3	48,2	43,3	31,4	26,0	33,7	30,0	30,8
Cadres, Prof. Intellectuel- les supérieures	11,1	11,4	33,3	39,6	35,3	21,1	20,3	25,2	28,5	23,7
Professions intermédiaires	9,5	23,2	11,5	40,0	35,3	22,8	23,2	27,5	29,1	25,6
Employés (dont personnel de service)	14,6	24,0	24,8	49,7	43,1	27,2	23,2	36,5	30,3	30,1
Ouvriers	17,2	25,9	24,0	52,0	44,1	28,3	24,8	23,7	27,8	31,2
Retraités	7,4	32,2	44,4	48,7	43,9	24,2	30,0	42,2	36,2	34,9
Autres	15,9	24,5	32,0	58,4	32,5	29,9	18,8	35,4	44,7	31,4
Total	12,0	17,9	20,7	38,4	33,1	22,7	21,7	26,8	29,3	24,7

Source : Ministère de l'Agriculture - DGER.

de type I. Une forte majorité est donc passée par les autres types de 6^e, dont 24 % par les 6^e de transition (contre 18 % de l'échantillon global). On observe également que 68 % des élèves du cycle long agricole ont suivi une 6^e I, tandis que le cycle court a recruté majoritairement parmi les élèves passés par d'autres 6^e (dont 31 % par les 6^e de transition).

On peut, sur la base de ces données, estimer que les élèves de l'enseignement agricole ont plutôt suivi des filières défavorisées et ségrégatives et qu'à l'entrée dans cet enseignement, une sélection a déjà été effectuée en amont.

En l'absence de données précises et recueillies en continu, il est très difficile d'évaluer les flux internes. On indiquera donc ce que livrent les chiffres relatifs à l'année 83-84 (en attendant que les données de 84-85 permettent une analyse plus précise).

Les classes de CAPA et de 4^e préparatoire sont essentiellement alimentées par la 5^e (1 372 élèves sur 1 818) et par la 4^e (dans une proportion d'environ 10 %).

Les classes de CAPA 2 et CAPA 3 le sont par recrutement interne mais la 5^e reste une origine non-négligeable pour ces deux classes, ainsi que la classe de 3^e pour la classe de CAPA 2. Si la classe de BEPA 1 recrute essentiellement en 3^e (les élèves venant de CAPA représentant 6,4 % de ses effectifs), la classe de BEPA 2 recrute à près de 92 % en BEPA 1.

Du point de vue du recrutement, le BEPA se distingue donc du CAPA par un fort recrutement interne dans sa dernière année.

Dans le cycle long, on ne sait pas si les classes de 1^{re} BTAG et de 1^{re} D' recrutent essentiellement au sein de l'enseignement agricole : il faudrait pour cela être renseigné sur le type de seconde suivi l'année précédente. On sait par contre que les trois terminales recrutent essentiellement dans leurs propres structures.

Les proportions de redoublants sont assez faibles en CAPA, un peu plus importants en BEPA et dans les deux cas, elles semblent inférieures à celles de l'enseignement technique de l'Education Nationale, mais plus importantes en dernière année (6,2 % en CAPA 3 et 7,6 % en BEPA 2).

Dans le cycle long, les proportions de redoublants sont plus importants que dans le cycle court, surtout en dernière année : 15,8 % en Terminale BTAG et 17,9 % en Terminale D'.

A condition de faire abstraction des sorties (les données ne nous livrent rien sur ce point), il semble que les taux de réussite après l'entrée dans l'enseignement agri-

cole soient relativement élevés, surtout dans les classes de BEPA et de BTAG.

Si nous avons réservé nos observations sur ces dernières, c'est qu'elles posent quelques problèmes particuliers : le taux de redoublement d'abord y est beaucoup plus faible qu'en BTAG (2,5 % en première et 10,2 % en Terminale). Par ailleurs, on constate un recrutement assez important dans les classes de BEPA 2.

Ainsi, pour 83-84, 42 % des élèves de 1^{re} BTAG viennent de BEPA 2, ce qui est tout à fait remarquable en comparaison avec les 1^{re} BTAG et D', mais ne signifie pas qu'une telle proportion d'élèves est passée de BEPA 2 en 1^{re} BTAG.

Grâce à une enquête du ministère de l'Agriculture de 80-81, il est possible d'évaluer le flux de passage BEPA → T BTAG à environ 15 %⁽⁴⁾. Et si l'on considère que le flux de passage BEPA 2 → 1^{re} T de l'Education Nationale est de 6,8 % (en 79-80, il est vrai), on peut affirmer qu'on a affaire là à une mobilité peu courante pour un enseignement technique entre cycle court et cycle long. On peut dès lors faire émerger l'hypothèse d'une filière technique agricole BEPA - BTAG ayant ébranlé le cloisonnement ancien du court et du long.

Lorsqu'on sait que les effectifs de BEPA et de BTAG ont plus que doublé depuis 72-73 tandis que les effectifs des autres classes regressaient ou restaient constants, on peut se poser deux questions sur ce phénomène non-marginal.

On peut se demander d'abord s'il ne s'agit pas d'une rétention dans le système éducatif, d'un certain nombre de jeunes qui, en cas de sortie rapide, iraient grossir les rangs du chômage.

On peut se demander également si cette filière (hypothétique pour l'instant) ne favorise pas la promotion sociale d'enfants des catégories agricoles et des catégories défavorisées (plus nombreux, surtout en BTAG, qu'ailleurs) et n'autorise pas l'accession à des positions sociales données que d'autres éléments (statistiques ou qualitatifs) permettraient peut-être de mieux cerner.

CONCLUSION

L'analyse des données statistiques (avec les limites signalées) peut amener à souligner plusieurs enseignements qui nous ont paru importants.

1. A la diminution du nombre d'exploitants et de salariés agricoles dans la population française semble répondre depuis de nombreuses années une baisse de la représentation de leurs enfants dans l'enseignement agricole. A ce phénomène, déjà ancien, s'ajoute un fait plus récent : l'équilibrage (voire le renversement de tendance)

(4) L'enquête par échantillon suivi d'élèves du SIGES permet d'estimer à 14 % environ le flux BEPA → cycle long.

entre le cycle court et le cycle long, et entre le CAPA et le BEPA, du point de vue de cette représentation.

2. Ce double mouvement peut signifier, si l'on considère l'augmentation des effectifs de BEPA et de BTAO et la part des catégories sociales agricoles qu'on y trouve, que ces catégories trouvent dans ces classes un enseignement et une progression qui correspondent à la fois à leurs projets socio-professionnels (prendre une exploitation agricole ou travailler dans le secteur para-agricole) et à leurs possibilités (en termes d'investissement scolaire).

3. Ce double mouvement s'accompagne d'une entrée dans l'enseignement agricole d'enfants d'employés et de couches sociales favorisées. En bref une entrée plus nette de non-agricoles et peut-être (l'interrogation demeure) de non-ruraux.

4. Il peut donc correspondre à la fois aux nécessités de constituer de nouvelles couches d'agriculteurs davantage formés et de couches de techniciens spécialisés, issus de catégories sociales non-agricoles et destinés au secteur para-agricole et/ou aux industries agro-alimentaires.

5. La mobilité entre le cycle court et le cycle long, essentiellement entre les classes de BEPA et de BTAO paraît suffisamment importante pour qu'on puisse penser à la fois qu'elle différencie l'enseignement agricole de

l'enseignement technique de l'Education Nationale, qu'elle correspond à une volonté d'ébranler une ségrégation ancienne et qu'elle participe au phénomène général de rétention de la jeunesse dans le système scolaire dans une conjoncture de crise.

Ces quelques observations peuvent ouvrir des hypothèses sur les rapports existant entre les origines sociales et scolaires des élèves et leurs projets professionnels. Elles pourraient s'articuler autour de trois questions⁽⁵⁾ :

— Pour quelles raisons entre-t-on dans l'enseignement agricole ? Quels sont les facteurs qui jouent sur cette entrée ?

— Comment se combinent ces facteurs et les représentations que se font les différents types d'élèves de leur avenir socio-professionnel ?

— La scolarité dans l'enseignement agricole remplit-elle une fonction d'affermissement des projets ou bien une fonction de modification voire d'abandon ?

François CARDI
chargé de recherche
INRP / DP₃

(5) Ces différentes dimensions font l'objet d'une recherche conduite par François CARDI dans le cadre de la Direction de Programme **Etudes et recherches sur les enseignements technologiques (DP₃)** de l'INRP.

ANNEXES

A propos des données statistiques

Une recherche et une analyse des données statistiques relatives à l'enseignement technique agricole public rencontrent rapidement des difficultés dont la première est la relative pauvreté des données disponibles.

Si on peut suivre l'évolution des effectifs depuis plus de 10 ans, par cycle et classe et selon le sexe, on ne trouve des données relatives aux origines sociales et scolaires des élèves que dans des enquêtes assez rares :

— l'enquête du ministère de l'Agriculture sur les origines scolaires pour l'année 68-69, déjà ancienne ;

— les enquêtes menées en 73-74 et 74-75 sur les effectifs, les origines sociales, par niveau scolaire, sexe, option choisie et région d'agronomie ;

— l'étude réalisée en 81-82 sur les élèves de BTAO ;

— l'enquête 83-84 sur les effectifs par niveau, catégorie socio-professionnelle (nouvelle nomenclature de l'INSEE), origine scolaire, sexe et année de naissance ;

— l'enquête par échantillon suivi d'élèves, entreprise par le SIGES (ex : SEIS) du ministère de l'Education Nationale, qui four-

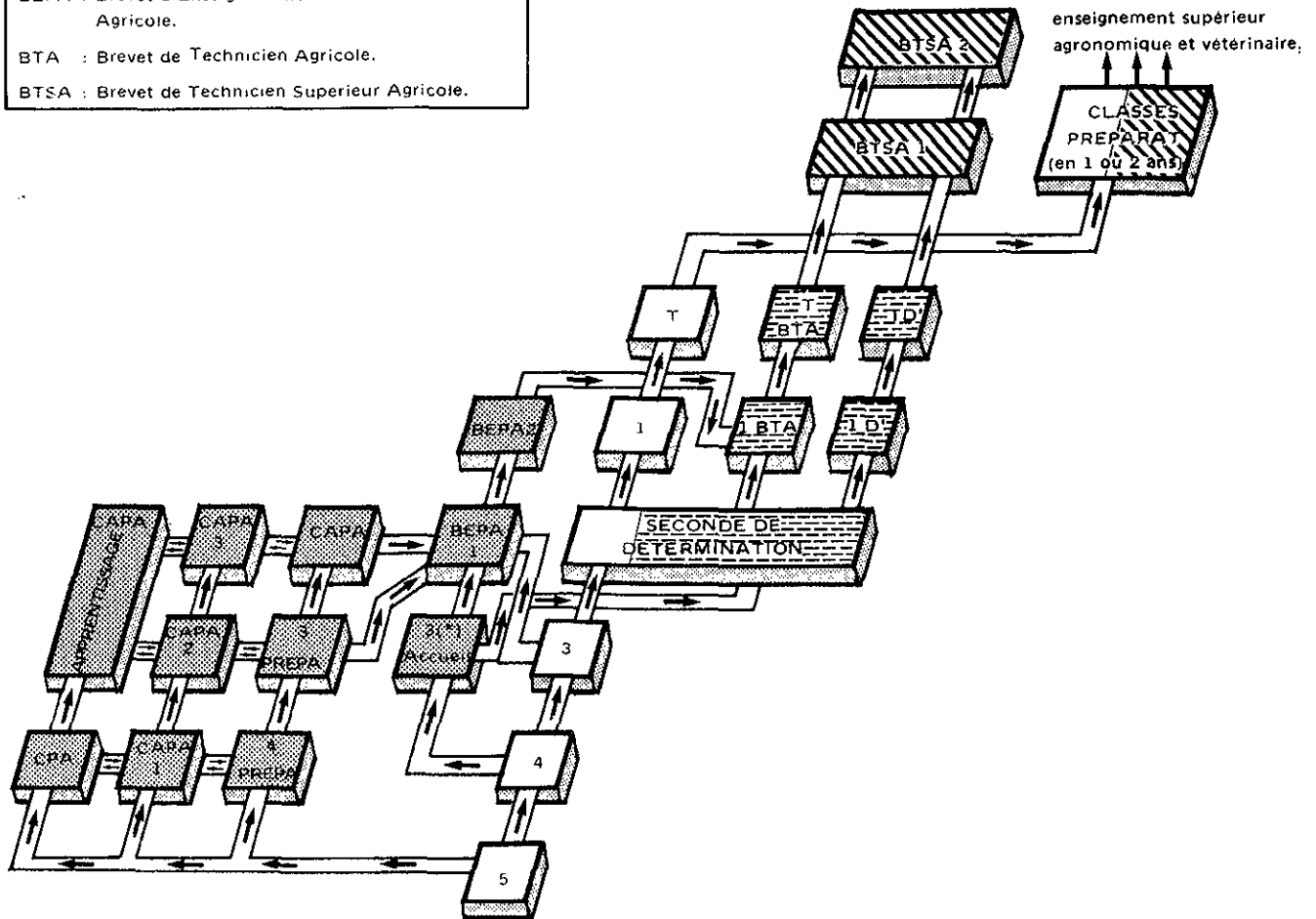
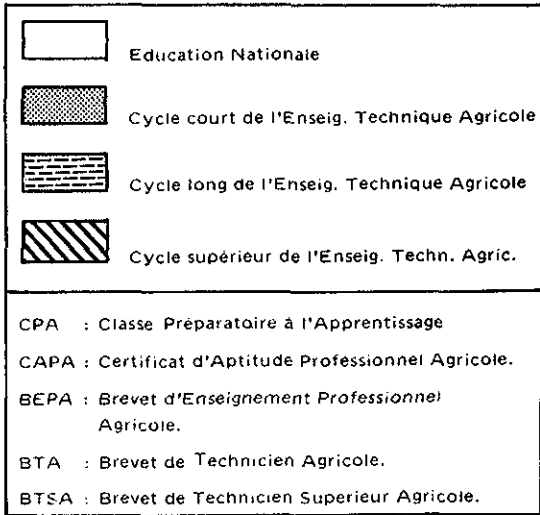
nit des indications sur les origines scolaires et sociales des élèves, mais sans indication précise des niveaux d'entrée.

Il s'agit donc de données assez éparses issues de sources et d'enquêtes différentes. Elles posent plusieurs problèmes.

Une lecture et une analyse de ces données posent d'abord la question de la « soudure » entre des chiffres établis avec des préoccupations qui semblent différentes d'une enquête à l'autre et d'une période à l'autre.

Ces données, par ailleurs, sont nécessairement marquées par les transformations des structures scolaires de l'enseignement agricole et celles des structures de l'Education Nationale en amont et en parallèle : l'absence d'enquêtes suivies et homogènes exclut une analyse en continu.

Enfin, le changement de la nomenclature des catégories socio-professionnelles de l'INSEE en 1982 pose le problème d'un *ajustement des anciennes et nouvelles CSP* : le manque de précision des enquêtes récentes ne permet de le résoudre que par des approximations qui ne sont pas à l'abri d'artefacts statistiques.



Filières et parcours de formation de l'enseignement technique agricole (septembre 1984).

LA SPÉCIFICITÉ DES MAISONS FAMILIALES RURALES D'ÉDUCATION ET D'ORIENTATION

par D. CHARTIER

Créée en 1937 à Lauzun dans le Lot-et-Garonne, la première Maison Familiale Rurale se présentait dès le départ avec ses deux grandes caractéristiques : gestion par une association de parents agriculteurs et formation en alternance.

Les premiers responsables n'avaient pas cherché à construire une nouvelle école d'agriculture mais leur objectif principal consistait à former des agriculteurs, à permettre à tout un milieu rural de se prendre en charge.

Se démarquant des autres formes d'enseignement, cette formule a connu un grand développement qui s'est traduit par la création d'environ sept cent cinquante établissements dont cinq cents en France et le reste réparti à travers le monde dans vingt-deux autres pays. Mais les Maisons Familiales connurent aussi bien des difficultés pour se situer dans l'organisation de l'enseignement agricole et être reconnue tout en conservant leur spécificité.

C'est toute cette démarche tâtonnée d'un organisme de formation qui essaie de concilier tout à la fois la fonction de service public et la possibilité du privé d'entreprendre, d'essayer, de risquer qui est relatée dans cet article.

I. — CRÉATION DE LA PREMIÈRE MAISON FAMILIALE RURALE

1.1. - Les promoteurs et l'origine de l'idée

En 1920 des démocrates chrétiens pour la plupart, créèrent un syndicat intitulé « Syndicat Central d'Initiatives Rurales » (SCIR). Les créateurs de ce syndicat constataient la situation difficile dans laquelle se trouvaient placés les paysans suite à la guerre. Ils souhaitaient rechercher par quels moyens il leur était possible d'améliorer le sort des plus démunis, de redonner vie aux campagnes et de susciter des vocations rurales.

Les objectifs de ce syndicat sont précisés dans l'article IV de ses statuts. Il est indiqué que s'appuyant sur les principes chrétiens et démocratiques, le SCIR a pour but l'étude et la défense des intérêts professionnels de l'agriculture française. C'est ainsi que le programme envisage :

- l'organisation professionnelle agricole par le syndicalisme, la mutualité, la coopération ;
- l'accession des salariés du sol à l'exploitation familiale, à la propriété, le statut du fermier et du métayer ;
- les lois sociales susceptibles d'améliorer les conditions de travail et la vie des familles ;
- l'adaptation de l'enseignement primaire et l'organisation efficace de l'enseignement post-scolaire agricole public et privé.

En prolongement de cette formation de base il était prévu de dégager une élite rurale en organisant des cercles d'étude et des semaines rurales.

Le siège du SCIR était à Paris et de nombreuses sections régionales furent créées en France entre 1920 et 1930. Les responsables de ces sections étaient très engagés au niveau local dans tout ce qui se créait pour organiser l'agriculture et développer la vitalité des campagnes.

En fait, il semble que les sections du SCIR géraient peu d'actions concrètes, mais cet organisme a surtout joué un rôle en tant que groupe de réflexion, permettant à ses membres d'agir au niveau de leurs engagements personnels. C'est ainsi qu'une section située dans le Lot-et-Garonne avait une préoccupation toute particulière, celle de la formation des jeunes ruraux. Le Président était un agriculteur, Jean Peyrat, le secrétaire, l'abbé Granereau, était curé d'un petit village, Sérignac Péboudou.

L'abbé Granereau était animé par le souci d'aider le monde paysan à s'organiser. Il avait milité dans le SCIR depuis sa création en 1920 et il avait souvent constaté que cette organisation du monde agricole se heurtait au manque de formation des jeunes. Le terrain était donc particulièrement prêt à Sérignac Péboudou pour engager les fils de paysans dans une formation professionnelle agricole.

1.2. - 1935 : la première expérience

C'est en 1935 que débuta l'expérience qui donna naissance, deux années plus tard, à la première Maison Familiale Rurale (1). Ce n'est pas par hasard que cette première expérience débuta à Sérignac Péboudou et que les deux principaux acteurs furent Jean Peyrat et l'Abbé Granereau, mais c'est fortuitement que se concrétisa l'idée.

Au cours d'une discussion, le fils de Jean Peyrat, âgé de quatorze ans, déclara à son père qu'il voulait bien être agriculteur comme lui, mais qu'il ne désirait plus aller à l'école. Ayant réfléchi à la question Jean Peyrat était convaincu que pour faire un paysan il était nécessaire d'en savoir de plus en plus. Il savait aussi que la poursuite des études amenait souvent les fils de paysans à quitter la terre. Pour Jean Peyrat, le problème de la formation se posait concrètement et il tenta de le résoudre en en discutant avec l'abbé Granereau.

Tous deux, au cours de la discussion dégagèrent plusieurs remarques pertinentes relatives à la formation des jeunes agriculteurs. Ils pensaient en effet que les connaissances pratiques pouvaient s'apprendre en travaillant sur l'exploitation des parents, par contre ils furent d'accord pour estimer qu'un complément de formation technique et général était indispensable afin de permettre aux futurs chefs d'exploitation de s'adapter à l'évolution des techniques.

C'est à la suite de cette discussion qu'ils décidèrent de créer une sorte d'école permettant aux jeunes travaillant dans les exploitations de leurs parents d'acquérir un complément de formation adaptée à leur situation. En novembre 1935, l'expérience débuta avec quatre élèves. Les parents inscrivirent les jeunes à un cours par correspondance et ils s'entendirent avec l'abbé Granereau pour que des jeunes soient regroupés à Sérignac Péboudou pendant l'hiver une semaine par mois en internat. L'objet de ce regroupement était de leur permettre de réaliser leurs cours tout en recevant un complément de formation générale.

C'est ainsi que ce regroupement à Sérignac Péboudou une semaine par mois (cinq fois durant l'hiver) donna naissance à l'une des principales caractéristiques des Maisons Familiales Rurales, « l'alternance » des séjours entre le travail pratique sur l'exploitation et l'école. C'est donc bien un peu par hasard que l'alternance fut adoptée par les responsables de la première expérience.

(1) L'histoire de la création des premières Maisons Familiales Rurales est retracée dans la Revue Mésonance : Chartier (D), « Naissance d'une pédagogie de l'alternance », in Revue Mésonance, UNMFREO, Paris, n° 1, 1978, 189 p.

Cette expérience fut suivie dès le départ par le siège central du SCIR. Il préconisa la création d'une section d'apprentissage agricole. Le responsable de cette section fut Jean Peyrat qui était doublement concerné puisqu'engagé dans le SCIR et en même temps parent d'élève. Les responsables du SCIR rencontrèrent également le Chef du service de la main-d'œuvre agricole au ministère de l'Agriculture. Cette rencontre permit de trouver une existence légale à l'expérience de Sérignac Péboudou en la situant dans le cadre de la loi du 20 janvier 1929 relative à l'apprentissage.

1.3. - 1937 : la première Maison Familiale

Les résultats des deux premières années furent très encourageants puisqu'à la rentrée de l'année scolaire 1937-1938, il fallait envisager l'accueil de quarante élèves, mais l'expérience ne pouvait se poursuivre à Sérignac Péboudou faute de place. L'abbé Granereau avait la possibilité de s'adresser à l'évêché pour obtenir des locaux adaptés. Il était aussi envisagé de demander au siège central du SCIR de faire le nécessaire. Mais regroupés dans la section d'apprentissage, les parents se sentaient engagés, ils souhaitaient que cette formation continue en gardant son originalité, aussi craignaient-ils qu'accepter des locaux du diocèse limite leur prise de responsabilité. Suite à cette réflexion, ils affirmèrent pour la première fois leur souci de conserver l'originalité de la formule qui se créait et de lui permettre un fonctionnement en toute indépendance. Etant engagés dans la création d'une coopérative, plusieurs parents concernés pensèrent qu'en suivant la même démarche on pouvait aussi acheter des locaux pour accueillir leur école, notamment en garantissant un emprunt sous forme de caution solidaire. L'idée fit son chemin, les parents constituèrent une association (2) et l'un des premiers actes de cette association, fut l'achat d'un local à Lauzun, chef-lieu du canton dans lequel avait débuté la première expérience.

A la rentrée de l'année scolaire 1937-1938, les parents devinrent collectivement responsables de leur « école ». C'est parce que cette école fut placée sous la responsabilité des familles qu'on l'appela « la maison familiale ».

Voici donc le cheminement qui permit l'ouverture de la première Maison Familiale Rurale le 17 septembre 1937. Le même scénario s'est reproduit par la suite, de nombreuses

(2) Cette association était de type syndical puisqu'elle adoptait dans ses statuts des modalités dont la juridiction dépendait de la loi du 21 mai 1884 et du 12 mai 1920. Par la suite en décembre 1941, la formule syndicale fut abandonnée afin d'éviter d'incorporer les Maisons Familiales dans un syndicat unique, la corporation paysanne. A partir de cette période, les associations des Maisons Familiales se situaient dans la juridiction des associations type 1901.

fois, lors de la création des Maisons Familiales en France et dans une vingtaine d'autres pays dans le monde. Dès le départ la Maison Familiale de Lauzun présentait la plupart des particularités qui caractérisent celles qui existent actuellement.

II. — CARACTÉRISTIQUES DES MAISONS FAMILIALES RURALES DEPUIS LEUR CRÉATION

2.1. - Association responsable

La gestion d'une Maison Familiale Rurale est placée sous la responsabilité d'un conseil d'administration dont les membres sont désignés par l'association composée par les parents d'élèves et des représentants professionnels locaux.

Toutefois l'association ne limite pas son rôle uniquement à la gestion de la Maison Familiale. Elle crée un climat favorisant les rencontres permettant l'insertion de la Maison Familiale dans le milieu local. Elle permet surtout aux parents et aux maîtres de stage associés à la formation, de découvrir les besoins des jeunes pour les comprendre, les aider afin qu'ils trouvent la réponse à leurs aspirations d'adolescents en quête de devenir.

2.2. - Alternance des séjours entre le milieu de vie socio-professionnel et la Maison Familiale

L'alternance constitue la deuxième grande caractéristique de la Maison Familiale Rurale. Le rythme d'alternance peut varier suivant les régions, les pays, l'âge des élèves.

Lors de la première expérience en 1935, le rythme était une semaine à l'école, trois semaines sur l'exploitation. Actuellement, il est le plus souvent d'une semaine à la Maison Familiale et de deux semaines sur l'exploitation. Pour que la formation par alternance soit valable, l'essentiel est que le rythme adopté permette au jeune de vivre pleinement les activités auxquelles il participe dans son milieu de vie socio-professionnel.

2.3. - Vie des élèves en petits groupes et en internat

La formation des jeunes à la Maison Familiale s'étale sur trois années. Du fait de leur venue une semaine sur trois, il n'y a souvent qu'un groupe de vingt à vingt-cinq jeunes chaque semaine dans les locaux de la Maison Familiale. Dès le départ à Lauzun, cette vie en petit groupe fut utilisée comme support de toute une action éducative. Plus précisément, la vie au sein d'un petit groupe durant une semaine permettait aux adolescents de s'affirmer au sein de ce groupe, de prendre des responsabilités et de préparer leur insertion future dans les groupes professionnels.

Actuellement on attache toujours une grande importance à ce climat de libre responsabilité au sein de la Maison Familiale. C'est progressivement que les jeunes sont invités à se prendre en charge. Tout d'abord, ils sont invités à partager l'entretien de la Maison, à organiser d'autres activités, veillées, jeux sportifs ; puis cette responsabilité devient plus globale : jeunes désignés par leurs camarades étudient avec les moniteurs l'organisation de la semaine, l'organisation d'un voyage d'étude, d'une visite ou le déroulement de certaines activités de formation.

2.4. - Une équipe de formateurs

La vie des groupes telle qu'elle vient d'être précisée, ne peut se réaliser que s'il y a une équipe responsable de la vie et de la formation des jeunes à la Maison Familiale. Travaillant en étroite liaison avec le conseil d'administration, c'est l'équipe composée par un directeur, deux ou trois moniteurs, une maîtresse de maison (cette dernière assure l'économat et la cuisine) qui assume la gestion interne et la formation des jeunes à la Maison Familiale.

Cette équipe travaille en étroite liaison avec les familles pour la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de l'alternance.

2.5. - Une pédagogie adaptée

À la Maison Familiale de Lauzun, en 1937, il n'existait pas de lien précis entre le programme proposé aux jeunes à la Maison Familiale et leurs activités dans leurs exploitations. Cependant, dans ce va-et-vient entre l'école et son exploitation, le jeune ne manquait pas d'interpeller ses parents et les moniteurs. Son travail sur l'exploitation était source d'interrogation et du fait qu'il apprenait des techniques nouvelles à la Maison Familiale, il remettait parfois en cause les pratiques de l'exploitation. Ces interrogations, ces critiques des élèves provoquaient des échanges entre les parents et les moniteurs, parfois des conflits. Ce fut une des raisons qui provoqua une recherche destinée à mettre en place des moyens permettant d'assurer le lien entre les activités pratiques du jeune et la formation plus théorique de la Maison Familiale Rurale.

Cette recherche qui se situe plus particulièrement entre 1945 et 1950, permit d'ordonner la formation afin qu'elle devienne une formation continue pour chaque jeune, elle donna naissance à l'outil principal de la pédagogie de l'alternance mise en œuvre dans les Maisons Familiales : le cahier d'exploitation.

À la fin de chaque semaine passée à la Maison Familiale, les jeunes élaborent, avec l'aide des moniteurs, un questionnaire appelé plan d'étude qui permet au jeune une recherche à partir des activités qu'il effectue dans son milieu de vie, mais, surtout, qui facilite la discussion, les

échanges avec les parents et les adultes qu'il côtoie. Cette recherche sur un sujet précis donne lieu à un texte écrit et personnel que le jeune apporte lorsqu'il revient à la Maison Familiale.

Ce texte est discuté, sa rédaction est corrigée avec un moniteur, il est mis en commun avec tous les jeunes du groupe. A partir des questions posées s'articulent les activités techniques ou générales. Un des principaux objectifs est de provoquer chez chaque jeune la prise de conscience de situations dans lesquelles il est impliqué personnellement dans son milieu de vie. Chacun travaille aussi à partir

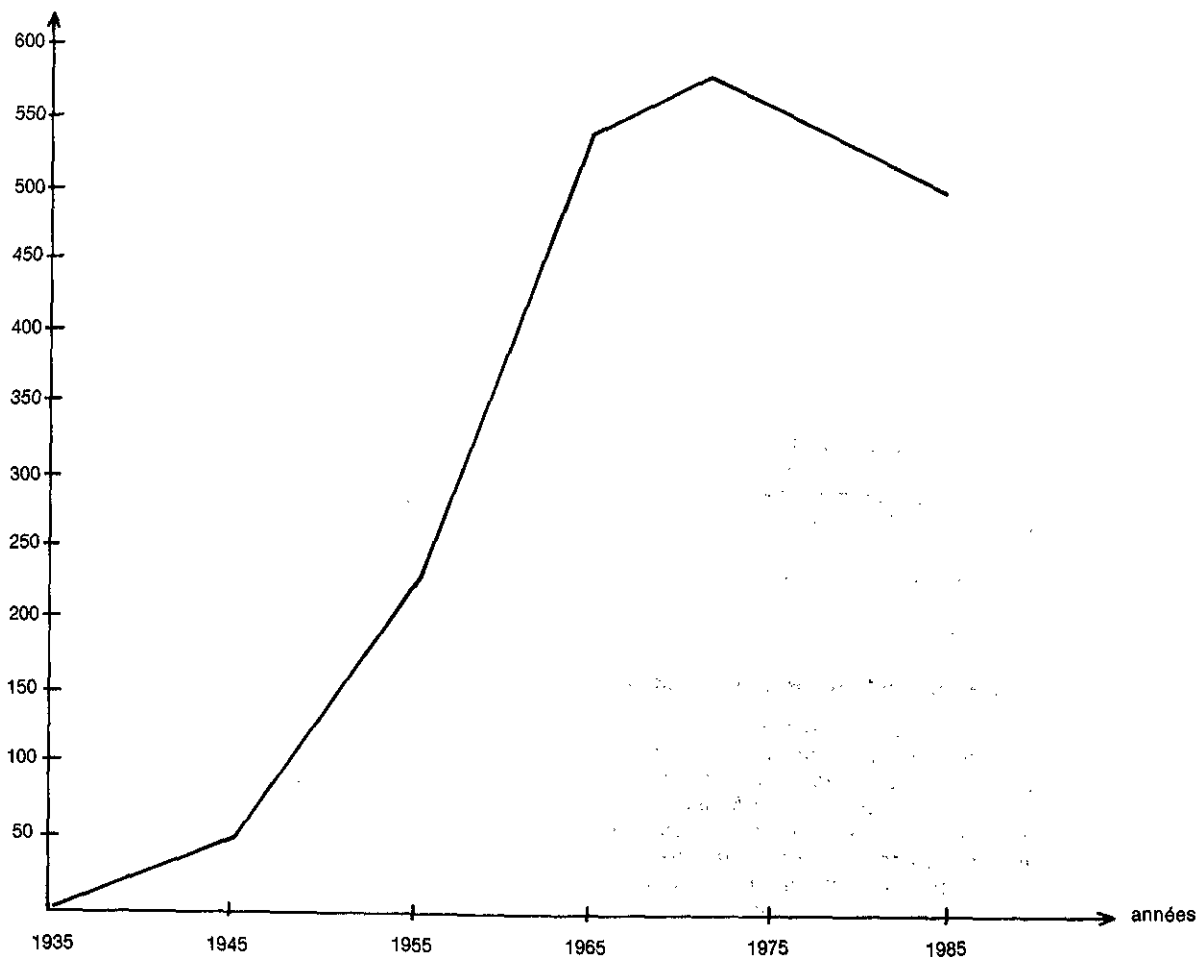
de ses interrogations personnelles qui suscitent le besoin d'apprendre. Des faits et des expériences tirés de la vie courante permettent aux élèves de comprendre les lois, les principes généraux. Ainsi l'enseignement de la biologie, de la chimie, ne se situe pas en dehors des préoccupations des jeunes, mais vient éclairer les observations réalisées dans la réalité.

III. — EVOLUTION DES MAISONS FAMILIALES RURALES

Cette évolution des Maisons Familiales Rurales dans le temps et dans l'espace fut guidée par le souci de rester

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS RATTACHÉS A L'UNION NATIONALE DES MAISONS FAMILIALES

Nombre de MF, IREO et Centres



fidèle aux objectifs fondamentaux fixés dès le départ. Mais aussi les responsables cherchèrent constamment à :

- s'adapter aux spécificités et aux évolutions du milieu d'implantation de chaque maison,
- à respecter le cadre législatif dans lequel les Maisons Familiales se situaient sans qu'il y ait perte d'identité.

Les différentes perspectives ont sans doute permis de maintenir le dynamisme des associations et des actions conduites, il explique le souci d'autonomie qui a toujours été très fort au sein de l'Institution des Maisons Familiales Rurales. Ce souci d'autonomie, de liberté, reposant sur l'engagement à la base, a permis d'éviter toute intégration, toute cléricisation que ce soit dans les Maisons françaises ou dans celles des autres pays où elles sont implantées.

3.1. - Evolution de l'importance des Maisons Familiales Rurales

En France, grâce aux sections régionales du SCIR, l'expérience de la Maison Familiale de Lauzun fut largement diffusée à partir de 1937. En 1939 différents projets existaient en Savoie, en Mayenne, dans l'Yonne, dans la Gironde. La guerre stoppa les créations et c'est à partir de 1940 que commença le développement des Maisons Familiales.

Le grand développement des Maisons Familiales Rurales commença après 1945 et il connut son apogée durant les années 60. A partir de 1970 ce développement fut brusquement arrêté du fait des exigences de la carte scolaire.

En effet, jusqu'alors il était possible de fermer une Maison Familiale ne répondant plus aux besoins d'une région et d'en ouvrir une autre ailleurs. Il y avait ainsi une souplesse qui engendrait un dynamisme de la création. A partir de 1970, cela n'était plus possible, les fermetures ne furent plus compensées par les nouvelles créations et c'est ainsi que depuis quinze ans on assiste à une diminution d'une centaine d'établissements.

Cette diminution ne se traduit toutefois pas au niveau du nombre d'élèves. En effet, ne pouvant pas se démultiplier, certaines Maisons Familiales ont vu leur effectif augmenter. En 1970 il y avait 35 981 élèves, en 1984 ce nombre d'élèves est sensiblement le même puisqu'il atteint 35 642 (3).

Dans les autres pays

C'est surtout à partir des années 60 que les Maisons Familiales commencèrent à s'implanter en dehors de nos frontières. En 1984, il y avait environ deux cent cinquante Maisons Familiales réparties en Europe, en Afrique et en Amérique latine. Ces Maisons Familiales sont regroupées avec celles de la France dans une Union Internationale. Cette formule a été adoptée à la fois pour la formation des jeunes ruraux mais aussi, bien souvent, comme un moyen de développement du milieu rural du fait de la structure associative qui engage les gens à prendre conscience de leurs problèmes.

3.2. - Evolution de l'organisation Institutionnelle

Avec le développement des premières Maisons Familiales, à partir de 1939-1940, il apparut nécessaire d'assurer leur coordination en dehors du SCIR. C'est ainsi que fut créée l'Union Nationale des Maisons Familiales en décembre 1941. Elle comprenait les délégués des premières Maisons Familiales, le président était Jean Peyrat, également président de la première Maison Familiale de Lauzun. Cette Union Nationale se donnait au départ deux tâches principales : faire connaître la formule pour en assurer son développement, agir auprès des autorités à tous les niveaux pour que soit reconnu ce type de formation et afin de trouver une aide financière. S'ajouta bientôt une autre préoccupation former un encadrement apte à mettre en œuvre une formation en alternance.

Ensuite, ce n'est qu'à partir des années 55 que se créèrent des fédérations départementales, puis, après 70, des fédérations régionales. Il convient toutefois de préciser que les délégués de chaque instance sont désignés par les établissements de la base. Ce ne sont donc pas les délégués régionaux qui élisent les délégués nationaux. La base conserve un rôle très important et une liberté suffisante pour s'adapter aux situations locales.

3.3. - Evolution des formations et des établissements

La formation mise en œuvre dans la première Maison Familiale s'inscrivait, comme cela a été dit, dans le cadre de la loi de 1929 relative à l'apprentissage agricole. Il apparût normal, pour les responsables de Maison Familiale, de présenter les élèves à l'examen prévu par cette loi, le Brevet d'Apprentissage Agricole (BAA). Jusqu'à la mise en œuvre de la loi du 2 août 1960 la formation dispensée dans les Maisons Familiales préparait les élèves à cet examen.

Durant la période 1937-1960 la grande préoccupation au point de vue formation fut la création d'une démarche pédagogique adaptée à l'alternance mais l'examen préparé était toujours celui du BAA. La formation s'est harmonisée

(3) Dans ces chiffres sont comptabilisés les élèves de l'ensemble des établissements = Maisons Familiales, Instituts Ruraux et Centres.

sans que soient créées d'autres instances en ce qui concerne la formation initiale.

La réforme de l'enseignement de 1959 qui rendait obligatoire la prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans, la loi du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricole allaient-elles permettre aux Maisons Familiales de conserver leur identité ?

Pour la première fois dans la loi le principe de la formation en alternance était admis, on y parlait d'une formation selon un rythme approprié. Les Maisons Familiales pouvaient continuer à fonctionner mais il leur fallait envisager les adaptations nécessaires. Adaptations pour se situer dans le cadre des nouvelles lois avec comme perspective de maintenir l'essentiel des structures ayant fait leur preuve depuis la création, tout en répondant aux besoins de tous les jeunes du milieu rural. Un intense travail de réflexion s'engagea au niveau de toutes les instances et c'est ainsi que furent créés de nouveaux établissements intitulés Instituts Ruraux d'Education et d'Orientation (IREO). Ces IREO harmonisèrent leurs actions avec celles des Maisons Familiales dans le cadre des ensembles pédagogiques. Un ensemble pédagogique comprenait quatre à cinq Maisons Familiales et un IREO. La Maison Familiale préparait au brevet d'apprentissage, l'IREO offrait des formations en prolongement de type brevet professionnel et diversifiées. C'est cette organisation qui a permis de répondre depuis 1962 à la fois aux évolutions des exigences administratives, mais aussi aux évolutions des demandes de formation formulées par la base.

C'est ainsi que cette nouvelle structure permet les préparations CAPA et BEPA, mais aussi de répondre à des demandes de formation BTA de plus en plus nombreuses ou de mettre en place des formations conjoncturelles telles que les formations 16-18 ans.

Enfin signalons que certaines Maisons Familiales ont évolué vers la préparation à des métiers artisanaux, elles fonctionnent sous le contrôle du ministère de l'Education Nationale.

Mise en place d'une voie promotionnelle pour la création des centres de formation

Dès que les Maisons Familiales commencèrent à se multiplier, il apparut très vite que les qualités et les aptitudes souhaitées chez les moniteurs ne se trouvaient pas toujours chez les enseignants ayant l'expérience des formations à plein temps. Parmi ces aptitudes, certaines apparaissaient essentielles, en particulier la connaissance du milieu rural et la capacité à entrer en relation avec ce milieu, à dialoguer avec les familles paysannes. Ils étaient nombreux les jeunes adultes à posséder les qualités requises et vivant dans le milieu rural, mais ils n'avaient pas,

bien souvent, les qualifications techniques ou générales nécessaires pour remplir la fonction de moniteur.

C'est à partir de ce constat que fut envisagée la création d'un Centre de formation destiné à accueillir des adultes ruraux désireux de devenir moniteurs ou monitrices dans les Maisons Familiales Rurales.

Le projet de création d'un Centre de formation de moniteurs se concrétisa en 1941-1942 à Malause dans le Tarn-et-Garonne. Sept jeunes adultes constituèrent la première promotion. Bien que le niveau scolaire n'ait pas été dédaigné, c'est plus leur maturité, leur expérience dans le milieu rural, leur motivation qui décidèrent de leur incorporation au Centre. Ils furent invités à se réunir autour d'un même objectif : étudier l'agriculture, l'économie domestique, réfléchir à leur fonction de moniteurs ou de monitrices de Maison Familiale Rurale. Le bilan de cette première expérience fut suffisamment positif, pour que soit créé l'année suivante le premier centre pour adultes des MFR à Pierrelatte dans la Drôme. Dans ce centre, qui fonctionna jusqu'en 1948, on retrouvait le même esprit que celui de la première expérience de Malause : même recrutement diversifié, mêmes objectifs, même volonté d'apprendre, même disponibilité des jeunes adultes pour leur préparation à la fonction de moniteurs.

Ce centre de Pierrelatte qui, en fait, en constituait deux, un destiné aux moniteurs, un autre destiné aux monitrices, se distinguait des structures traditionnelles tant du ministère de l'Agriculture que du ministère de l'Education Nationale, ses particularités le rapprochaient de toutes ces initiatives généreuses couvertes par le « Secours National ». C'est ainsi que le ministère du Travail l'accueillait à la libération et l'intégrait dans « Formation dans le travail » et plus tard dans les premières formations d'adultes. En 1945, cette expérience de Malause puis de Pierrelatte devenait en fait une première FPA pour les milieux ruraux.

En 1948, la finalité des centres liée à une formation exclusive de moniteurs fut remise en cause, cela faisait trop « école normale ». Il fut proposé que cette formation, sans perdre son caractère secondaire, s'ouvre à des préparations para-agricoles. Ainsi se créait à Poncharra/Turdine dans le Rhône, toujours dans le cadre du ministère du Travail, mais avec la collaboration de l'agriculture, par son inspection générale, la première formation d'adultes préparant la qualification de techniciens agricoles. On restait fidèle aux critères retenus pour l'incorporation au Centre, mais ces critères éliminaient encore trop de jeunes adultes ruraux, en raison de leur insuffisance d'instruction générale de base et instrumentale. En 1956-1957, se créait le premier centre dit de préformation, largement ouvert dans son recrutement à des jeunes très attachés au milieu rural et très motivés pour prendre en charge leur propre formation et pour se promouvoir au service du milieu rural.

Selon les mêmes principes promotionnels d'autres types de centres se sont créés par la suite notamment pour la préparation des techniciens supérieurs agricoles (4).

Enfin signalons que la formation pédagogique des moniteurs n'a pas cessé depuis la création du centre de Pierrelatte. Le centre pédagogique est à Chaingy dans le Loiret. Il assure la formation initiale qui prépare les moniteurs à mettre en œuvre une formation en alternance. Conventionné avec l'Université de Tours, il assure la préparation de diplômés universitaires ouvrant la voie à des formations de doctorat.

3.4. - Evolution du statut des Maisons Familiales Rurales

Dès le début de l'expérience qui donna naissance à la première Maison Familiale, ce type de formation s'inséra dans le cadre juridique prévu par la loi du 20 janvier 1929 relative à l'apprentissage agricole.

En 1946 le ministère de l'Agriculture accepta de reconnaître officiellement cette forme d'enseignement. C'est chaque maison qui était amenée à solliciter cette reconnaissance. La Maison reconnue gardait son autonomie mais elle était soumise au contrôle du directeur des services agricoles. Outre l'avantage moral, elle recevait des subventions de fonctionnement et sous certaines conditions des prêts et subventions de fonctionnement.

Les perspectives de la loi prolongeant la scolarité jusqu'à 16 ans et celle réformant l'enseignement agricole ne furent pas sans poser de sérieuses inquiétudes aux responsables des Maisons Familiales. C'est à partir de cette époque que les Maisons Familiales engagèrent une action très vive pour faire reconnaître la valeur d'une formation en alternance et le droit à la différence. A la fin des années 50, les Maisons Familiales étaient isolées, elles étaient seules à affirmer qu'une formation en alternance ne constituait pas automatiquement un enseignement à temps partiel, mais que bien au contraire elle favorisait un temps plein de formation dans une discontinuité d'activités (5). La loi votée en 1960 n'obligea pas les Maisons Familiales à renier leur identité, au contraire elle fut source de réflexion pour préciser les exigences de la mise en œuvre d'une véritable formation en alternance c'est-à-dire devenant temps plein de formation au niveau de la personne.

La nouvelle loi de 1960 maintenait la reconnaissance des Maisons Familiales et leur financement. Toutefois, ce

(4) En 1984 il existe vingt-neuf centres rattachés à l'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales.

(5) C'est sous cette forme que E. Pisani alors ministre de l'Agriculture exprimait ce que pouvait être une véritable formation en alternance. Il fut un de ceux qui aidèrent les Maisons Familiales à affirmer leur identité.

financement restait calqué sur celui du temps plein en établissement — il ne tenait pas compte des particularités d'une formation en alternance qui suppose tout un lien avec le milieu de vie socio-professionnel des élèves.

Cette situation (toujours actuelle) rendait difficile l'équilibre financier des Maisons Familiales, alors que les charges augmentaient, notamment en ce qui concerne le personnel d'encadrement. Les nombreuses démarches effectuées pour améliorer les conditions de vie des Maisons Familiales aboutirent à la signature d'une convention entre l'Union Nationale des M.F.R. et le Ministère de l'Agriculture en 1975.

Cette convention marquait un progrès sérieux dans cette reconnaissance du droit à la différence mais toutefois elle ne réglait pas le problème financier.

A partir de 1978, les Maisons Familiales mirent beaucoup d'espoir dans le projet de loi Guerneur destiné à trouver une solution au financement de l'enseignement privé. Cette loi proposait en effet d'agréer les établissements privés et de leur assurer un financement proche de celui des établissements publics. Dans l'esprit des promoteurs de la loi, il apparaissait que la spécificité des Maisons Familiales pouvait être reconnue en vue d'un financement adapté. Toutefois, si la loi fut votée, comme toujours, la réglementation mise en place s'inspirait en priorité des formations à temps plein en établissement. De ce fait, les Maisons Familiales n'y retrouvèrent pas leur compte tant en ce qui concerne les agréments que le financement. Les normes scolaires considérées pour les agréments ne favorisèrent pas les Maisons Familiales désireuses de mettre en œuvre une formation en alternance de qualité.

Faire admettre le droit à la différence a dominé les échanges des dernières années entre les responsables des Maisons Familiales et l'administration. C'est le sens de cette recherche qui était exprimé par le directeur des MFR, André Duffaure, lors d'une assemblée générale en 1977 (6). « Le droit à la différence, notre convention de 1975 a essayé de l'exprimer. Il faut aller plus loin. Il faut à la fois concilier cette fonction de service public à laquelle nous répondons et cette possibilité du privé d'entreprendre, d'essayer, de risquer.

Nous savons que l'initiative et la responsabilité octroyées à la base sont essentielles au fonctionnement des Maisons. Nous savons aussi que les Maisons ne peuvent exister sans la reconnaissance et l'aide de l'Etat.

Après tant d'années de bons et loyaux services un statut nouveau est à imaginer et à être mis en place, pour que

(6) Extrait de discours prononcé par André Duffaure lors du Congrès du quarantième anniversaire de la création des Maisons Familiales Rurales, — Bordeaux 1977.

chaque Maison et toutes ensemble, ici en France et dans tous pays, où elles sont signe de liberté, de vie et d'espoir du monde rural, soient aidées et reconnues sans équivoque. »

Depuis l'époque où fut prononcé ce discours, les recherches continuent. Les responsables des Maisons Familiales savent qu'il n'est pas facile de trouver un statut qui reconnaisse leur spécificité tout en les situant dans le cadre des réglementations d'un service public.

Dans son intervention lors de l'Assemblée Générale des Maisons Familiales en avril 1984 à Paris, le ministre de l'Agriculture, Michel Rocard, confirmait la spécificité des Maisons Familiales et la nécessité d'établir un statut qui maintienne cette spécificité. Parlant de la loi sur l'enseignement agricole privé il s'exprimait en ces termes :

« Un problème est posé, une solution s'esquisse qui paraît simple et rationnelle, oui mais il y a les Maisons Familiales pour lesquelles un traitement particulier s'avère indispensable... Mais cette particularité, je la crois riche et veux la préserver. Votre particularité, je n'en tire pas l'agacement mais le respect... Il vous faut mieux définir ce que

vous êtes et le faire sans peur et sans ambiguïté pour que vous occupiez la place qui est la vôtre... » (7).

Le cheminement des Maisons Familiales continue, la voie dans laquelle elles sont engagées n'est pas celle de la facilité mais n'est-ce pas une perpétuelle recherche, une perpétuelle remise en cause qui devrait guider tout organisme de formation ? (8)

Daniel CHARTIER

Centre national pédagogique
des Maisons Familiales Rurales

(7) Extrait du discours prononcé le 17 avril 1984 à Paris par Michel Rocard, Assemblée Générale des MFREO, in *Le Lien des responsables*, UNMFREO, Paris.

(8) Ce texte a été rédigé en octobre 1984. Depuis une loi portant sur la réforme des relations entre l'Etat et les Etablissements d'enseignement agricole privés a été votée le 31 décembre 1984. L'article 5 de cette loi prévoit pour la première fois un contrat spécifique entre l'Etat et les associations ou organismes « qui offrent des formations à temps plein en conjuguant, selon un rythme approprié, les enseignements théoriques et pratiques dispensés d'une part dans l'établissement même et d'autre part dans le milieu agricole et rural ».

THEORIES ET PRATIQUES A L'OEUVRE DANS LA FORMATION DES AGRICULTEURS

Les stages en exploitation agricole

par M.-L. CHAIX

Les dispositifs d'aller et retour entre l'école et le milieu professionnel ont toujours été jugés bons, a priori, pour faire la formation des futurs professionnels, à condition, bien entendu, qu'une certaine proportion de cette formation reste effectivement du ressort de l'école.

Mais on idéalise tellement ce dispositif, tout en le trouvant difficile à mettre en œuvre, qu'il fallait s'interroger sur l'idée qui le fonde, c'est-à-dire l'idée selon laquelle la « théorie » de l'école et la « pratique » des professionnels sont complémentaires. Dans la pratique de la formation comme dans la pratique de la recherche sur la formation, on s'aperçoit, en fait, qu'il y a rarement complémentarité mais plus souvent concurrence ou contradiction, en tous cas malentendu.

L'étude des stages de formation et de la position attribuée aux stagiaires peut jeter de la lumière tant sur la nature des différents savoirs en jeu (la théorie, la pratique), les processus d'acculturation et la relation pédagogique caractéristique de chacun des lieux de formation (l'école, le stage) comme sur les effets psychologiques produits chez les élèves-stagiaires par l'alternance entre ces lieux de formation.

La formation professionnelle en agriculture accorde beaucoup de valeur à l'ouverture de l'école sur la profession future des élèves. Les dispositifs d'aller et retour entre l'école et le milieu professionnel ont toujours été jugés bons, a priori, pour faire la formation des futurs professionnels, à condition, bien entendu, qu'une certaine proportion de cette formation reste effectivement du ressort de l'école.

Mais on idéalise tellement ce dispositif, tout en le trouvant difficile à mettre en œuvre, qu'il fallait s'interroger sur l'idée qui le fonde, c'est-à-dire l'idée selon laquelle la « théorie » de l'école et la « pratique » des professionnels sont complémentaires, qu'il est nécessaire, donc, qu'une alternance s'établisse de l'une à l'autre, que la « pratique » est le champ d'application de la « théorie », que le passage par la « pratique » motive à apprendre la « théorie ». Dans la pratique de la formation, comme dans la pratique de la recherche sur la formation, on s'aperçoit, en fait, qu'il y a rarement complémentarité mais plus souvent concurrence ou contradiction, en tout cas malentendu.

Confrontée à ces questions dans mon travail de formation, j'ai donc entrepris depuis quelques années des recherches sur les dispositifs de formation que constituent les stages et sur la position attribuée aux stagiaires pendant leurs stages. J'ai choisi les stages en exploitation agricole en commençant d'abord par une étude sur les stages de fin de seconde puis en continuant par une recherche plus approfondie sur les stages inclus dans la formation BTAO-CEA* au moment de la mise en place du nouveau programme de cette option en 1979-1980 (1).

L'idée générale de départ, c'est que le déplacement que subit le champ pédagogique d'un lieu scolaire à un lieu de la vie professionnelle met en lumière, à travers ce qu'en vivent les différents acteurs de la formation (enseignants, agriculteurs-maîtres de stages, élèves-stagiaires) ce qu'il en est de la nature des différents savoirs en jeu (la « théorie », la « pratique »), des processus d'acculturation et de la relation pédagogique caractéristiques de chacun des lieux de la formation (l'école, le stage), des effets psychologiques produits chez les élèves-stagiaires par le passage alternant d'une formation à l'école à une formation en stage. A partir de là, des dispositifs pédagogiques peuvent être proposés qui rejoignent d'ailleurs des dispositifs existants dans certains lycées agricoles.

J'ai donc procédé par entretiens longs et semi-directifs auprès de chacun des acteurs de la formation et j'ai privilégié le point de vue des maîtres de stage et des stagiaires en les rencontrant individuellement.

* BTAO-CEA : Brevet Technique Agricole, Option Conduite de l'Entreprise Agricole. Cette filière est réputée former des chefs d'entreprise agricole.

I. — COMMENT EXPLIQUER L'INADÉQUATION ENTRE « THÉORIE » DE L'ÉCOLE ET « PRATIQUE » DES AGRICULTEURS ?

Deux voies de légitimation pour devenir agriculteur : l'école et la famille.

Pour devenir agriculteur, le parcours de formation, le plus généralement emprunté est encore un parcours interne à l'agriculture, c'est-à-dire la transmission par filiation, des parents aux enfants, la transmission par initiation continue au cours des années d'enfance et d'adolescence. Ce mode de transmission est entretenu par les conditions économiques : le mode d'installation le plus fréquent des jeunes en agriculture reste l'installation en association avec leurs parents en vue d'une succession. En effet, l'installation d'un jeune agriculteur nécessite un investissement important. La contrainte économique entretient et justifie un mode familial de transmission des moyens matériels et des savoirs.

Cependant, l'école vient perturber de plus en plus ce processus de transmission familiale, elle s'introduit en concurrente : à la famille revient toujours la mission de donner les moyens matériels, mais l'école s'approprie la légitimité de la transmission des savoirs.

Pourtant, l'école et les parents ne sont pas les seules sources de formation des agriculteurs. Le milieu professionnel agricole a été doté et s'est doté lui-même depuis longtemps d'organismes de formation et de développement dont l'objectif est de contribuer à ce qu'on pourrait appeler la formation continue des agriculteurs, ou l'information continue, ou le conseil des agriculteurs, en relation avec tous les problèmes de leurs exploitations et de leurs familles. Le syndicalisme lui aussi joue un rôle important dans la formation des agriculteurs, contribuant à la constitution d'identités valorisées comme celle de « chef d'entreprise agricole » ou d'identités militantes et revendicatives comme celle de « paysan-travailleur » (2).

Dans le parcours de la majorité des agriculteurs, l'école ne tient donc pas une place des plus importantes. Le savoir des agriculteurs s'est élaboré le plus souvent en dehors d'elle et en relation avec le travail de l'exploitation et les différents problèmes à résoudre sur cette exploitation. Il n'empêche que l'école introduit une rupture dans le processus légitime de formation des futurs agriculteurs, elle dissocie la transmission des biens de la transmission des savoirs et de la transmission de la vie elle-même. En proposant des itinéraires de formation d'exploitants agricoles (et pas seulement de techniciens et de salariés agricoles), en faisant de la formation des agriculteurs une formation professionnelle, une formation à un métier, elle met en cause l'idée selon laquelle l'agriculture serait un état de vie, un état de nature. Elle rompt une forme d'autonomie de ce milieu.

II. - LE CARACTÈRE FAMILIAL DU TRAVAIL ET DE L'INITIATION

Il existe donc deux voies d'accès au métier d'agriculteur, l'enseignement et l'initiation. L'enseignement est du ressort de l'école, l'initiation revient aux agriculteurs.

Mais pourquoi parler d'initiation ?

Parce qu'on peut assimiler ce qui se passe en stage en exploitation agricole à un processus d'initiation tel qu'on le définit en anthropologie** (3).

L'initiation, en effet, est l'ensemble des épreuves que doit subir un jeune homme ou une jeune fille pour passer de l'état d'enfant à l'état d'adulte et s'insérer dans la société comme homme ou comme femme. La prise de conscience de l'appartenance à une classe d'âge (relativement aux autres générations) et à un sexe (relativement à l'autre sexe) est une composante essentielle de cette initiation.

Le corps est doublement sollicité dans la définition personnelle qui va résulter de cette initiation : en tant que corps sexué, individualisé mais repris dans la définition de l'ensemble des hommes ou de l'ensemble des femmes (et donc imposition des rôles masculins ou féminins), en tant que corps situé dans une chaîne de générations qui reçoit ainsi sa définition sociale par l'intermédiaire du corps familial (fils de..., fille de..., cousin de...) et l'appartenance à une lignée.

Pour pouvoir apprendre quelque chose de son maître de stage, le stagiaire doit être « adopté » « comme un membre de la famille »*** dans les deux dimensions de l'espace et du temps de l'exploitation. Ce n'est qu'à cette condition qu'une relation pédagogique pourra s'instaurer entre le stagiaire et le maître de stage, mais une relation pédagogique d'un certain type, une relation d'initiation qui s'instaure dans le cadre des relations familiales de travail (4), c'est-à-dire dans le cadre de relations où se mêlent étroitement l'éducation et l'apprentissage (5).

a - L'adoption dans l'espace et dans le temps

Le (la) stagiaire qui arrive sur une exploitation agricole entre dans le système de définition des positions de cha-

** Dans le même temps on évite de réduire l'articulation école-profession au rapport « théorie » - « pratique » alors qu'on n'a défini aucun des deux termes ni fait l'inventaire des activités et des processus qu'ils recouvraient. Par ailleurs, on redonne à chaque processus son aspect d'action et de visée globale de formation sur les jeunes générations.

*** « Adopté » est le terme issu de mon interprétation, mais « comme un membre de la famille » est l'expression utilisée par les stagiaires et les maîtres de stage pour indiquer la place attribuée au stagiaire sur l'exploitation.

cun dans la famille et dans le travail. C'est-à-dire que comme garçon il est intégré à l'espace des hommes — le « dehors » — et comme fille à l'espace des femmes — le « dedans ».

Sur une exploitation agricole, on distingue l'espace de l'homme de l'espace de la femme en observant leur type d'activité respectif et les lieux où se déroulent ces activités (6). Ces lieux sont marqués et délimités comme des territoires physiques et psychologiques où les déplacements et les activités de chacun sont reconnus légitimes. Chacun investit son territoire (espace et activités) de façon singulière, chacun est maître sur son territoire.

Or, la femme en agriculture, est plutôt cantonnée aux travaux du « dedans » de la maison. Ces travaux peuvent comprendre des tâches définies socialement comme étant strictement domestiques (la cuisine, le ménage, les soins aux enfants) mais aussi des tâches ayant rapport à l'agriculture (l'élevage de petits animaux, l'élevage bovin laitier, la gestion). A l'homme reviennent les travaux du « dehors », c'est-à-dire les travaux des champs nécessitant le maniement de lourdes machines, mais aussi le contact avec d'autres professionnels de l'agriculture, ou encore l'élevage de prestige comme celui des reproducteurs. La femme ne participe qu'à titre d'aide aux travaux du « dehors » et réciproquement l'homme n'est souvent qu'un aide sur le domaine privilégié de la femme.

A chacune de ces tâches correspondent des qualités qui font référence au corps. Qualités communes comme le « goût »* ou l'« habitude »*, qualités attribuées à l'homme principalement comme la « force »* et l'« habileté »****.

Le « goût » pour l'agriculture est quelque chose que l'on a « dans le sang » (« Tous ceux que je connais et qui sont nés dans le métier — ici j'ai plusieurs frères et sœurs — on dirait qu'ils ont ça dans le sang, le métier de leur père dans le sang », dit un jeune agriculteur). C'est donc bien une qualité incorporée mais une qualité que d'autres expliquent comme le résultat de la mise à l'épreuve de la vocation à devenir agriculteur, une mise à l'épreuve qui n'a pu se faire qu'en grandissant sur une exploitation parce que, pour supporter la condition de l'agriculteur, « il faut y être né ».

« L'habileté » n'est pas limitée aux prouesses manuelles mais elle les inclut. Elle signifie aussi la capacité à bien mener son exploitation, à prendre des initiatives, à ruser, en quelque sorte, avec toutes les contraintes qui l'assaillent, contraintes naturelles, contraintes techniques, contraintes du système économique.

**** Termes issus des entretiens avec les agriculteurs maîtres de stage et analysés dans la logique du contexte qu'ils leur donnaient.

« La force » est la qualité requise par l'agriculteur confronté à des tâches qui demandent un engagement physique : maintenir des animaux, manier des machines lourdes... La « force » est une qualité virile qui vient épauler « l'habileté » qui, seule, ne suffirait pas à tenir le cap. Elle est force morale aussi pour tenir dans les coups durs et dans l'imprévu qui sont le lot des agriculteurs, soumis aux aléas naturels comme à ceux de la vie économique.

« Le goût », « l'habileté », « la force », sont donc des qualités physiques, morales et intellectuelles. Exprimées dans des termes renvoyant au corps, elles sont le signe de l'importance du corps dans l'ensemble des activités des agriculteurs et dans le mode d'apprentissage de ces qualités, celui-ci ayant accompagné le développement physique, affectif et mental de l'individu. Elles sont l'apanage des hommes plutôt que des femmes et marquent la répartition des tâches sur l'exploitation entre les hommes et les femmes.

b - L'initiation

La formation en stage sera véritablement une initiation quand le stagiaire sera « adopté » par son maître de stage, c'est-à-dire qu'il lui attribuera, à la fois, une place dans le **corps familial** et des qualités référées au **corps**, à « l'habitude » (ou qu'il considérera que le stagiaire est susceptible de les acquérir). Certains maîtres de stage se contenteront du « goût » et adopteront donc aussi bien des stagiaires d'origine non agricole que des enfants d'agriculteurs, des filles que des garçons, d'autres demanderont en plus une certaine « compétence » ou « habitude », notamment dans le maniement des machines ; qualités qui ne peuvent être acquises, selon eux, que par l'origine agricole, à moins que le lycée la prenne en charge.

1 - L'itinéraire d'initiation

Au stagiaire « adopté », le maître de stage fera parcourir chacun des niveaux d'activité où se déploie préférentiellement une qualité requise pour devenir chef d'exploitation en entretenant avec lui cette relation de proximité propre à l'initiation (7).

Le stagiaire parcourt ainsi un itinéraire gradué de formation ponctué par le franchissement d'un certain nombre d'épreuves.

Ainsi, le premier degré de l'initiation est celui des « corvées » (1). Il recouvre toutes les tâches d'entretien de l'exploitation, les problèmes de « ménage » en quelque sorte, qui sont du ressort du « domestique » justement. Ce sont des travaux non qualifiés, répétitifs, fatigants, souvent salissants, comme le curage des écuries, le binage des betteraves, etc. Le deuxième degré d'initiation est celui des **travaux qui sollicitent la force** physique et la

capacité de manier des machines lourdes, puissantes, chères, avec lesquelles des accidents sont toujours possibles. Avec le troisième niveau d'initiation, on touche **aux opérations de l'agriculture et de l'élevage proprement dits**, opérations où se déploient des connaissances et des savoir-faire agronomiques et qui ont trait à la conduite technique et économique des ateliers de production. Ce troisième niveau se prolonge jusque dans la conduite générale de l'exploitation.

2 - La relation d'initiation

L'itinéraire ainsi dessiné permet de comprendre qu'à chacun des niveaux le stagiaire est sollicité de franchir une épreuve et que cette épreuve lui est signifiée à travers **le contenu de la tâche**, mais aussi à travers **le rapport social** que suppose sa réalisation et qui se traduit par un certain type de relation pédagogique (8).

Au premier niveau, celui des « corvées », ce sont les tâches dévalorisées et **le rapport social de subordination** que doivent supporter les stagiaires comme épreuve significative de leur « goût » pour l'agriculture. On a donc des expressions fortes pour désigner le « goût » : c'est le « courage », le « feu sacré », il faut « choisir sa vie » et non la subir par héritage ; le goût est à l'épreuve d'une « maturité » qui s'oppose aux « illusions » d'un âge trop jeune comme celui de la plupart des stagiaires ou à la vision écologique de l'agriculture telle que la portent des stagiaires d'origine urbaine. Par conséquent, le maître de stage va tester le « goût » du stagiaire en le mettant à l'épreuve du « boulot le plus dégueulasse ». « Il faut qu'ils y goûtent ! Ça c'est un fait, il faut qu'ils y goûtent ! Etant donné que c'est la brèche qu'ils ont pris, il faut bien qu'ils goûtent à tout ! Ça, y'a pas à tortiller ! ». Et face aux « gosses de la ville » qui n'apprécient pas ce type d'épreuve, les « gosses de la campagne » ont l'avantage d'y avoir été soumis depuis longtemps (1). Je dirai donc que le « goût » est une ascèse qu'il faut avoir pratiquée dès l'enfance pour pouvoir l'accepter. C'est la pratique du rapport de soumission au travail et au chef d'exploitation qui commande ce travail. On peut être sûr que les jeunes d'origine agricole seront plus soumis que les jeunes qui n'ont pas appris ce rapport de soumission dès l'enfance. C'est la différence de leur « éducation ».

Au deuxième niveau, les tâches sont valorisées (conduire les machines, réaliser seul un travail, etc.). Mais ce sont des tâches de travailleur manuel. Et si la force physique qui s'y déploie est une qualité qui exprime la virilité des hommes, il n'en reste pas moins que ces tâches sont abandonnées à l'ouvrier quand l'exploitant peut en employer un. **Le rapport social patron-ouvrier** est donc présent à ce deuxième niveau. La relation pédagogique qui s'instaure à ce niveau est fondée sur la « compétence » du stagiaire, « compétence » attachée aux apprentissages pré-

coces du garçon sur une exploitation, et donc aux stagiaires-garçons-d'origine agricole. Les filles et les stagiaires qui ne sont pas d'origine agricole ne trouvent pas toujours des maîtres de stage disposés à les faire accéder à ce niveau. Mais inversement, les stagiaires « compétents » sont souvent utilisés comme ouvriers par leur maître de stage. Dans les deux cas, la relation pédagogique risque de ne pas s'installer et de retomber soit dans la relation **patron-domestique** (« Quand un stagiaire est pas compétent on lui fait faire les corvées »), soit dans la relation **patron-ouvrier** (avec la différence que le stagiaire n'y trouve pas son compte puisqu'il n'est pas payé à l'égal d'un ouvrier).

L'initiation se révèle donc être un processus ambivalent. Elle débute sur un élément négatif pour se dégager progressivement comme une relation de compagnonnage qui s'épanouit au troisième niveau. Mais les stagiaires doivent faire d'abord leurs preuves au premier et deuxième niveaux. Beaucoup de maîtres de stage d'ailleurs adoucissent le passage au deux premiers niveaux en réalisant les activités avec leurs stagiaires pour bien leur montrer que ces travaux font partie de la condition paysanne. Mais d'autres les confinent au premier niveau s'ils sont « incompetents », ou au deuxième niveau s'ils sont « compétents ». Il n'y a véritablement initiation que lorsque le maître de stage fait parcourir à son stagiaire l'ensemble de l'itinéraire. L'initiation suppose donc la création d'un champ pédagogique au lieu de la vie familiale et professionnelle, la mise en place d'une relation pédagogique entre l'élève et l'agriculteur, relation qui s'instaure dans le cadre des relations familiales de travail (8).

3 - Les jeux du corps dans l'initiation

Incorporer des savoirs et des savoir-faire, c'est construire « l'habitude ». Ce terme vient aussi des agriculteurs. « L'habitude » est un savoir acquis depuis l'enfance, en grandissant sur une exploitation. On n'a d'ailleurs jamais eu le sentiment d'apprendre, on a l'impression que l'on sait certaines choses depuis toujours (9). Ce savoir, on l'a si bien incorporé qu'il est devenu une seconde nature. « L'habitude » permet de gagner du temps dans une profession où il faut aller vite quand le travail presse ou quand il faut prendre rapidement des décisions face à l'imprévu. Elle permet aussi d'éviter les accidents lors du maniement des outils, des machines et des animaux. « On n'a pas le crayon » dit une agricultrice à propos des calculs qu'impose le technicien ou l'école quand il s'agit de faire quelque chose, « on a l'habitude » (1). Avec le risque que « l'habitude » devienne « la routine » (1).

Le corps est donc globalement concerné par l'acte d'apprendre. La connaissance s'élabore dans un contact direct du corps avec le monde que traduit bien le privilège

qu'agriculteurs et stagiaires attribuent au terme de « **toucher** » : « Quand je lui dis quelque chose, chaque fois qu'il passe chez lui, il m'écoute. Parce que je lui fais toucher du doigt, je lui fais voir », dit un maître de stage. Le caractère direct du contact est accentué par la relation d'initiation : relation intime entre le maître et son élève, elle est aussi relation de fusion avec l'exploitation agricole. Le maître paraît alors s'effacer et laisser en tête-à-tête l'élève et l'exploitation. La formation aura lieu si s'élabore cette relation intime entre le stagiaire et l'exploitation à l'imitation de celle que l'exploitant entretient avec elle.

L'engagement physique, le mouvement, les jeux du corps, sont des voies privilégiées de l'activité technique, de la connaissance et de la transformation du monde. La sensation, la sensualité même, entrent pour une bonne part dans cette intelligence du monde que l'on acquiert en stage.

4 - Les conséquences sur les modes d'apprentissage

Ce mode d'élaboration de la connaissance en stage et sur l'exploitation agricole en général, a plusieurs conséquences :

— on ne croit que ce que l'on voit et que l'on touche, ce qui fait que l'enseignement du lycée apparaît, en comparaison, peu crédible : « on fait bien confiance aux enseignants », dit un stagiaire, « mais dans la mesure où on pourra concrétiser, voir de manière concrète ce qu'on nous a appris, en stage ou chez nous »,

— on apprend mieux par comparaison entre cas particuliers plutôt que par l'étude d'un cas général,

— le contact direct, la proximité, favoriseraient le contrôle de son action et l'autonomie de l'individu,

— enfin le stage apparaît comme « la vie » tandis que le lycée est « un peu la prison » : « au lycée, dit un stagiaire, on apprend un peu d'agriculture mais on n'y vit pas ».

Apprendre « la théorie » au lycée c'est donc introduire des ruptures à la fois dans le processus culturel de filiation et dans les façons d'apprendre. C'est, en résumé, aller à l'encontre des formes d'incorporation proposées dans le milieu agricole.

III. - LES EFFETS SUR LES ÉLÈVES-STAGIAIRES DE LA COHABITATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'INITIATION

a - La légitimité au devenir agriculteur

L'idéologie de la filiation domine si fort en agriculture, que les stagiaires qui ne sont pas d'origine agricole s'estiment, en quelque sorte, non certifiés d'origine. Ils sont en

manque d'origine et s'étonnent d'aimer l'agriculture alors qu'ils ne sont pas d'origine agricole. Ou bien ils s'en justifient en allant chercher des filiations chez leurs grands-parents, chez un oncle : « Mes parents sont pas agriculteurs, mais ils sont d'origine, disons... ma mère est d'origine... ses parents étaient agriculteurs » (1).

On s'aperçoit aussi que, selon qu'ils sont ou non d'origine agricole, les stagiaires ne viennent pas chercher la même chose au lycée agricole : les stagiaires d'origine non agricole viennent chercher une formation professionnelle, une formation qui leur permettra d'entrer dans l'agriculture. Ils espèrent, par le lycée, compenser leur « manque d'origine ». Les stagiaires d'origine agricole considèrent, eux, qu'ils ont déjà acquis cette formation professionnelle en grandissant sur une exploitation ; le lycée peut donc contribuer à l'améliorer mais ils espèrent surtout que le lycée leur donnera un niveau scolaire, un niveau suffisant pour sortir de l'agriculture si les conditions d'emploi et de travail les y obligent. Les uns frappent de l'extérieur pour entrer, les autres de l'intérieur pour sortir.

Face au projet de devenir agriculteur, un certain nombre de stagiaires se trouvent donc un « manque d'origine ». Et les filles ? Pourquoi l'accès au titre de chef d'exploitation leur est-il si difficile ? Faut-il appartenir au sexe fort pour avoir droit à cette position ? La filiation en lignée masculine paraît s'affirmer dans cette pratique. La légitimité culturelle joue à plein dans l'accès à un statut professionnel.

Cette fusion du milieu social n'est donc pas sans effet sur la façon dont les stagiaires vont raisonner leurs projets et s'investir dans la formation. En ce sens, le passage en stage comporte une grande part de désillusion. On ne peut pas, après cette expérience, faire du stage un facteur important de motivation à la formation au lycée. Le stage est d'abord un moment de mise en cause de cette formation, dans son objectif sinon dans son contenu.

b - Perte des références ou multiplications des références

Les procédures du « voir » - « toucher » témoignent d'une façon générale de l'attente des élèves à l'égard du savoir et de la relation pédagogique. Ce sont, à tous égards, des procédures de contact direct, de proximité, d'implication, de fusion : on dit que l'on se met « dans le bain » de l'exploitation. Ce sont aussi des procédures de contrôle immédiat par l'action, d'autonomisation : « ça marche » ou « ça ne marche pas ». Or, ces procédures ne sont pas celles du lycée. La distance, l'indirect, la parole, la représentation de la chose, le général, sont les caractéristiques de l'enseignement du lycée et de la relation pédagogique qui en est le support.

Beaucoup d'élèves se trouvent alors en terrain inconnu. Il n'y a plus fusion avec l'objet à connaître ni avec le maître d'initiation. On est sorti du « bain », du bain familial pourrait-on ajouter, et l'on doit regarder les choses à distance, par l'intermédiaire d'expériences faites par d'autres, traduites en mots, élaborés en hypothèses explicatives. « Par exemple, en génétique, dit un stagiaire, j'avoue que je suis pas toujours convaincu. Y'a des trucs vraiment aberrants. Les chromosomes qui se séparent. Quand ils sont ensemble ils se séparent et des fois y'a une cassure et ils se recollent. Y'a deux chromosomes, deux moitiés de chaque qui se recollent ensemble. J'avoue que ça me paraît aberrant parce que, vraiment, il faut que ça se recolle juste à l'endroit pour que l'être qui va naître il soit pas déformé. On voit pas l'expérience tous les jours ».

Cette insécurité face au savoir indirect est redoublée par le fait que les élèves doivent faire confiance à des enseignants qui n'ont pas le même système de référence qu'eux, qui n'originent pas leur savoir dans « l'expérience » des agriculteurs. Les élèves doivent donc leur faire une confiance aveugle, se mettre en position de dépendance à leur égard. D'où le sentiment qu'ils peuvent être trompés par les enseignants et par la « théorie » qu'ils dispensent. D'où aussi le sentiment d'une tutelle insupportable de la part des enseignants. D'où enfin le sentiment que la « théorie » correspond ici à un savoir insaisissable, lointain, qui ne peut pas prendre sens dans leur pratique future d'agriculteur.

Leur réaction est double alors :

— ils manifestent une grande incrédulité à l'égard de l'enseignement du lycée — « théorie » inapplicable directement à la « pratique » de l'exploitation « théorie » incontrôlable qui ne s'éprouve pas immédiatement dans l'action — et, dans le même temps, ils idéalisent la « pratique » et « l'expérience » des agriculteurs : « Les agriculteurs, dit un stagiaire, ils y sont depuis tout le temps dans l'agriculture, alors ils commencent vraiment à connaître leurs bêtes et tout ça. Sinon au lycée, ils disent ce qu'ils ont lu dans les bouquins et des trucs comme ça. C'est pas toujours valable » ;

— ils vivent le lycée comme un enfermement et la relation pédagogique avec les enseignants comme une tutelle contraignante, et ils idéalisent complémentirement la liberté du corps en stage et la liberté de la « pratique ». Cette liberté signifie, pour les uns, la possibilité, pour l'agriculteur, de se dégager de la « théorie » qui s'imposerait alors comme norme, et d'introduire le jeu (au sens mécanique) entre la « théorie » et la « pratique ». Pour d'autres, elle signifie l'esquive de la pression au changement qu'exerce la « théorie » sur la « pratique ». Ce stagiaire, par exemple, qui ne demande qu'à « être tranquille » (1) : « Quand c'est trop organisé c'est pas si agréable. Il faut pas trop approfondir. Prévoir, en agricul-

ture, je le vois pas comme ça. C'est pas... ça va pas. On peut prévoir d'augmenter le cheptel bovin et on a la brucellose ».

La liberté est là alors le retour à la « tranquillité », à une forme de fusion entre l'agriculteur et sa terre, à un repli sur l'exploitation d'origine.

Mais si tous les stagiaires font plus confiance aux agriculteurs qu'aux enseignants, tous n'idéalisent pas la « pratique » des agriculteurs aux dépens de la « théorie » des enseignants. A ceux-là, il paraît normal que l'explication soit du côté des enseignants et l'administration de la preuve du côté de ce qu'ils appellent la « réalité », c'est-à-dire des exploitations agricoles. « On fait bien confiance (aux enseignants), dit un stagiaire, mais dans la mesure où on pourra concrétiser, voir de manière concrète ce qu'on nous a appris, en stage ou chez nous ». Ceux-là, aussi, ne sont pas sur la défensive à l'égard des enseignants, ils demandent des explications aux enseignants comme aux exploitants : « J'aime bien croire***** ce que j'apprends chez moi, dit un stagiaire, j'aime bien croire***** ce que j'apprends en stage, mais je demande toujours qu'on m'explique* ce que j'apprends au lycée. Enfin ! Je demande qu'on m'explique un peu partout, mais des fois, avec ce que j'apprends au lycée, je peux m'expliquer ce que j'apprends en stage et chez moi et vice-versa ».

Ils acceptent, en somme, qu'il y ait plusieurs sources de savoir — le lycée, les exploitants, les techniciens, leurs parents,... — et plusieurs formes de savoir (10). Il y aurait pour eux plusieurs origines de savoir possibles, donc plusieurs sources de légitimation au devenir agriculteur, et, au moins deux d'importance : le lycée et les exploitants agricoles.

L'origine du savoir déterminant sa légitimité, c'est-à-dire sa validité dans la profession d'agriculteur, de quel savoir les élèves vont-ils se réclamer pour devenir agriculteurs ? De la « théorie » de l'école, non reconnue par tous les agriculteurs comme étant un savoir efficace pour des agriculteurs, ou de la « pratique » des agriculteurs, insuffisante aux yeux du lycée pour former les chefs d'entreprise agricole ? Ce paradoxe, inscrit dans la formation, va avoir des effets psychologiques importants sur les élèves aux prises avec deux sources de légitimité du devenir agriculteur, effets sur leur disposition à profiter de l'enseignement du lycée comme de l'enseignement des agriculteurs avec qui ils sont en contact, effets sur la définition de leurs projets futurs à travers l'élaboration de l'image du type d'exploitant qu'ils veulent devenir, c'est-à-dire, en fin de compte, sur l'élaboration de leur identité professionnelle non déliée, à l'âge où ils sont, de l'élaboration de leur identité personnelle. L'acceptation par les différents acteurs de

***** C'est moi qui souligne.

la formation (lycée, maîtres de stage, stagiaires) de la multiplication des origines de savoir, l'origine constituée par le lycée comme l'origine constituée par la « pratique » des agriculteurs, permet aux stagiaires de faire **leur propre expérience** et de **se dégager de l'identification massive à telle ou telle origine**. C'est le signe de l'acceptation d'une identité non figée, non défensive, capable de se transformer sans crainte d'éclatement.

IV. — LES DISPOSITIFS DE TRANSITION

La notion de « pratique » en agriculture n'est donc pas complémentaire de la notion de « théorie » telle que la développe le lycée. On peut dire que le milieu agricole sécrète sa propre « théorie » en rapport avec cette « pratique » complexe que je viens d'essayer de décrire. Mais cette « théorie » est rarement énoncée, elle n'est énoncée qu'« en pratique », c'est-à-dire à travers le type de comportement culturel dominant dans le milieu agricole. Ce sont les chefs d'exploitation qui sont les dépositaires de cette « théorie » puisque ce sont eux les chefs de lignée.

C'est donc avec eux que s'établit une concurrence à propos du savoir adéquat, légitime, en agriculture. Le problème alors sera d'établir un double courant entre les exploitations et le lycée, et, d'abord, un double courant de reconnaissance selon lequel, d'une part, le lycée reconnaît à la « pratique » des agriculteurs la valeur d'un savoir élaboré dans des conditions différentes de celles du savoir du lycée, mais la valeur d'un véritable savoir, d'un savoir dont le sens — et la façon de le dire, de le parler — est donné par les conditions pratiques de son élaboration : ce qui, en clair, voudrait dire : que le lycée reconnaisse que la « pratique » des agriculteurs n'est pas seulement une pratique d'application de la théorie du lycée ou une pratique d'exécution, mais une pratique qui trouve son sens dans le milieu agricole lui-même, une pratique qui a sa propre « théorie » dans le milieu ; d'autre part, les exploitants reconnaîtraient au lycée une certaine « pratique », une pratique non déliée de la « théorie » qui y est enseignée, une pratique différente de la leur et souvent en contradiction avec la leur, mais une pratique qui les ouvre sur d'autres cultures que la leur.

Le chemin de cette reconnaissance, c'est la mise à jour de ce que refoule le lycée, c'est-à-dire d'un métier où le corps est en jeu, corps familial et corps sexué. Un élément vient corroborer cette hypothèse, c'est l'attitude des élèves, au retour du stage telle qu'en ont parlé plusieurs enseignants. Au retour du stage, disent-ils, les élèves ne seraient plus motivés par l'enseignement théorique (alors que c'est un des buts du stage) et joueraient aux « gros bras » et aux « culs-terreux ».

Cette attitude peut être interprétée de la façon suivante : les élèves sont aux prises avec plusieurs images d'agriculteur et ils mettent en scène, au lieu du lycée, une image d'agriculteur que le lycée refuse. Et l'image refusée est le négatif de l'agriculteur « chef d'entreprise » (dont d'ailleurs, le lycée n'est qu'un porteur parmi d'autres puisque de larges secteurs du milieu agricole contribuent à la créer et à la soutenir). Cette image en négatif qui fait retour par le biais des élèves quand ils reviennent de stage apparaît au lieu du lycée comme une contestation de l'image de l'agriculteur-technicien-gestionnaire, en col blanc pourrait-on dire.

Comment, alors, penser l'articulation école-stage ? Trois pistes vont être indiquées ici en référence à certaines procédures d'initiation (3) et d'acculturation (11). Les propositions qui sont faites sont parfois réalisées dans certains établissements.

Première piste : L'instauration de relations institutionnelles école-agriculteurs.

Quand les maîtres de stage entretiennent des relations suivies avec l'institution scolaire, l'objectif de formation portée par celle-ci soutient le désir de l'exploitant de jouer un rôle de maître de stage et institue véritablement ce dernier dans une position de représentant de la fonction de savoir. Le désir de se former du stagiaire peut donc plus facilement s'exprimer sur ce lieu du travail. Il a une garantie institutionnelle. Par contre, quand les maîtres de stage n'ont pas de relations étroites avec le lycée, c'est au stagiaire qu'il est demandé de créer une relation significative et d'avoir, donc, l'initiative de la relation pédagogique. Mais l'influence prépondérante de l'objectif « avancement du travail » porté par l'institution exploitation agricole, empêche souvent le stagiaire de faire valoir ses objectifs de formation et ceux du lycée.

Le lycée a donc un rôle important à jouer en tant qu'instaurateur du champ pédagogique en stage. C'est lui, véritablement qui met en place les positions respectives des acteurs dans le champ pédagogique. Il supplée, du même coup, à la difficulté d'expression des stagiaires dans ce champ, révélant ainsi la nature du rapport social qui le régit.

Les élèves qui se réclament d'une position de **stagiaire** plutôt que de celle d'**enfant de la famille** ou d'**ouvrier**, souhaitent faire jouer au lycée ce rôle de tiers entre eux et la famille de l'agriculteur. Se disant « stagiaire », ils se situent dans le champ de la formation, en référence à un élément extérieur à l'exploitation familiale, échappant ainsi à la position ambivalente de l'aide familial, c'est-à-dire à la double définition imposée par le travail familial. Ils se dégagent ainsi quelque peu du processus strictement initiatique qui les prendrait dans le corps familial et les chargerait de tous les investissements affectifs

propres au fonctionnement de cette famille-là. Ainsi se crée déjà un espace entre le lycée et l'exploitation, un espace qui n'est plus le dedans du lycée mais qui n'est pas tout à fait le dehors, un espace qui n'est plus le dehors de l'exploitation mais qui n'est pas tout à fait le dedans.

C'est la définition de l'espace de transition (11), espace où, parce que le stagiaire est une personne déplacée par rapport au lycée et à l'exploitation — juste assez pour ne pas être prise dans un réseau d'attitudes habituelles, mais pas trop pour ne pas être rejetée à l'extérieur — **des expériences vont pouvoir avoir lieu, des relations différentes se nouer.** Le stagiaire ne peut plus être le jouet du lycée ou de l'exploitant. Il peut devenir acteur dans cet espace et faire son expérience.

Deuxième piste : L'expérience, le jeu.

Mais qu'est-ce que cette expérience ?

On a vu que les stagiaires attribuaient la formation professionnelle à ceux qui avaient « l'expérience », c'est-à-dire qui avaient grandi sur une exploitation agricole. Pour le stagiaire, faire son expérience, ce sera : explorer dans toutes les directions ce qu'il vit, ce qu'il ressent, ce qu'il apprend. Expérience du travail, du savoir, expérience des rôles qu'on lui attribuera ou qu'il se donnera, expériences des relations familiales, expérience d'un type d'agriculteur et d'une image d'agriculteur telle que la lui propose son maître de stage.

Mais là aussi le déplacement ne peut pas être tel que l'expérience en soit rendue impossible. Celui qui ne fait référence qu'à son père, qui se replie sur son exploitation d'origine et ne veut rien entendre de son maître de stage, aura bien du mal à effectuer le « déplacement » nécessaire à son apprentissage. Il ne cherchera qu'à se conforter. D'où l'importance du maître de stage, dans ce cas, qui peut l'amener progressivement à s'ouvrir.

L'expérience, à mon avis, peut se faire dans trois grands domaines : les jeux du corps, le jeu des images d'agriculteur, le jeu des rôles masculins et féminins.

a) Les jeux du corps

Prendre en compte les jeux du corps suppose que l'on accède, dans l'enseignement, à l'idée que l'on peut apprendre autrement qu'en instrumentalisant le corps. D. Anzieu intitule un de ses articles : « La peau : du plaisir à la pensée » (12). Dans cette optique, il ne s'agit plus de dresser le corps pour le travail, de l'obliger au geste adéquat, mais de lui donner du plaisir à bouger, à être habile, à se confronter aux animaux, à s'éprouver dans un travail fatigant, à apprendre en utilisant sensations et sentiments. La technique met à distance. Il y a nécessité de retrouver ce passage dedans-dehors qui nous réintègre au vivant et au

cycle de la vie et de la mort dans lesquels s'investit l'imaginaire des hommes (13). Michèle Salmona et d'autres avec elle (14) s'interrogent sur tous ces apprentissages qui ne sont pas algorithmisables, l'apprentissage par l'imitation, identification, qui met en jeu l'affectivité, l'émotion, la sensualité.

b) Le jeu des images d'agriculteur

Si le conflit entre plusieurs images est particulièrement mis en acte au retour du stage, il peut sans doute être repéré à d'autres occasions. Par exemple les visites ou les enquêtes, mais aussi l'affrontement entre élèves d'une même classe d'origines sociales différentes. Ou encore les discussions autour de la nécessité de la gestion. Et d'une façon plus sourde la résistance ou la motivation des élèves à apprendre des techniques différentes de celles de leurs parents quand ils sont d'origine agricole.

Avant de s'affronter à la réalité de la profession d'agriculteur, les élèves ont à s'éprouver dans ce jeu d'images. Le lycée peut-il fournir une scène adéquate à ce jeu-là, c'est-à-dire du temps et de l'attention pour comprendre ces manifestations, pour qu'elles prennent sens pour les élèves eux-mêmes, qu'elles soient l'occasion d'objectiver les conflits dont elles sont le signe ? Cela suppose que le lycée, en tant qu'institution joue déjà avec ses propres images d'agriculteur et qu'il se rende compte des images dominantes que transportent ses programmes, ses formes d'enseignement, ses enseignants, le secteur agricole dont il est partie prenante.

c) Le jeu des rôles masculins et féminins

Il est lié au jeu des images d'agriculteur. Là encore on se trouve entre la contestation de l'initiation aux rôles antérieurs et la recherche de nouveaux rôles, ces nouveaux rôles qui permettraient aux garçons et aux filles d'accéder aux activités qui les intéressent sans pour autant nier leur appartenance à un sexe.

Cette question est particulièrement évidente dans la société rurale agricole mais elle traverse la société globale. Il y a besoin de nouveaux rites d'initiation qui permettent aux jeunes de se situer personnellement et socialement. On voit bien la difficulté où se trouve le lycée d'aller à l'encontre d'un certain nombre de rites propres à la culture rurale sans pour autant en donner de nouveaux qui soient satisfaisants. C'est dans l'espace entre les deux formes d'initiation que les jeunes ont à construire leur propre système de référence. A condition que cet espace existe, c'est-à-dire qu'il soit organisé comme un espace d'expérience où tout n'est pas déterminé à l'avance.

Troisième piste : Trouver des modalités de transition entre des modes de pensée propres au monde de la « pratique » et des modes de pensée propres à la « théorie ».

Un exemple me servira ici de support : j'ai trouvé dans les dires d'un maître de stage une certaine satisfaction à avoir pratiqué la méthode suivante que lui avait proposé un lycéen lors de sa formation BEPA : des stages courts pendant lesquels il avait pu voir une quinzaine d'exploitations, un stage long dans une seule exploitation. On peut déduire de cette expérience que des procédures appartenant à la fois aux champs de la « pratique » et de la « théorie » ont été utilisées.

La procédure relevant de la « pratique » est celle du stage long qui permet une implication importante dans une seule exploitation (se mettre « dans le bain » de l'exploitation). La procédure à l'articulation de la « pratique » et de la « théorie » est celle de la comparaison entre cas particuliers lors des stages courts. La distanciation obtenue nourrit la capacité d'autonomie du stagiaire et favorise l'acceptation des procédures de la « théorie ».

Dans les trois pistes proposées il ne faut voir ni des recettes, ni un inventaire exhaustif des dispositifs à mettre en œuvre. Ces trois pistes sont plutôt un essai pour prendre en compte la complexité des différents niveaux sollicités par l'analyse et pour sortir du réductionnisme pédagogique. Il est clair que la qualification des agriculteurs ne peut pas ignorer les dimensions culturelles, économiques, psychologiques, mises en jeu dans la formation. Les stages, en tant qu'ils sont à l'articulation de deux — au moins — systèmes d'initiation, sont un lieu privilégié pour la mise en évidence de ces différentes dimensions. Le « déplacement » dont ils sont l'occasion est un révélateur efficace des enjeux de la formation.

Marie-Laure CHAIX
Maître assistant

Ecole Nationale Supérieure
des Sciences Agronomiques Appliquées
Dijon

Ouvrages et articles cités

- (1) CHAIX (Marie-Laure). — **La distribution des rôles dans la formation pratique d'un lycéen agricole**, DEA des Sciences de l'Education, octobre 1978. — **Un savoir déplacé. Théories et pratiques à l'œuvre dans la formation des agriculteurs**, thèse de troisième cycle en Sciences de l'Education, Université de Paris VIII, octobre 1983.
 - (2) MULLER (Pierre). — **Grandeur et décadence du professeur d'agriculture**, Grenoble, CERAT-IEP. — **Le paysan et le technocrate**, Ed. Ouvrières, 1984.
 - (3) BOUTINET (Jean-Pierre). — Le concept d'initiation comme paradigme anthropologique à la disposition des Sciences de l'Education, in **Actes du Colloque 1983 « Sciences anthroposociales et Sciences de l'Education »**, AECSE, Paris, 1984.
 - (4) BARTHEZ (Alicia). — **Famille, Travail et Agriculture**, Ed. Economica, 1982.
 - (5) HURSTEL (Françoise). — **Fonction paternelle et déracinement culturel : Qu'est-ce qui fonde la paternité ?** — **Bulletin de Psychologie**, n° 10-11, mai-juin 1978.
 - (6) SORIANO (Véronique), WAGNER (Christine). — **La femme et l'espace rural**, Recherches, Plan Construction, 1982.
- A propos de l'importance du rapport à l'espace, cf. aussi HALL (E.T.) — **La dimension cachée**, Le Seuil, 1971. — **Au-delà de la culture**, Le Seuil, 1979.
- (7) GRIGNON (Claude). — **L'ordre des choses**, Editions de Minuit, Le sens commun, 1971.
 - (8) CHAIX (Marie-Laure). — « Stage en entreprise et modèles de relations structurant la relation pédagogique », Communication au cinquième Congrès Mondial d'Education Comparée, Paris, 2-7 juillet 1984.
 - (9) PHARO (Patrick). — **Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur**, CEREQ, octobre 1983.
 - (10) FOUCAULT (Michel). — **L'archéologie du savoir**, Ed. Gallimard, NRF, Bibliothèque des Sciences Humaines, 1969.
 - (11) WINNICOTT (D.-W.). — **Jeu et réalité. L'espace potentiel**, NRF, Ed. Gallimard, 1975, pour la traduction française.
 - (12) ANZIEU (D.). — La peau : du plaisir à la pensée, in **L'attachement**, Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, 1979. — « Le moi-peau », in « **Le dedans et le dehors** », **Nouvelle Revue de Psychanalyse**, n° 9, 1974.
 - (13) SALMONA (Michèle). — Le gai savoir des jardiniers. Le vivant/animalier et la transmission des savoirs et savoir-faire, Algorithme/Mimésis/Phorie, **Communication au colloque de Nantes, 9-10 juin 1983, Les cultures populaires**. — **METIS-PARADOXE, Qualification ou expropriation de l'intelligence de la production**, CAFSAR-APCA, juin 1979.
 - (14) Cf. le Colloque **Les savoirs paysans et les cultures techniques** organisé par Françoise LUQUET alors au Service Formation de l'ITOVIC et qui s'est tenu en mars 1983 à Paris. Ce colloque a rassemblé un certain nombre de chercheurs et de formateurs en ce domaine. Des démarches de formation originales ont été mises en place par Bruno LE BATTEUX (CFPPA du Rheu-Rennes), Nicole BOCHET (ITEB/Service Formation), Françoise LUQUET. Cité par M. SALMONA in : **Communication au Colloque de Nantes, 9-10 juin 1983, Les Cultures Populaires**.

[Faint, illegible text at the top of the page, possibly bleed-through from the reverse side.]

[Faint, illegible text in the upper middle section of the page.]

[Faint, illegible text acting as a section header or separator.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text at the top of the page, possibly bleed-through from the reverse side.]

[Faint, illegible text in the upper middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

[Faint, illegible text in the middle section of the page.]

L'ÉCOLE EN MILIEU RURAL : RÉALITÉS ET REPRÉSENTATIONS

par A. HENRIOT-VAN ZANTEN

Nous présentons dans cet article une première analyse des données sur le milieu rural que nous avons recueillies dans le cadre d'une recherche sur les relations entre l'école et la communauté locale. Nous y étudions le rapport des familles populaires à l'école et aux enseignants dans trois communes rurales en Bretagne à travers plusieurs indices : les résultats scolaires des enfants, les attitudes des parents et des enseignants face à l'échec scolaire, les représentations de l'école chez les parents et du milieu familial chez les enseignants, les contacts entre ces deux groupes. Pour tenter d'expliquer les attitudes et les comportements constatés nous essayons de mesurer la « distance sociale » entre les instituteurs et les familles qui ont fait l'objet de l'enquête et de tester les possibilités et les limites de cette approche.

Nous présentons ici les résultats d'une analyse qui s'appuie sur une partie des données que nous avons recueillies dans le cadre d'une recherche portant sur les rapports entre l'école et le milieu local (1). Nous y étudions

(1) Cet article reprend les idées principales de deux communications présentées à l'occasion des colloques « Enseignements agricoles et formation des ruraux », Paris, 23-25 janvier 1985 et « Classes populaires et pédagogies », Rouen, 14-16 mars 1985.

deux milieux très contrastés : un canton rural en Bretagne et une commune urbaine de 20 000 habitants en Bourgogne et plus particulièrement à l'intérieur de celle-ci, un quartier à forte population ouvrière et immigrée. Sans prétendre à l'exhaustivité des études sur le terrain, nous nous sommes intéressés principalement à trois groupes : les enseignants et le personnel des écoles, les parents d'élèves et les responsables et animateurs d'organisations concernées par les problèmes de l'enfance et de la jeunesse. Notre idée de départ était d'essayer d'examiner dans un cadre restreint certaines hypothèses concernant les relations des classes populaires à l'institution scolaire et de tenter de répondre aux questions suivantes : Quelle est la nature de ces rapports et comment se traduisent-ils dans les attitudes et les comportements ? Quels sont les facteurs qui introduisent des variations dans ces rapports ? Y a-t-il un rapport spécifique des familles populaires à l'école ou s'agit-il d'une même attitude face aux institutions sociales et culturelles ? Quelles sont les potentialités et les limites des actions visant à « l'ouverture » de l'école ?

Pour cette présentation, nous avons limité notre champ d'analyse à trois communes du canton rural où nous avons effectué notre enquête et à l'enseignement primaire. Nous avons aussi volontairement exclu des références aux institutions autres que l'école pour mieux nous centrer sur les rapports parents-école et parents-enseignants. Notre démarche consistera d'abord à illustrer au niveau du secteur une des manifestations les plus visibles et les plus importantes de ces rapports : l'échec scolaire des enfants des couches populaires en milieu rural. Nous en analyserons ensuite des expressions plus ambiguës et plus difficiles à saisir : les attitudes des parents et des enseignants face aux difficultés scolaires des enfants, les représentations de l'école chez les parents et du milieu familial chez les enseignants ainsi que les rapports concrets qui existent entre ces deux groupes. Enfin, nous étudierons certains facteurs qui nous semblent pouvoir être mis en relation avec les attitudes et les comportements constatés.

LE CADRE LOCAL

Pour notre étude en milieu rural, nous avons choisi un canton qui comprend dix communes dont deux de plus de 3 000 habitants. Les principales activités sont l'élevage et l'industrie laitière. Les agriculteurs étaient le groupe social le plus important en 1975, suivi de près par les ouvriers (respectivement 41,3 % et 35,2 % de la population active). Le niveau de formation dans l'ensemble du département est peu élevé : 38,5 % de la population de 15 ans ou plus non-scolarisée ne possède aucun diplôme en 1982. Le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire dans le canton s'élevait en 1983-84 à 1 562 élèves dont un peu plus de la

moitié (808) dans les écoles privées. Toutes les communes ont une école publique ou privée ou les deux. Il y a en outre dans le canton un CES public qui accueillait 501 élèves en 1983-84 et un CES privé moins important (154 élèves). Il existe également un centre d'enseignement rural privé dans le chef-lieu du canton. Les trois communes dont il est question ici se caractérisent donc par une forte présence d'agriculteurs et d'ouvriers ruraux, un faible niveau de scolarisation des familles, la présence importante de l'école privée. Deux d'entre elles ont moins de 2 000 habitants, la troisième, chef-lieu du canton, en compte 3 300 (2).

L'ÉCHEC SCOLAIRE DANS LE CANTON : RETARDS ET REDOUBLEMENTS

Une des raisons pour lesquelles le canton de R. a été choisi en 1981 pour la mise en place d'une zone d'éducation prioritaire est l'importance des retards dans l'enseignement primaire. Si les retards peuvent être pris comme un bon indicateur des difficultés scolaires des enfants et si, comme nous le supposons ici, ils sont la manifestation du mauvais rapport des classes populaires à l'école, force est de constater que ce canton constitue un terrain de choix pour l'étude desdits rapports : en effet, sur la carte des retards préparée par l'inspection académique pour l'année 1982/83, elle apparaît comme la zone la plus « noire » du département : 179 élèves sur 509 ont un an de retard ou plus, soit 35,2 % de la population des élèves de l'enseignement public. Cinq des sept écoles publiques du canton ont un coefficient d'années-retard par élève supérieur à 0,4. Trois communes, dont deux que nous étudions ici, ont des taux d'années-retard supérieurs à 0,5. L'une d'entre elles occupe d'ailleurs la première place dans les statistiques du retard dans le département avec un coefficient de 0,91 (correspondant à 60 années retard pour 66 élèves). Ces taux sont deux fois plus élevés que la moyenne nationale dans la plupart des cas et quatre fois plus importants pour les élèves de CM 1 ayant deux ans ou plus de retard (3).

Une partie des retards peut être attribuée à une préscolarisation plus tardive qu'en milieu urbain. Cependant, les taux de redoublement sont aussi très élevés et ils ne se

(2) Certaines analyses, comme l'étude des rapports parents-instituteurs, n'ont de signification qu'à l'échelle de la commune. Toutefois, nous avons choisi le canton comme unité d'analyse car il nous semble être, comme le soulignent M. Jollivet et H. Mendras, « une unité à la mesure de la vie rurale traditionnelle » (Jollivet, M., Mendras, H., *Les collectivités rurales françaises*, t. 1, Paris, A. Colin, 1971).

(3) Il s'agit pour chaque école d'un calcul d'un nombre moyen d'années de retard par élève scolarisé. Dans l'enquête réalisée par l'inspection académique, ce nombre a été considéré comme plus significatif que le taux d'élèves ayant du retard.

limitent pas aux premières années de la scolarité bien qu'ils soient toujours importants au niveau du CP. Au niveau national et au niveau du département, c'est à l'entrée (CP) et à la sortie (CM 2) de l'école primaire que les taux sont plus élevés. C'est aussi le cas dans le canton de R., mais avec des taux beaucoup plus élevés que la moyenne nationale au CM 1 et surtout au CE 2. En 1981-1982, ces taux étaient les suivants :

	Canton de R. 1981-82	Département 1981-82	France 1980-81
CP	10,5 %	10,7 %	8,5 %
CE 1	6,7 %	7 %	5,2 %
CE 2	12,1 %	6 %	5,1 %
CM 1	10,7 %	7,5 %	6,3 %
CM 2	11,6 %	10,6 %	10,1 %
Ensemble ...	10,5 %	8,4 %	8,2 %

Sources : Enquête de l'Inspection Académique, juin 1983 ; ministère de l'Éducation nationale, *Tableaux des enseignements et de la formation*, 1982.

Comme pour les retards, le taux de maintien au CM 2 place le canton de R. au premier rang parmi les secteurs scolaires « à problèmes » du département.

Les retards et les redoublements sont-ils majoritairement le fait des enfants des classes populaires au sein de chaque école ? Nous ne disposons pas actuellement de données suffisantes pour répondre à cette question de façon définitive. Toutefois, la grande homogénéité sociale dans le public des trois établissements permet d'avancer cette hypothèse sans grand risque d'erreur. A l'école de M., il y avait en 1983-1984 des enfants de 11 familles : 5 dont le chef de famille était ouvrier, 2 familles d'artisans, 3 familles de petits employés, 1 famille d'agriculteurs. A l'école de T., 60 % d'enfants sont fils d'ouvriers, les autres sont issus de familles d'agriculteurs, petits artisans et commerçants et employés. A l'école du chef-lieu du canton, il y a une plus grande hétérogénéité mais la proportion d'enfants d'ouvriers est encore plus forte : 70 %, tous niveaux d'enseignement confondus.

ENSEIGNANTS ET PARENTS : REPRÉSENTATIONS DES CAUSES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Pour saisir les interprétations des enseignants concernant ces résultats, nous utilisons ici une partie des réponses à un questionnaire écrit que nous leur avons adressé et leurs commentaires lors des entretiens que nous avons pu avoir avec certains d'entre eux. Sur les seize instituteurs qui enseignaient dans les trois communes au moment de l'enquête, dix ont répondu au questionnaire. Deux n'ont pas répondu à la question : « Quelles sont à

vos avis les causes les plus importantes des difficultés scolaires de vos élèves ? » Sur les 8 réponses, 7 mentionnent le milieu social et familial comme la cause principale dont 4 sans aucun autre commentaire. Les 3 autres insistent sur le manque de moyens culturels dans la région, sur le manque de formation et la pauvreté du langage des parents ainsi que sur leur manque d'intérêt pour leurs enfants et leur scolarité. Les mêmes expressions sont revenues au cours des entretiens : « c'est lié au désintéressement des familles », « les élèves ne trouvent pas d'aide à la maison », « les parents sont assez frustrés », « il y a un manque d'éveil général ». Nous avons aussi demandé aux enseignants de nous décrire les conditions de vie de leurs élèves. Leurs réponses permettent de confirmer qu'ils souscrivent majoritairement aux thèses du « handicap socio-culturel ». S'ils ne sont pas d'accord sur les conditions de vie matérielles des élèves (3/10 les trouvant « assez bonnes » et 2/10 « difficiles »), ils sont toutefois 4/10 à signaler les carences culturelles et le désintérêt pour les enfants.

Un seul instituteur mentionne des problèmes propres à l'enfant : manque de concentration, manque de motivation. *Aucun ne parle dans les réponses au questionnaire écrit de façon explicite ou même voilée des « dons ».* Certains enseignants cependant ont avancé la thèse que « l'entrée de tous les enfants en sixième normale n'est pas souhaitable » parce que « tous les élèves ne sont pas faits pour les études » lors d'entretiens plus informels que nous avons eu avec eux. Ceci est sans doute à mettre en relation avec la seule réponse écrite faisant allusion à des « structures scolaires inadaptées à certains enfants ». Nous pensions toutefois que les résultats obtenus par Bourgeois dans son enquête dans un département rural (35 % des instituteurs avaient évoqué le manque de dons comme cause première des échecs) seraient largement confirmés dans notre échantillon (4). Est-ce le fait de la mise en place d'une zone d'éducation prioritaire dans le secteur qui a contribué à répandre l'idée des causes sociales de l'échec ? Est-ce le fait qu'ils savaient que nous réalisions un travail en sociologie de l'éducation qui a influencé leurs réponses ? Cette question mériterait d'être explorée plus en détail.

Les réflexions des parents sur le même thème semblent au premier abord assez différentes de celles des enseignants. Nous avons interrogé 18 familles, 6 dans chaque école, dont les enfants pouvaient être en situation « de réussite » ou en situation « d'échec » (suivant le jugement

des maîtres) (5). Sur les 12 familles où un enfant au moins avait eu des difficultés à l'école, 4 mentionnent comme cause le caractère de l'enfant (nerveux, timide, turbulent). 4 autres mettent en avant le manque de travail et d'effort, 3 le manque de goût ou d'intérêt pour les études, et 1 le manque de « dons ». La structure scolaire est rarement mise en cause et toujours de façon indirecte, les familles laissant échapper au cours de l'entretien des phrases comme « ils n'apprennent plus à lire à la maternelle maintenant », « le maître a changé en cours d'année », « les maîtres ne nous disent pas comment les aider ». L'acceptation de l'échec de certains enfants dans l'esprit des familles est toutefois remarquable, à tel point qu'il est difficile de saisir chez certains parents un quelconque regret.

Ces différences d'opinion entre maîtres et parents concernant les causes des échecs sont plus apparentes que réelles. Pour des cas concrets, et l'enquête de Bourgeois citée précédemment le montre aussi, les maîtres ont le plus souvent recours à des explications de type individuel. D'ailleurs, il est facile de constater que beaucoup de parents n'ont fait que nous retransmettre les jugements des maîtres concernant leurs enfants quand nous leur demandions leur opinion personnelle : « Mme D. me dit qu'elle ne fait pas assez d'efforts » « Les maîtres disent que c'est un blocage » « Le maître dit qu'elle est du type j'em'en-foutiste, qu'il faut la secouer ». Il nous semble donc que les instituteurs ne seraient pas en désaccord avec les explications de type individuel que donnent les familles. Ils y ajouteraient seulement que le manque d'intérêt et le manque d'effort comme la personnalité de l'enfant sont fortement influencés par le milieu familial et social. Il n'y a pas contradiction, bien au contraire. L'opposition apparente de l'individuel et du social ne doit pas masquer la soumission des parents aux jugements des maîtres, ni le fort consensus autour de l'absence de facteurs scolaires dans l'explication des échecs.

LES FAMILLES : IMAGES DE L'ÉCOLE, ASPIRATIONS, RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS

L'examen des explications que donnent les familles des difficultés scolaires de leurs enfants donne un aperçu du type de rapport qu'elles entretiennent avec l'école et les instituteurs. L'analyse de l'image qu'ont les parents de l'institution scolaire, de leurs aspirations par rapport à la

(5) A un choix fondé sur les catégories socio-professionnelles, nous avons préféré un choix fondé sur les critères scolaires (réussite ou échec des enfants). Toutefois, il est important de connaître ces catégories : l'échantillon de chefs de famille interrogés était composé de 11 chefs de famille ouvriers, 3 agriculteurs, 4 artisans et 4 employés et cadres moyens.

(4) Bourgeois, J.-P., *Les instituteurs et l'échec scolaire*, thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation, Université René-Descartes, Paris V, 1981.

scolarité de leurs enfants et des contacts enseignants-parents permet de mieux approfondir la nature de ces rapports. Deux tiers des familles déclarent être contentes de l'école ou du moins, pour employer une expression qui revient souvent dans le discours des familles et qu'il faudrait analyser plus en détail, « n'avoir pas à s'en plaindre ». Parmi les bons aspects de l'école, on cite volontiers, à propos des deux écoles les plus petites et surtout de celle de M., « l'ambiance de famille » qui y règne, les avantages des petites classes pour le suivi de l'enfant et le contact avec les enseignants, la sévérité et la bonne tenue de certains maîtres. La plupart des critiques portent sur les conditions matérielles : état des locaux, classes à quatre cours ou à deux cours. Les parents de l'école de R., la plus importante de nos trois communes et chef-lieu du canton, semblent moins satisfaits. Leurs critiques toutefois ne portent que sur la mobilité ou l'absentéisme de certains enseignants et sur le comportement particulier d'un maître dont l'association des parents a demandé le renvoi. Aucun parent n'a émis de critiques concernant la compétence pédagogique des maîtres.

La plupart des parents (des mères de famille en tout cas, car nous avons vu 15 mères de famille et 3 couples) déclarent avoir un contact régulier avec les maîtres, bien que 50 % seulement affirment aller « souvent » ou « toujours » aux réunions. De toute façon, l'assistance aux réunions n'implique pas toujours, comme on aurait tendance à le croire, plus d'intérêt pour la scolarité de l'enfant, ni plus de participation dans le domaine de la pédagogie ou de l'évaluation. La plupart des parents interrogés associent les réunions à l'organisation des fêtes, des sorties et à des discussions sur le budget. Le contact avec l'enseignant, s'il existe, se fait presque toujours par des conversations informelles à l'entrée ou à la sortie des enfants de l'école. Toutefois, la proportion de parents qui ne vont pas aux réunions et qui ne connaissent pas bien les maîtres augmente avec la taille de l'école. Au chef-lieu du canton, 3 parents sur 6 déclarent ne jamais aller aux réunions, tandis que dans les petites communes c'est seulement le cas pour 1 famille sur 6 à chaque fois. La plupart des parents justifient leur manque d'assiduité par des problèmes d'horaire. Seul un couple dont le père était ouvrier agricole nous a fait part de sa gêne face aux enseignants et des problèmes de communication qui se posaient dans les réunions.

L'étude des aspirations des parents en ce qui concerne la scolarité de leurs enfants et leur future vie professionnelle nous apporte des renseignements complémentaires sur leur attitude face à l'institution scolaire. La plupart des parents ne semblent pas avoir d'idée précise quant à l'avenir de leurs enfants. Cela s'explique par plusieurs raisons : l'âge des enfants a sans doute joué un rôle, car nous avons interrogé beaucoup de jeunes couples, mais aussi une évolution dans les rapports parents-enfants qui fait

que les premiers ne veulent plus avoir l'air d'imposer leur volonté. Les facteurs les plus importants sont cependant sans doute, la conviction, d'ailleurs tout à fait fondée, que les deux sources de travail les plus importantes pour leur génération et les précédentes — la terre et l'industrie laitière — n'offrent plus d'emploi et leur ignorance du fonctionnement du système éducatif, des diplômés et de leur valeur sur le marché du travail, de l'offre d'emploi dans la région. La plupart des familles interrogées expliquent qu'elles voudraient que leurs enfants « aillent aussi loin qu'ils le pourront ». Cette notion recouvre des projets assez différents selon les familles mais on y trouve souvent un calcul économique et surtout une forte adhésion à la théorie des « dons » : si l'enfant montre par ses résultats scolaires qu'il a la capacité de poursuivre, ils essaieront de l'aider dans la limite de leurs possibilités financières. Pour la plupart, toutefois il est clair que les parents seraient satisfaits s'ils arrivaient à avoir « quelque chose en main », un « métier », un « boulot quelconque » (6).

ENSEIGNANTS ET PARENTS : LA DISTANCE SOCIALE

La distance sociale qui sépare les parents des couches populaires du milieu des instituteurs est un élément essentiel bien que loin d'être le seul ou le plus important pour comprendre le rapport des parents à l'institution scolaire. Nous examinons ici certains indicateurs de l'« éloignement » des deux groupes sociaux dans notre canton afin de tester la validité de certaines hypothèses. Nous sommes cependant conscients que dans un cadre réduit il est difficile de distinguer ce qui est spécifique à la personne, à la région ou au groupe social en question. Les instituteurs de notre petit échantillon semblent plus proches du milieu ouvrier que, par exemple, les instituteurs du département de la Seine étudiés par I. Berger (7). Sur les dix enseignants qui ont répondu au questionnaire dans les trois communes, 4 ont un père ouvrier. Ils sont cependant éloignés du milieu paysan : 1 seul a un père agriculteur, 3 ont un père employé, 1 un père artisan, 1 un père cadre moyen. Néanmoins, si par leur origine sociale, les instituteurs de la région ne sont pas trop distants de la population locale, ils le sont déjà plus par leur trajectoire sociale, notamment à travers le choix du conjoint. Trois ont épousé un autre instituteur/institutrice, une un professeur de collège, trois autres des employé(e)s, une seule un artisan.

(6) G. Jégouzo et J.-L. Brangeon signalent des attitudes similaires chez les familles d'agriculteurs d'Ille-et-Vilaine qu'ils ont interrogées dans le cadre de leur travail sur les paysans et l'école (Jégouzo, G. et Brangeon, J.-L., *Les paysans et l'école*, Paris, Cujas, 1976).

(7) Berger, I., *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

Les instituteurs sont évidemment également éloignés de la population par leur niveau de formation bien que celui-ci ne soit pas très élevé par rapport à d'autres secteurs des classes intellectuelles. Toutefois, l'écart est très important par rapport à la moyenne de la population des parents d'élèves. Le niveau d'instruction, dans les communes que nous examinons, est assez bas : dans la commune de M., 59 % de la population non-scolarisée âgée de 17 ans ou plus, n'avait aucun diplôme en 1975. Ce taux était à la même époque de 60 % à T. et de 52 % à R. Dans le groupe *des parents que nous avons interrogés, le niveau des diplômes est aussi très homogène et dans l'ensemble assez bas* : un tiers des pères et la moitié des mères ne possèdent aucun diplôme, un seul parent a effectué des études supérieures. Le niveau de formation semble avoir une influence importante sur les attitudes des parents face à l'école et aux maîtres : environ la moitié des parents sans diplôme avouent n'avoir pas aimé l'école ou les études et être « des manuels ». Certains regrettent cependant les contraintes économiques qui les ont empêché de continuer. Ils sont nombreux toutefois, à faire l'éloge de l'école d'hier avec ses programmes plus exigeants et ses maîtres plus stricts.

A la distance purement sociale s'ajoute la distance spatiale par l'habitat et le mode de vie. Si les instituteurs sont encore nombreux à résider dans la commune où se trouve leur lieu de travail en comparaison avec les enseignants du secondaire (6/10 dans notre petit échantillon), ils sont de plus en plus nombreux à fixer leur résidence ailleurs (3/10 habitent des communes plus ou moins proches, 1/10 la grande ville dans le groupe que nous avons interrogé). Peu d'instituteurs participent activement à la vie politique et sociale de la commune. Dans l'échantillon que nous examinons ici c'est seulement le cas du directeur de T. et du directeur et du directeur-adjoint de l'école de M. Etant donné le partage traditionnel des rôles masculins et féminins dans le milieu local (la présence de femmes n'est pas facilement acceptée dans le conseil municipal surtout dans les petites communes, la principale activité sportive, le football, est pratiquée essentiellement par les hommes), ce manque de participation est sans doute à mettre en relation non seulement avec l'« embourgeoisement » du milieu des instituteurs, mais aussi avec la féminisation du métier (70 % des femmes dans les écoles publiques du canton, 93 % dans le privé). Il faut également tenir compte du nombre d'instituteurs jeunes, surtout les célibataires, (7/10 des maîtres de notre échantillon ont moins de 34 ans) qui partent souvent en week-end ou vont en ville pour leurs loisirs.

A cela s'ajoute la forte mobilité du corps enseignant dont l'importance en milieu rural est bien connue et qui introduit un obstacle important dans les relations parents-enseignants. Dans le canton que nous étudions ici, ce phé-

nomène ne paraît pas très important aux yeux de la population, sauf pour l'école publique du chef-lieu du canton, du fait de la présence d'un noyau de directeurs d'école et de quelques instituteurs depuis de nombreuses années. Dans notre petit échantillon, 4 maîtres sur 10 ont 13 ans ou plus d'ancienneté dans l'établissement. Cette stabilité de certaines « personnalités fortes » comme on dit volontiers dans les services de l'inspection académique masque en grande partie la grande mobilité du reste du personnel. En 1980, 52 % des instituteurs seulement étaient depuis 4 ans ou plus en poste dans le canton, ce qui le plaçait au quarantième rang sur les 51 secteurs du département en ce qui concerne la stabilité des maîtres. Dans nos trois écoles, la situation était la suivante en 83-84 : à M., le directeur est là depuis 3 ans, l'adjoint depuis un an. La personne en charge de ce poste change tous les ans. A T., le directeur est là depuis 24 ans, une institutrice depuis 14. Les deux autres postes sont souvent renouvelés, surtout celui du cours classe enfantine-CP. A R., il y a un taux de rotation très élevé chaque année, qui atteint souvent 50 %, malgré la stabilité d'un petit noyau. Le poste de la classe de perfectionnement est renouvelé tous les ans.

Les instituteurs sont donc de moins en moins proches des familles des couches populaires si l'on en juge d'après les indices que nous avons examinés ici : leur position sociale, leur niveau de formation, leur lieu d'habitation et leur mode de vie, leur manque de stabilité dans le poste. Toutefois, et nous rencontrons là une des limites d'une explication fondée uniquement sur les variables que nous avons examinées, une origine sociale modeste, un enracinement dans la région par l'origine locale et le choix du conjoint, la stabilité dans la fonction et la participation à la vie de la commune, s'ils commandent le respect et la confiance des familles et souvent, mais pas toujours, un meilleur contact enseignants-parents, ne garantissent pas une meilleure réussite des enfants des couches populaires à l'école. Ceci est particulièrement frappant dans le cas de M. G., directeur de l'école de T. Fils d'un petit artisan de la région, ayant épousé une jeune femme habitant la commune, il est dans son poste depuis 24 ans. Ancien membre du conseil municipal où il n'a pas été réélu aux dernières élections, il participe activement à l'organisation des activités sportives et d'autres activités sociales dans le canton. Il est connu et apprécié par les parents. Et cependant c'est dans son école que le taux d'années-retard par élève atteint un coefficient de 0,91 !

Dans ces quelques pages, nous avons essayé de décrire un certain nombre de manifestations des rapports des familles populaires à l'institution scolaire dans un milieu rural et nous avons proposé quelques éléments d'explication fondés sur la réalité locale. Il est certain, cependant, que sans l'introduction d'éléments de comparaison pouvant être fournis par notre enquête en milieu

urbain et par d'autres études locales, il est difficile de dégager ce qui est propre au milieu local et ce qui peut être expliqué par d'autres facteurs. Il nous semble par exemple que l'échec scolaire entraîne dans le milieu rural et surtout dans les petites communes beaucoup moins qu'ailleurs un rejet de l'école ou de l'enfant, un sentiment d'échec parental. Parfois, les parents dont les enfants sont le plus en échec sont ceux qui se déclarent les plus satisfaits de l'école ou ceux qui participent le plus activement aux réunions et à l'organisation des fêtes et des sorties. Dans les communes plus importantes, cependant, l'école paraît plus distante, les rapports avec les maîtres sont moins personnalisés et il est plus facile de déceler un certain rejet chez les parents qui se traduit par un manque d'assiduité aux réunions, par des appréciations plus réservées (le fameux « je ne m'en plains pas ») et des critiques plus prononcées, bien qu'elles ne visent que rarement encore la compétence pédagogique du maître.

S'il s'agit d'un phénomène propre au milieu rural avec des particularités propres à la zone que nous étudions, nous devrions découvrir un continuum dans les attitudes face à l'échec scolaire allant d'un fatalisme paisible dans

les petites communes rurales à un rejet plus ou moins explicite dans les villes. Cependant il est possible que, si c'est la taille de la « communauté » (politico-sociale et scolaire) qui apparaît comme plus déterminante, nous trouvions dans des quartiers bien délimités des grandes villes des attitudes et des comportements similaires à ceux de la population des petites communes. Il est également possible que ce soit l'origine sociale qui joue un rôle plus important et que nous ayons été induite à penser, à partir de l'exemple de R., qu'il s'agit d'une différence de type rural/urbain du fait que les familles que nous avons interrogées dans cette commune rurale plus importante venaient de milieux un peu plus favorisés dans l'ensemble que celles des petites communes. Il est certain que c'est à des questions de ce genre que nous serons continuellement confrontée dans notre étude, questions certes délicates auxquelles il n'est pas aisé de répondre, mais que la sociologie de l'éducation ne peut pas écarter sous peine de rester enfermée dans des constats trop généraux.

Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN

Groupe de Sociologie de l'éducation,
Université Paris V

LA RÉNOVATION DES COLLÈGES DANS UN DÉPARTEMENT RURAL

par J.-L. DEROUET

L'étude en cours sur la rénovation des collèges dans un département rural fait apparaître deux éléments qui contredisent tous deux l'idée d'un « système » éducatif. D'une part la rénovation fait réapparaître les pays sous la sectorisation scolaire : c'est la région déjà alphabétisée au XVIII^e siècle qui accueille l'innovation tandis que le reste du département demeure inerte. D'autre part, la rénovation ne se diffuse pas selon une logique verticale, du haut vers le bas du système : l'innovation n'existe que dans la mesure où elle est utilisée comme ressource par un groupe local, en fonction d'enjeux locaux, différents des enjeux nationaux. Dans ce cas, c'est l'affrontement culturel entre les professeurs des villes et les enseignants intégrés à la vie des bourgs ruraux qui est déterminant : les professeurs des villes utilisent la rénovation pédagogique pour déstabiliser une situation où ils se sentent dominés.

Cet article présente les résultats encore partiels d'une recherche de l'INRP sur le fonctionnement des établissements scolaires. L'établissement scolaire était, jusqu'à une date récente, considéré d'abord comme une unité administrative : on lui demandait de gérer au mieux des moyens nationalement définis pour remplir une fonction nationale d'inculcation culturelle de la jeune génération.

On lui demande aujourd'hui de constituer une formation sociale, c'est-à-dire un lieu où les acteurs tissent entre eux des liens de coopération, de négociations et de communication culturelle (1), en accord avec le milieu local. Pour les collèges, cette coopération doit prendre forme en un projet d'établissement. Ce désir d'authenticité dans les relations sociales ne peut que ravir le sociologue, mais il ne va pas de soi : le but de l'Étude du Fonctionnement de l'Établissement Scolaire est d'éclairer les processus qui permettent d'avancer dans cette voie et d'analyser les causes de blocages ou de déviation.

Portant sur l'authenticité, cette enquête peut difficilement être quantitative puisqu'elle ne se contente pas de saisir le comportement des acteurs, mais prétend reconstruire le sens qu'ils y mettent, et leur degré d'engagement dans leur action. De même la notion de formation sociale suppose une approche globale qui ne dissocie pas les phénomènes de leur substrat matériel et qui, d'une manière générale, n'isole pas de « variable ». C'est donc une approche que l'on peut qualifier d'ethnologique, dans une recherche qui se réclame de la sociologie. Des enseignants, sur le terrain sont mis en situation d'observation participante : ils recueillent des documents, mènent des entretiens, tiennent un journal de la rénovation du collège... sur la demande et sous la direction de coordinateurs locaux, enseignants également, en demi-poste à l'INRP. Le but de cette coordination n'est pas seulement une direction scientifique : il y a certes un travail de formulation d'hypothèses, de totalisation du matériel qui incombe aux coordinateurs ; il y a surtout un rapport à l'objet à construire pour des enseignants travaillant sur le fonctionnement de l'établissement scolaire. Si des professeurs sont sans doute mieux armés que des observateurs extérieurs pour saisir les implicites d'une situation et les non-dits des discours (2), ils sont aussi des acteurs engagés dans la vie de l'établissement... Le travail d'explicitation de ce rapport à l'objet est sans cesse à reprendre, à approfondir, mais cela nous apparaît comme la meilleure manière de procéder. Cette procédure d'association des enseignants, originale dans la discipline, caractérise peut-être la manière dont l'INRP peut faire de la sociologie.

Sur cette base, nous avons entrepris la constitution d'un vaste fonds documentaire concernant le fonctionne-

(1) Il va de soi que cette proposition porte sur ce que l'on demande aux établissements scolaires d'être, et non sur ce qu'ils sont réellement. Les établissements ont toujours été des lieux de relation sociale, entre collègues, entre maîtres et élèves... mais cela était regardé comme le « facteur humain » que l'analyse de l'administration ne prenait pas véritablement en compte. Il va de soi aussi que plus on analyse l'établissement scolaire comme unité administrative, plus ce caractère se renforce...

(2) Cette affirmation, nous le savons est souvent contestée par ceux qui cherchent l'objectivité du regard extérieur... Elle nous semble pourtant correspondre assez bien à la méthode de l'ethnologue classique. Nous reviendrons ultérieurement sur ce problème.

ment des établissements. A côté d'études portant sur des thèmes précis, il constitue un capital dans lequel les différents chercheurs de l'équipe peuvent puiser pour alimenter d'éléments empiriques leurs études et réflexions. Ce fonds est encore très fragmentaire, mais pour ses deux premières années d'existence, une priorité a été accordée au fonctionnement des collèges.

Le dossier qui est présenté ici concerne la rénovation des collèges dans un département rural, que nous appellerons la Loire Moyenne. On peut se demander si la petite taille des établissements, le petit nombre des enseignants et leur implantation dans le milieu rural constitue une condition favorable ou non à la rénovation. Plusieurs images circulent : celle de « l'atmosphère familiale » où la coopération entre les enseignants va de soi et où la prise en charge individualisée des élèves est facilitée, celle de la fusion avec le milieu, héritée de la Troisième République où l'enseignant, fils de paysan, élu municipal et notable républicain, vivait en symbiose avec la société locale, celle aussi des « campagnes arriérées », à l'écart des Lumières qui viennent de la ville. Notre but n'est pas de choisir entre ces images, mais de les faire travailler, pour voir quel sens elles produisent, à partir d'un corpus de documents et d'observations réuni par des enseignants associés aux recherches de l'INRP.

LES COLLÈGES DE LOIRE MOYENNE FACE A LA RÉNOVATION : REPÉRER, CLASSER, SITUER

La première difficulté est de recueillir une information fiable, la seconde de l'organiser. De nombreuses idées ont été en débat depuis deux ans, des projets ont été publiés comme certains, qui ont avorté quelques semaines plus tard... je me suis fondé pour établir la liste des projets sur deux documents : le bilan de la rénovation des collèges, dressé par l'inspection académique à la rentrée 1984 et un bulletin de liaison édité par des militants pédagogiques qui a publié, en juin, un numéro spécial détaillé sur les projets d'établissements.

A partir de cette liste, on peut répartir les collèges en trois catégories :

— **Les collèges qui ont officiellement refusé de prendre part au mouvement de rénovation.** L'Inspection Académique en dénombre 8 sur 27, soit un peu plus du tiers : les deux collèges de Sanois et celui de Vincelles « ne s'estiment pas prêts », les autres (Soumais, Marne, Aumer, Aunoy et Saint Bavon) invoquent le manque de moyen en personnel ou en matériel.

— **Les collèges qui s'engagent dans une innovation étroitement limitée,** à un niveau (les classes de sixième) et à quelques disciplines. Cette catégorie est évidemment difficile à interpréter : s'agit-il du démarrage prudent d'une

véritable rénovation, ou d'une concession au goût du jour et aux directives ministérielles ? Cette ambiguïté explique que ce soit la catégorie la plus nombreuse : 9 établissements sur 27.

— **Les collèges qui présentent un projet global,** concernant l'ensemble des divisions, et dépassant le cadre purement disciplinaire, en particulier par les projets de tutorat. On peut classer 7 établissements dans ce groupe, avec des engagements différents... et difficiles à évaluer. Cet engagement avait sans doute paru maximal au collège Simon-Legendre à Valoire et au collège de Lanoizelle qui avaient été retenus par la Commission comme « établissements volontaires » et avaient bénéficié, en 83-84, des moyens supplémentaires attachés à ce statut. Dans les deux cas, la personnalité — et peut-être le volontarisme — des chefs d'établissement jouaient un rôle essentiel, qui est bien apparu à la rentrée 1984 : le principal de Lanoizelle ayant quitté son collège pour un poste de chargé de mission auprès du Conseil Régional, le projet a été abandonné.

Cette impulsion du chef d'établissement est sans doute aussi essentielle à Croix, qui bénéficie d'un principal à la personnalité originale et indépendante. La rénovation est sans doute mieux prise en charge par le corps enseignant à Gervas, où le principal refuse de parler du projet « qui est la propriété de ses profs ». Le collège A.-Robin à Trezee et celui de Saint-Laurent-des-Prés développent leurs projets dans le cadre de ZEP bien différentes : A. Robin est le plus gros collège du département (il dépasse 1100 élèves), il se situe au cœur de la ZUP du chef-lieu et connaît tous les problèmes sociaux que posent ces zones d'urbanisation récente. Saint-Laurent-des-Prés est le plus petit (200 élèves, 14 professeurs) au point que le collège a longtemps nourri des craintes pour son existence. La construction récente de bâtiments « en dur » a dissipé ces craintes, mais les problèmes de l'environnement rural y sont portés à leur point maximal : pauvreté culturelle du milieu, isolement des élèves et des enseignants, contraintes du ramassage scolaire... (3).

Cette répartition doit être considérée comme provisoire. L'exemple de Lanoizelle montre que les situations peuvent évoluer rapidement, et qu'il est trop tôt pour statuer sur la profondeur de l'engagement des acteurs et la pureté de leurs intentions. C'est pourquoi nous n'avons pas retenu de critères prenant en compte le contenu même du projet : on sait par exemple que l'innovation la plus fré-

(3) 8 établissements dans la première catégorie, 9 dans la deuxième, 7 dans la troisième... sur 27 collèges, nous en avons perdu 3. Ce sont des cas particuliers, comme Lanoizelle, où le collège des Vallées à Trezee, où le conseil d'établissement, contre toute attente, a refusé les Journées de concertation, déclenchant une série de démarches qui ont abouti chez le recteur... mais ce dossier est trop complexe pour être exposé ici.

TABLEAU DES INNOVATIONS PAR COLLÈGE EN LOIRE MOYENNE
(les villes sont classées par ordre d'importance)

Commune et nom du collège	Existence d'une SES	Nombre d'habitants de la commune en 1984	Autres établissements scolaires de second cycle de la commune	Capacité d'accueil du collège	Nombre d'élèves en 1984-1985	Nombre d'enseignants			Innovation
						Type lycée	PEGC	Total	
Treizee (chef-lieu)		47 200 hb	2 lycées Pol. 1 LT 1 LEP						
Jules-Ferry	—			900	1 058	40,5	16	56,5	Concertation en 6° ZEP (conflit) Innovation en 6°
A.-Robin	SES			1 077	1 145	30,5	19	59,5	
Les Vallées	SES			744	800	27	14	41	
Azun	SES			550	485	13	11	24	
Sanois		17 700 hb	1 lycée CM 1 LEP						
Petrarque	—			522	638	15,5	14	29,5	Refus Refus
G.-Duhamel	SES			792	762	25,5	19	44,5	
Valoire		17 600 hb	1 lycée Pol. 1 LEP 1 lycée agr.						
Simon-Legendre	—			672	708	23,5	11	34,5	Collège volontaire Séquences de 50 mn en 6°
Pierre-Garnier	SES			888	834	20	25,5	45,5	
Nomois	—	6 070 hb	—	378	552	12	16,5	28,5	Groupes de niveau en 6° Projet global
Croix	SES	5 900 hb	—	502	485	12	16,5	28,5	
Gouray	—	5 260 hb	—	522	683	15,5	17	32,5	Établissement test en 6° et 5° Refus Projet global abandonné
Vincelles	SES	5 000 hb	—	540	457	8,5	15,5	24	
Lanoizelle	SES	4 355 hb	—	426	506	11	16	26	
Aumer	SES	4 200 hb	—	588	542	12	15	27	Refus Groupe de niveau en 6°
Brizac	SES	3 800 hb	—	722	579	17	17	34	
Saint-Pierre-des-Vignes	—	3 600 hb	—	594	598	0	13,5	13,5	Établissement test en 6° et 5° Refus
Saint-Bavon	SES	3 080 hb	—	352	330	7,5	9,5	17	
Bucq	SES	2 900 hb	—	600	670	13	20	33	Refus Classes homogènes en 6°
Torcy	SES	2 900 hb	—	552	613	16	14	30	
Sancy	SES	1 600 hb	—	400	385	10	11	21	Projet basé sur le volontariat Groupes de niveau en 6°
La Ferté-le-Roi	—	1 500 hb	—	270	332	1	16,5	17,5	
Marne	—	1 300 hb	—	190	166	1	9	10	Refus Projet global Projet ZEP Projet global Projet global Refus Projet global dans un projet ZEP
Soumais	—	1 300 hb	—	270	217	2,5	9,5	12	
Mønnet	—	1 200 hb	—	300	254	1	15,5	16,5	
Gervas	—	1 140 hb	—	400	412	3	16	19	
Aunoy	—	1 100 hb	—	396	342	2,5	16	18,5	
Saint-Laurent-des-Prés	—	1 000 hb	—	200	208	2	11,5	13,5	

quente dans le département, la constitution de groupes de niveau par matière, peut être une manière détournée de reconstituer les filières antérieures à la réforme Haby... Dans l'état actuel du processus, il est trop tôt pour porter un avis sur cette organisation, et le critère, plus formel, du nombre de niveaux concernés nous a paru meilleur pour répartir les établissements.

Si l'on essaye d'ordonner cette information, ni la taille des établissements, ni celle des communes ne paraissent un critère suffisant (cf. tableau des innovations par collège à la rentrée 84). Très globalement, la résistance à l'innovation paraît se renforcer au fur et à mesure que l'on descend vers les petites communes, mais cette vision d'ensemble souffre trop d'exceptions pour être vraiment convaincante. Il ne semble donc pas qu'une simple opposition entre villes et campagnes soit pertinente.

LA REVANCHE DES « PAYS » SUR LE « SYSTÈME » ÉDUCATIF

Le critère le plus pertinent est sans doute géographique, en même temps que socio-économique. Nous voulons y insister car il exprime bien les apories de la constitution d'un système éducatif : le département de la Loire Moyenne est particulièrement hétérogène au plan socio-économique, et cette hétérogénéité se reflétait, avant 1960, dans le réseau des établissements secondaires. La politique des années 60 a voulu dépasser la notion de réseau, qui tolère des établissements de statut et de personnalité différents, pour aller vers celle de système. Nulle part cette politique n'a été plus marquée qu'au niveau des collèges, où elle a abouti après 1975 à l'instauration du collège unique... Or la rénovation des collèges fait précisément réapparaître les *clivages*, et les *inégalités antérieures* à 1960.

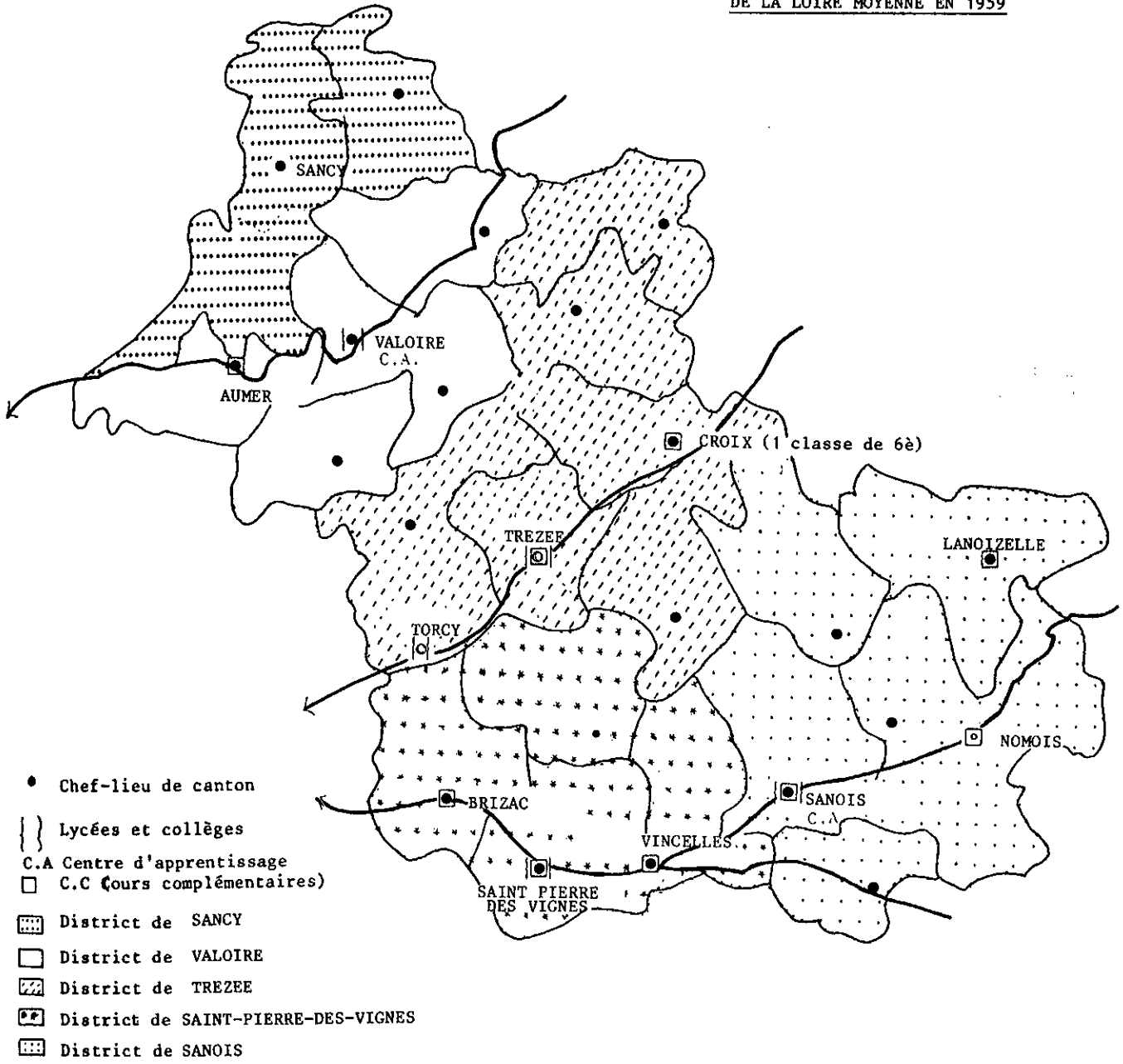
Géographiquement, la Loire Moyenne est constituée d'éléments territoriaux appartenant à quatre ensembles régionaux différents, tous quatre ruraux, mais très hétérogènes quant aux ressources agricoles et aux climats sociaux. Le Nord-Ouest (district de Marne et d'Aumer) appartient au Perche et présente déjà les traits caractéristiques de la région de l'Ouest français, en particulier l'importance de la pratique religieuse et de l'enseignement catholique. La Beauce, au Nord, et le Val-de-Loire concentrent la richesse agricole, aussi bien qu'industrielle. Depuis très longtemps cette richesse s'est traduite en ouverture culturelle : la Beauce et surtout le Val-de-Loire étaient déjà alphabétisés au XVIII^e siècle, bien avant l'école laïque et obligatoire... Au Sud, la Sologne constitue une terre traditionnellement pauvre et dépeuplée : encore faut-il distinguer deux Solognes, celle de la vallée moyenne du Cher

(Brizac et Saint-Pierre des Vignes) à laquelle de petits vignobles apportent une relative prospérité et la Sologne intérieure (Sanois, Namois), pays de forêts et d'étangs. En 1959, la Commission départementale de la carte scolaire avait défini cinq secteurs, correspondant à des « districts économiques secondaires », qui reflétaient ces différences régionales (cf. carte n° 1) : le district de Sancy correspond grossièrement au Perche, celui de Valoire à la Beauce, celui de Trezee au Val-de-Loire, celui de Saint-Pierre-des-Vignes à la Sologne « prospère » et celui de Sanois à la Sologne pauvre.

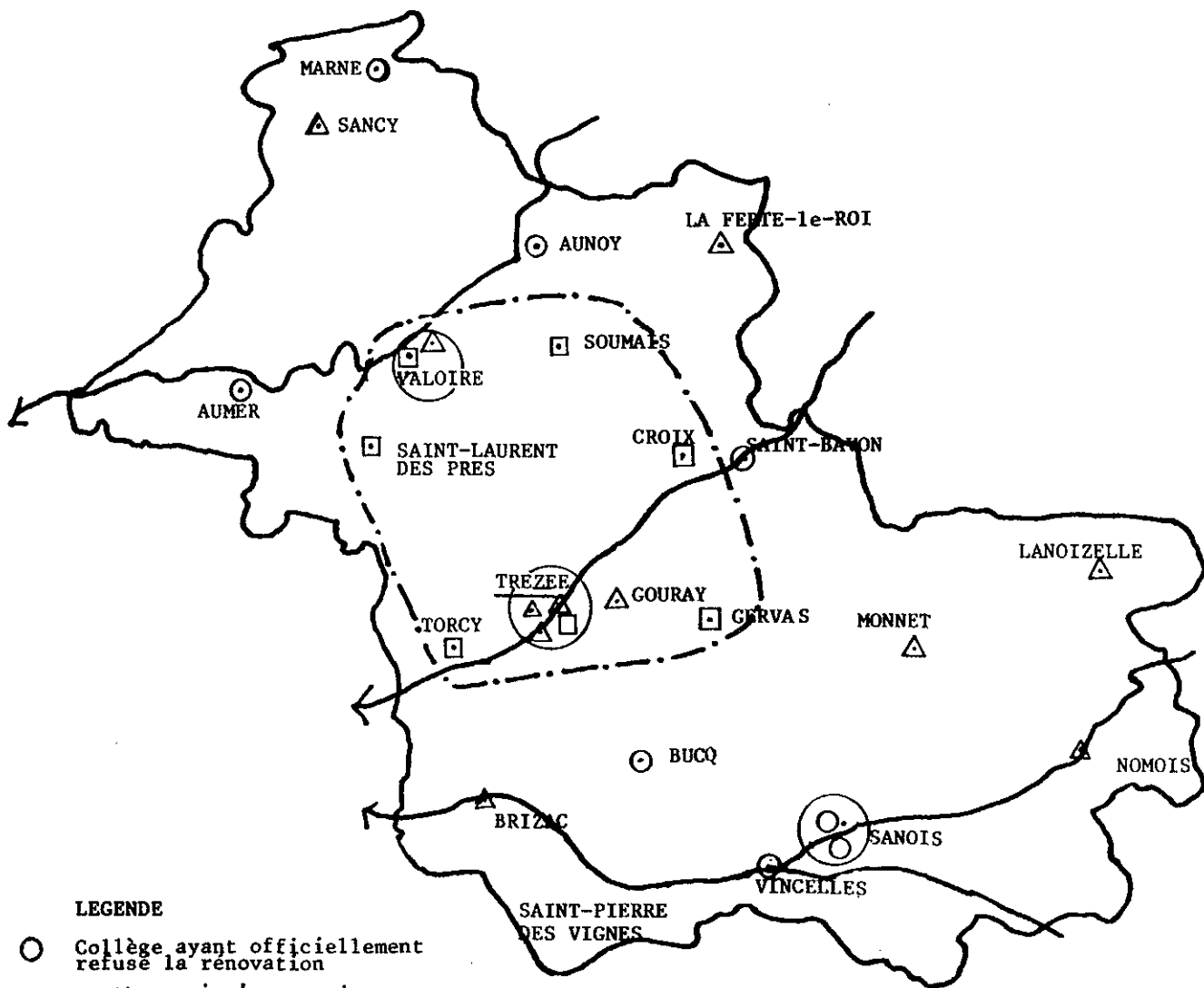
La création, en 1962, d'une académie autonome a amené une refonte de la carte scolaire qui n'a plus tenu compte de la logique des « pays » et surtout, à partir de 1960, l'inspection académique a eu une politique volontariste de « saupoudrage économique... pour attirer les moyennes industries de la région parisienne en fonction des projets que nourrit l'Éducation Nationale ». L'implantation des établissements, qui suivait celle des villes, le long des vallées a été remodelée pour aboutir au semis actuel. Sur le plan économique, cette politique a échoué : les implantations industrielles ne sont pas venues, la dépopulation des campagnes n'est pas véritablement freinée. On a donc des petits collèges (un peu plus du tiers, 9 sur 26, rassemblent chacun entre 160 et 360 élèves avec 10 à 19 enseignants), certains inquiets pour leur survie (particulièrement Marne et Saint-Laurent-des-Prés) et souvent mal équipés puisque les moyens, pour le CDI par exemple, sont attribués en fonction du nombre des élèves.

Rien d'étonnant à ce que la carte de l'innovation (carte n° 2) montre une concentration de l'innovation entre Valoire et Trezee. Cela correspond aux deux districts économiquement et culturellement développés, de la Beauce et du Val-de-Loire. Dans cette région, l'innovation touche aussi bien les collèges ruraux (Croix, Gouray) que les collèges des villes. En revanche, le refus déclaré de la rénovation se situe dans les deux districts du Nord et du Sud, correspondant au Perche (Marne, Aumer) et à la partie la plus pauvre de la Sologne (Bercy, Vincelles et les deux collèges de la ville principale, Sanois). Jusqu'en juin 1984, le collège de Lanoizelle constituait une éclatante exception, qui avait été « récompensée » par le statut officiel d'établissement volontaire, mais, on l'a vu, le départ du principal a entraîné la mort de l'innovation.

Il était normal, et d'ailleurs souhaité, que l'autonomie des collèges fasse émerger des spécificités tenant à l'environnement social de l'établissement et à son recrutement. La situation actuelle est néanmoins très éclairante sur les résultats de la politique de normalisation du système éducatif menée de 1960 à 1980 : un établissement scolaire demeure une formation sociale qui produit son identité dans un échange de ressources avec son milieu, les mesures venues « d'en haut » sont réinterprétées et façonnées



Districts socio-économiques secondaires définis par le groupe départemental de travail de la Commission de la carte scolaire.



LEGENDE

- Collège ayant officiellement refusé la rénovation
- △ Collège qui s'engage dans une innovation strictement limitée
- Collège qui présente un projet global
- Limite de la zone d'innovation
- Ville de plus de 10 000 hb
- TREZEE Chef-lieu

en fonction de ce contexte. Cet exemple est loin d'être à l'honneur du particularisme régional, puisqu'il montre aussi que ces « bassins », dans la définition duquel se mêlent l'économique, le social et le culturel constituent une réalité dont doit tenir compte le législateur.

ÉTABLISSEMENTS DES VILLES, ÉTABLISSEMENTS DES CHAMPS, LA TENSION GÉNÈRE LE MOUVEMENT

On peut cependant pousser plus loin l'analyse, car les deux zones ainsi définies sont loin d'être homogènes : tous les établissements de la zone innovante n'ont pas un projet d'ensemble, et se trouvent donc sur le même pied que d'autres de la zone de résistance. Là encore l'opposition entre ville et campagne n'est pas pertinente, on peut même dire que dans la zone innovante le préjugé de conservatisme attaché à la ruralité se trouve *totalemment en porte-à-faux* : ce sont les établissements du centre des villes (Pierre Garnier à Valoire, Jules Ferry et les Vallées à Trezee) qui s'engagent le plus timidement sur la voie de la rénovation, tandis que les établissements des quartiers neufs (Simon Legendre à Valoire), de la ZUP (A. Robin à Trezee), de la banlieue lointaine (Gervas (4), près de Trezee) voire de la campagne (Croix) vont beaucoup plus loin. Là aussi l'explication tient à l'histoire : les établissements du centre ville correspondent aux anciens premiers cycles de lycée. Ils peuvent connaître des difficultés, leur clientèle ayant changé, mais leur réputation reste excellente. Ils n'ont donc aucun effort de renouvellement à faire. En revanche, les établissements plus récents ont à s'imposer : le cas des deux collèges de Valoire est sur ce plan très éclairant. Deux enseignants du nouveau collège (Simon Legendre) ont constitué en 1981-1982, un dossier ethnographique (5) sur l'image de marque de leur collège, qu'elles jugeaient mauvaise à cause de conflits avec l'environnement immédiat pour des histoires de ballons qui cassent les cloches à melon ou de chapardage sur les basses branches des cerisiers... Elles se sont aperçu que l'environnement immédiat était plutôt favorable au collège — « C'est mieux qu'un HLM » — et considérait les élèves d'un œil relativement bienveillant. C'est une rumeur publique beaucoup plus générale, du niveau de la ville, qui utilise ces conflits que l'environnement juge mineurs pour construire une « mauvaise réputation » au collège. Celle-ci s'améliore d'ailleurs sous l'impulsion d'une principale très attentive,

(4) Il est juste de signaler également que Gervas est favorisé, au point de vue du cadre et de l'ambiance culturelle par la proximité immédiate d'un illustre château de la Loire et de sa forêt. Quoique la commune soit un peu éloignée de Trezee, cette proximité en fait un cadre résidentiel apprécié.

(5) Ce dossier fait partie du fonds ethnographique réuni par l'Étude du Fonctionnement de l'Établissement Scolaire.

et c'est sans doute dans ce contexte qu'il faut comprendre l'adhésion de l'établissement à la rénovation : dans une situation qu'il juge encore dépréciée, il saisit cette occasion de marquer un point contre son rival, et de montrer sa « modernité » sous un jour favorable, celui de l'innovation. Ce cas est le plus clair, mais il est probable que cette ambition anime peu ou prou tous les autres collèges, ce qui explique que l'innovation se situe toujours « sur la marge » et non dans les centres de tradition.

Si une certaine tension génère le mouvement, faut-il en conclure que les établissements qui ont refusé la rénovation sont tous en état d'équilibre ? La question est posée pour les établissements ruraux...

DU CÔTÉ DES ACTEURS SOCIAUX : LA MOBILISATION DES RESSOURCES

Étudier l'établissement scolaire comme formation sociale, cela signifie étudier comment les acteurs construisent des relations sociales, entre eux et avec des forces sociales, matérielles ou symboliques, extérieures à l'établissement. Très grossièrement l'établissement scolaire peut être défini comme un conglomérat de ressources, matérielles (le budget, les bâtiments) ou culturelles (le savoir des professeurs, les manuels...), et qui ne se limitent pas à celles qui sont contenues à l'intérieur des limites géographiques de l'établissement : les parents, l'opinion publique, la taxe d'apprentissage, autant de ressources « extérieures » auxquelles le fonctionnement de l'établissement scolaire peut faire appel.

Ces forces existent partout, mais elles sont plus ou moins mobilisées par des individus, qui les font passer du statut de ressource latente à celui de force agissante et les connectent entre elles pour constituer des groupes de pression. Cela explique la constatation empirique souvent répétée que les « établissements scolaires sont tous semblables et tous différents ». Le réseau de ressources potentielles est à peu près partout le même, mais les acteurs et les processus de mobilisation leur donnent pour chaque cas une forme spécifique. Dans ces configurations en équilibre perpétuellement reconquis, la décision ministérielle de rénovation des collèges est apparue comme une ressource nouvelle, que des acteurs ou des groupes ont mobilisée. Qui s'en est saisi dans les collèges ruraux de la Loire Moyenne ? et pourquoi ?

LES PROFESSEURS DES VILLES ET LES PROFESSEURS DES CHAMPS

L'implantation géographique ne suffit pas à caractériser un établissement ; on sait que le corps enseignant peut résider quelquefois très loin de l'établissement et donc

appartenir à un milieu, voire à une région, qui n'a rien à voir avec l'environnement de l'établissement. Il n'existe pas de statistiques d'ensemble pour les collèges du département, mais des sondages, menés aussi bien dans les collèges ruraux en rénovation que dans les autres, montrent que souvent la moitié du corps enseignant vient des villes, Trezée, Valoire, quelquefois du chef-lieu d'un département voisin. Sous ce rapport, bien des collèges apparaissent comme de faux établissements ruraux, puisqu'une grande partie des enseignants participent à la vie sociale, culturelle et politique de la ville. Interroger la ruralité dans ses rapports avec l'innovation, ce n'est donc pas seulement considérer la localisation de l'établissement, mais aussi le rapport de force entre les « professeurs des villes » et les « professeurs des champs ». Les dossiers ethnographiques dont nous disposons montrent que cette opposition est pertinente pour éclairer les attitudes face à la culture et face à l'innovation. Le dossier réuni sur l'histoire du collège (6) d'Aunoy montre un conflit permanent, tantôt latent, tantôt ouvert entre une vieille garde, très installée dans l'établissement (de 10 à 20 ans d'ancienneté pour des professeurs qui ont une quarantaine d'années), souvent représentée par des couples dont les deux membres enseignent dans l'établissement (ou dans le collège et l'école primaire), qui habitent le bourg et participent à sa vie... et des enseignants des villes, habitant Trezée ou Valoire, plus jeunes, plus titrés (même s'ils sont maîtres auxiliaires) et que leurs options pédagogiques ont fait surnommer les « cultu-reux » (7). Ces enseignants se définissent par le fait qu'ils sont connectés à des idéologies ou des mouvements nationaux, dont l'irruption bouleverse le jeu local. L'histoire d'Aunoy est sur ce point exemplaire, puisqu'elle a été traversée successivement par deux « comètes », qui ont affolé le fonctionnement social du collège. La première est de nature politique : une militante maoïste, Marie-Claude Fresnay, épouse d'un agriculteur — aisé —, a constitué pour les élections municipales de 1978 une liste populiste qui s'est opposée à la liste du maire sortant, classée à droite, mais à laquelle participaient des enseignants socialistes du collège (8). La seconde est de nature pédagogique : un militant appartenant à l'équipe des Cahiers Pédagogiques, Lucien Leroy, a constitué autour de lui un petit groupe qui a, un moment, été dominant et qui s'était identi-

(6) Ce dossier a été réuni pour la recherche « Histoire et histoires », et fait partie du fonds ethnographique en constitution sur le fonctionnement des établissements scolaires.

(7) Le terme qui, se définit par un jeu de mot sous-jacent avec « cul-terreux », évoque bien la tension entre urbanité et ruralité.

(8) Le développement de cette affaire n'a pas sa place ici : signalons toutefois que, contre toute attente, Maire-Claude Fresnay a été élue, et qu'elle a fait annuler par le Conseil d'État l'élection d'un autre conseiller municipal, qui était le principal fournisseur de la mairie en matière de Travaux Publics. Cette annulation a entraîné la démission de tous les conseillers municipaux de la liste majoritaire... et des conflits dont le collège porte encore les traces.

fié par la création d'une éphémère section SGEN-CFGT. Ces deux éléments de perturbation ont maintenant disparu, et le collège, on l'a vu, se situe maintenant parmi ceux qui ont refusé la rénovation.

Cette opposition apparaît donc fondamentalement comme celle de deux réseaux de ressources : les professeurs des villes se déterminent en fonction d'un réseau national, réseau politique et idéologique général, qu'ils actualisent dans un collège rural et mobilisent pour les aider face aux difficultés qu'ils rencontrent. Les professeurs des champs se déterminent en fonction d'un réseau local, où les relations sociales particulières prennent le pas sur les enjeux nationaux : ainsi un enseignant socialiste peut accepter d'entrer sur la liste d'un maire RPR, parce qu'il estime qu'il fera mieux évoluer sa politique en négociant avec lui qu'en constituant une liste d'opposition. Sans être par nature conservateur, ce réseau présente une configuration relativement « en équilibre », et réagit de manière plutôt prudente et sceptique aux innovations qui risqueraient de modifier brusquement l'état de la configuration.

Dans cette formation sociale les professeurs des villes, toujours plus ou moins de passage, font figure de dominés. Tout élément extérieur qui permet de remettre en cause l'équilibre est immédiatement mobilisé par eux. Dans l'état actuel de notre information, la rénovation des collèges semble avoir été reçue de cette manière : elle a offert à des groupes minoritaires d'enseignants une occasion de remettre en cause l'équilibre existant, et l'autorité du principal lorsqu'elle en est le garant. Cette analyse permet d'expliquer une situation autrement paradoxale : on sait que la question des obligations de service a été au cœur du débat pour les professeurs. Le passage — fréquent en Loire Moyenne — aux séquences de 45 ou 50 minutes pose le problème du nombre de séquences en fonction du grade des enseignants, le tutorat pose le problème de l'insertion dans le service de l'enseignant d'heures non consacrées à l'enseignement... Il est curieux de constater que les professeurs qui ont les trajets les plus longs n'ont pas systématiquement utilisé cet argument pour bloquer le débat, alors que des enseignants résidents ont tout de suite exprimé la crainte de voir la « réforme » empiéter sur leurs libertés.

Le principal problème pour l'analyse est de situer les limites de ces groupes, de déterminer les liens, qu'au-delà de leur résidence, les professeurs des champs entretiennent avec le monde rural, de par leur origine, leurs attaches familiales (profession du conjoint...) et de leurs activités (mandats municipaux...), et surtout de caractériser les établissements en fonction de cette opposition. La comparaison de deux établissements, dont l'un accueille la rénovation (Saint-Laurent-des-Prés) alors que l'autre la refuse (Aunoy) montre les difficultés de cette entreprise et l'insuf-

fiance des méthodes quantitatives. Dans les deux cas, l'équilibre entre les enseignants résidents et ceux qui viennent de la ville est à peu près le même et tourne autour de la moitié : 10 enseignants sur 18, à Aunoy, habitent dans un rayon de cinq kilomètres autour du collège, 6 sur 14 à Saint-Laurent-des-Prés. En outre l'engagement dans l'établissement ne suppose l'appartenance au Conseil d'Établissement n'apparaît pas liée à la résidence : à Aunoy l'égalité est parfaite (4 d'Aunoy et 4 « urbains »), à Saint-Laurent-des-Prés, les résidents l'emportent (5 sur 9) mais sans qu'on puisse considérer cette différence comme significative. Il en va de même d'autres indicateurs comme l'origine géographique ou la profession du conjoint : peut-être prendraient-ils sens sur un plus grand échantillon ? — encore que cela ne soit pas sûr — A l'échelon de l'établissement, les exemples d'Aunoy et de Saint-Laurent montrent qu'ils sont totalement remodelés par des processus historiques et sociaux : à Aunoy, sortant de deux crises graves, qui ont menacé leur assise, les enseignants des champs « font masse », constituent une coalition forte qui joue contre l'innovation. Cette coalition est d'autant plus forte qu'elle compte deux couples, c'est-à-dire qu'elle se nourrit de relations sociales très profondes. A Saint-Laurent, il n'existe pas de coalition, sans doute à cause de la féminisation du corps enseignant : presque toutes ces jeunes femmes ont des enjeux hors de l'établissement au moins aussi important que ceux attachés à la vie professionnelle. Elles constituent d'ailleurs d'autant moins un groupe qu'elles nourrissent avec la ruralité un lien dont l'ambiguïté est parfaitement exprimée par les comportements de deux de ces enseignantes : l'une travaille pour assurer son indépendance financière, et suit des cours à l'Université pour, précisément, échapper au milieu rural ; l'autre, maîtresse auxiliaire, travaille aux champs avec son mari, et vend régulièrement les produits de sa terre au collège,... elle pratique même une sorte de vente forcée en déposant des légumes dans les casiers de ses collègues !

Enfin, la méthode quantitative ne peut prendre en compte un dernier facteur, essentiel à la mobilisation : pour différentes raisons, liés à leur personnalité ou à leur histoire, certains individus concentrent un capital d'« honneur » qui leur donne une capacité de mobilisation supérieure à celle des autres : leur voix est écoutée dans les assemblées, leur avis, même minoritaire est pris en compte. Comment accumule-t-on ce capital ? Par la conformité au groupe dans certains cas, par l'originalité dans d'autres... par le bon renom pédagogique parfois, malgré des échecs dans d'autres cas...

Ces deux conditions de la mobilisation — constitution des groupes, capacité de mobilisation des individus — renvoient à l'histoire et à des processus cumulatifs que seule une approche ethnologique peut saisir. Cela explique que, pour toute cette partie, nous nous contentions d'études de

cas et de données qualitatives : nous n'ignorons pas les limites de cette approche, mais, en l'état actuel de notre enquête, nous n'en avons pas d'autre.

LA MAÎTRISE DE LA COMMUNICATION VERTICALE : LE RÔLE DES PRINCIPAUX

Le groupe minoritaire qui mobilise la ressource de la rénovation pour tenter de renverser la situation en sa faveur doit se chercher des alliances. Il peut le faire le long de deux réseaux : un réseau en quelque sorte « vertical » qui suit la filière hiérarchique (principal, inspecteur d'académie, recteur...) et un réseau « horizontal » qui rassemble les ressources de l'environnement (parents d'élèves, municipalité, presse locale...). Puisque la rénovation correspond à une directive ministérielle, il était logique de s'adresser d'abord au réseau vertical, pour voir quelle aide il pouvait fournir. Cette filière est représentée dans le collège par le principal : qui sont les principaux de la Loire Moyenne et quelle a été leur attitude ?

Dans le modèle d'analyse que nous proposons, le principal a le choix entre deux situations : il peut se constituer en garant de l'équilibre social existant, il peut souhaiter le faire évoluer en fonction d'objectifs idéologiques ou politiques nationaux (lutte contre la sélection par exemple). Dans le premier cas, il s'intègre à la société des professeurs des champs, bénéficie de leurs soutiens et de leurs relations, et s'installe comme un notable communal. Dans le second, il prend le risque d'une hostilité sourde du milieu rural, sans être assuré d'un soutien véritable et durable des professeurs des villes : leur situation, par nature, est instable, et leurs positions sont déterminées par des objectifs nationaux plus que par les alliances locales.

En Loire Moyenne, une première génération a été constituée par un recrutement local, l'ancien directeur de l'école primaire étant devenu directeur du GOD ou du CEG, puis du CES et du collège. Ceci était d'autant plus logique que ce directeur était souvent un élu municipal, qui avait beaucoup fait pour que la commune obtienne son établissement d'enseignement secondaire. Cette génération a été progressivement atteinte par la limite d'âge, mais nous la retrouverons en place dans les instances municipales. La nouvelle génération n'a pas la même insertion locale, mais, peut-être par goût de la tranquillité, peut-être par conscience du rapport de force, elle semble avoir fait alliance avec les « professeurs des champs ». Surtout, l'isolement du principal provoque dans les institutions deux fonctionnements secondaires importants : d'une part le SNPDES (syndicat majoritaire des chefs d'établissements) joue le rôle de groupe de réassurance autant que de véhicule d'idées. D'autre part, le Rectorat paraît lointain et l'usage appris dans l'ordre primaire de se référer à l'Inspection Académique se maintient pour les principaux de collège.

Deux habitudes qui vont dans le sens de la stabilité et d'une conception de l'éducation proche de la vision traditionnelle de l'école primaire. Les incitations venues du pouvoir central mobilisent certes un petit nombre de principaux, qui y voient peut-être une occasion d'avancement, mais à une ou deux exceptions près, ceux-ci sont dans les collèges des villes.

LA MAÎTRISE DE LA COMMUNICATION HORIZONTALE : DES ÉTABLISSEMENTS SOUS SURVEILLANCE ET SOUS INFLUENCE

La mobilisation pour la réforme ne touche pas les parents, qui n'osent guère exprimer de demande vis-à-vis de l'école, et dont la demande diffuse serait plutôt traditionnelle. Les municipalités jouent un rôle important, mais elles sont nettement connectées au réseau des « professeurs des champs ». Bien implantés localement, souvent conseillers municipaux, ils s'appuient en outre sur la réputation de la première génération de directeurs. L'opinion publique évalue souvent le nouveau à l'aune de l'ancien, et n'est pas loin de considérer quelquefois l'ancien directeur, devenu maire, comme le vrai principal. C'est le cas par exemple à Saint-Laurent-des-Prés où l'ancien directeur — fondateur du CEG — retraité, est devenu maire de la commune. A ce titre, et grâce en particulier à la gestion de la cantine, qui est municipale, celui-ci entend bien suivre de près l'action de ses successeurs. D'où une « valse des principaux », ceux-ci ne supportant pas cette tutelle et partant au bout d'un an ou deux. La présence de cette référence entre sans doute dans le réseau d'influence qui incite les principaux à la prudence.

Le point le plus significatif est l'importance accordée depuis peu par la presse à l'innovation pédagogique. Cela s'explique : l'idée étant « dans l'air », il est normal que la presse locale montre ce qui se fait localement. Mais justement, que montre-t-elle ? Non pas la cohérence de projets d'établissements mais des pratiques qui existent depuis

plusieurs années sans avoir eu jusqu'aujourd'hui les honneurs de la presse : sorties, promenades en forêt, PAE sur l'histoire du bourg... Force est de constater qu'il ne s'agit pas d'une démarche de mobilisation mais de démobilitation : quelle meilleure manière de dénouer les connexions qui pourraient se faire entre les innovateurs et l'opinion publique que de montrer que l'innovation est déjà faite ?

Il est beaucoup trop tôt pour prétendre présenter un bilan de la rénovation des collèges, même à l'échelle d'un département. On a vu, par l'exemple de Lanoizelle, que la réalité était encore très mouvante ; les formes qui apparaissent aujourd'hui seront peut-être caduques demain. Ce n'est donc pas sur ce plan qu'il faut conclure, mais plutôt sur ce que cette impulsion révèle du fonctionnement de l'établissement scolaire. La définition administrative de l'établissement met en présence des catégories sociales qui auraient autrement peu de chances de se rencontrer : diplômés des villes envoyés dans les collèges ruraux par les contraintes des mutations ; jeunes gens issus des classes populaires envoyés dans les collèges par l'obligation scolaire... Selon les cas, ces individus restent atomisés, en groupes qui s'ignorent (parmi les adultes de l'établissement, les agents et les professeurs sont passés maîtres dans cet art difficile de vivre côte à côte sans se rencontrer) ou s'organisent en groupes antagonistes. C'est dans ce cadre que s'inscrit la dialectique du local et du national : une décision ministérielle n'a de chance réelle d'exister que si elle est reprise par un groupe sur le terrain... Dans les deux premiers cas, les chances d'une telle réappropriation sont faibles, elles sont certaines dans le troisième cas, mais avec aussi des risques de détournement évidents. Les enseignants des villes, mieux connectés aux enjeux nationaux de l'éducation, semblent avoir été les vecteurs de la rénovation... mais ne cherchent-ils pas avant tout à faire pièce au réseau d'influence locale qui lie le principal, les enseignants résidents et l'opinion publique ?

Jean-Louis DEROUET

INRP, DP 7, Paris

LES PRIMAIRES, CES « INCAPABLES PRÉTENTIEUX »

par V. ISAMBERT JAMATI

Les livres récents qui dénoncent une dégradation catastrophique de l'école sont lus ici comme référant à un stéréotype de l'instituteur surgi à bien des reprises depuis un siècle dans la presse spécialisée. C'est un ignorant, un médiocre, un tâcheron qui emploie des techniques à l'aveugle et ne connaît rien à une démarche scientifique. Dans l'ancien stéréotype, il était dogmatique, dans celui d'aujourd'hui, il est laxiste, mais c'est un simple retournement de terme. Son grand forfait, c'est de s'enfler pour être confondu avec le professeur. Cette représentation est une arme de défense des plus titrés, qui a surgi à chaque tentative d'unification institutionnelle entre le primaire et le secondaire.

La série d'ouvrages des deux dernières années, sorte de « Manifeste du parti de l'intelligence » en matière d'éducation, ne peut laisser aucun de nous indifférent. Mais tant de choses se sont dites, pour ou contre ce Manifeste, que la redondance guette qui poursuit, à chaud, le débat. Pour analyser en sociologue le cœur des questions soulevées, c'est une longue et patiente étude qu'il faudrait, englobant à la fois le libéralisme de 68, avec sa nombreuse postérité, et le rigorisme récent. Je ne prétends donc pas, dans ces quelques pages, aller au principal. Pourtant même s'il n'apparaît souvent chez nos auteurs qu'au détour d'une

phrase, l'aspect développé ici ne saurait être mineur. Et une telle lecture me semble avoir sa place aujourd'hui dans la Revue Française de Pédagogie.

LE PRINCIPE DE CETTE ÉTUDE

Pour avoir beaucoup fréquenté les livres, les périodiques, les discours et pamphlets des cent dernières années sur l'école, j'ai tout de suite éprouvé à la lecture de ces récents livres (1) un sentiment de déjà vu qui ne pouvait me tromper tout à fait. D'où un retour un peu plus systématique vers mes sources. Le déjà vu ne porte pas sur la défense des savoirs, qui prend de nos jours une forme spécifique, réactionnelle par rapport à tout un mouvement, mais sur **la dénonciation de ceux qui sont accusés de les pervertir**. Aujourd'hui comme hier, des universitaires dûment accrédités, qu'ils enseignent dans les classes terminales des lycées ou à l'université, estiment devoir défendre une école digne de ce nom contre l'envahissement par « les primaires », objets à la fois d'un suprême mépris et d'une sorte de haine. Dans le débat, une remarque de Passeron sur « le mépris anhistorique du primaire et de ses valeurs » est d'ailleurs confirmée sans fard dans la réponse de Milner : sans doute Passeron n'a-t-il pas lu ce qu'écrivent les instituteurs — en l'occurrence le SNI, mais aux yeux de tous ce syndicat incarne les instituteurs — ce qui lui permet « de se forger (d'eux) une image supportable ». Manifestement celle que s'est forgée Milner est, elle, insupportable. Mais Milner n'est pas seul. Si les primaires sont pour Maschino une cible plus indirecte, Despin et Bartholy, mais aussi Huot partagent cette répulsion. Et bien d'autres, qui n'écrivent pas de livres, mais dont les propos et les actes révèlent aujourd'hui le même sentiment. Or ils ont des prédécesseurs, dont les positions, et plus d'une fois le vocabulaire même sont remarquablement identiques.

C'est à un tel rapprochement que je me suis livrée. Rapprochement qui ne prétend pas à la rigueur. On aurait pu pratiquer une analyse beaucoup plus complète que la démarche sporadique présentée ici, qui provient d'une série de recherches menées antérieurement dans une même ligne, mais non directement articulées entre elles.

(1) Je m'appuie plus particulièrement sur :

DESPIN (J.-P.) et BARTHOLI (M.-C.). — *Le poisson rouge dans le Perrier*, Paris, Criterion, 1983, 294 p.

HUOT (H.). — *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Paris, Minerve, 1985, 196 p.

MASCHINO (M.-T.). — *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?* Paris, Hachette, 1984, 226 p.

MILNER (J.-C.). — *De l'École*, Paris, Le Seuil, 1984, 154 p. et contribution à *Le Débat*, n° 31 spécial, 1984, p. 4-16.

Ce sont, depuis les textes les plus récents jusqu'aux plus anciens :

— De très nombreux articles parus à la fin des années 50 et au début des années 60 dans l'**Université Syndicaliste** organe du Syndicat National des Enseignants du Second Degré, dirigé alors par la tendance dite « majoritaire » dans la Fédération de l'Education Nationale ; et un certain nombre d'articles parus au cours de la même période dans l'**Agrégation**, organe de la Société des Agrégés (2).

— Les réponses à une vaste enquête parlementaire lancée en 1899 pour consulter les intéressés sur plusieurs points d'un projet de réforme des lycées et collèges. De nombreux universitaires, exerçant dans les facultés comme dans les lycées, ont été sollicités, en même temps que les recteurs et les inspecteurs d'académie, mais aussi les conseils généraux et les organismes consulaires. Seuls les propos des premiers, cela va de soi, sont cités ici (3).

— Une série d'articles parus dans les grandes revues plus ou moins liées au corps professoral entre 1880 et 1920 (4).

La plupart de ces textes, mais tout particulièrement, on va le voir, les contemporains, sont de type **polémique** (5). Les auteurs voudraient faire percevoir la menace qui pèse sur les valeurs fondamentales de l'enseignement (secondaire et supérieur), et notamment sur la pré-éminence des savoirs. Les procédés employés sont donc ceux de la polémique : mise en relief des cas extrêmes pour faire percevoir le genre ; induction non fondée sur une multiplicité d'observations ; usage de mots dotés d'une charge affective ; analogies par transposition peu légitime d'un terrain sur un autre ; appel aux témoignages

sans contre-épreuve ; systèmes d'antithèses ; dilemmes qui enferment la pensée sans tentative pour en sortir.

Ainsi, lorsqu'il s'agit des « primaires » les professeurs possédant une haute certification académique ont fabriqué, pour la plupart sans en être pleinement conscients, un véritable **stéréotype**, objet schématisé de leur mépris, qui joue un rôle privilégié dans la polémique. C'est plus souvent en fonction d'un **jugement a priori** qu'en fonction d'une connaissance directe qu'ils leur attribuent telles ou telles caractéristiques. Même si le cloisonnement de fait entre le milieu des professeurs et celui des instituteurs est moins fort qu'il ne le fut, il reste notable. Combien d'agrégés connaissent d'assez près les classes de l'école élémentaire pour avoir des pratiques pédagogiques primaires une image empiriquement fondée ? Et en dehors de l'école les relations entre les deux corps ne sont pas moins rares ; si l'on met en présence un instituteur et un professeur en sous-entendant une communauté d'intérêt et d'occupation, le second voit cette assimilation comme une totale méprise ; à l'instituteur il n'a rien à dire. Au reste, il faut le rappeler, le substantif transversal « enseignant » est d'apparition récente et il est parfois encore, on le verra, contesté par ceux qui tiennent le haut du pavé. A priori, donc, les jugements sont aussi **amplifiants** : ils reposent sur une généralisation, chacun des instituteurs auxquels on peut avoir à faire étant un spécimen du type. Enfin ils sont **globalisants** : si tel individu possède un ou plusieurs traits composant le type, il est supposé y appartenir et les posséder tous ; si par hasard il n'est pas aujourd'hui membre de l'école primaire, du moins est-il ancien instituteur, ou fils, ou frère d'instituteur...

Ce stéréotype est assez consistant et la plupart de ses traits sont stables. On en trouve d'ailleurs de nombreuses harmoniques dans la représentation des pédagogues et de la pédagogie. D'où le double point d'application des pages qui suivent. Les primaires, ce sont bien entendu les instituteurs, mais aussi ceux qu'ils contaminent : les PEGC, qu'ils soient issus ou non du corps des instituteurs, les professeurs d'école normale (pourtant tous munis des mêmes titres que les professeurs de lycée, mais ils ont connu comme une transsubstantiation) et les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale (pourtant presque tous, eux aussi, issus du corps du second degré). La catégorie des pédagogues a des contours plus flous. C'est pour une part les deux catégories précédentes, mais aussi les divers experts consultés par le ministère de l'Education Nationale, voire les fonctionnaires même de ce ministère, et surtout les chercheurs et les cadres de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, ainsi que les membres des départements universitaires intitulés « de sciences de l'éducation » ; mais c'est assez souvent aussi un « ils » ou « on » dont les supports sont mal définis.

(2) Cette étude est tirée d'une thèse de 3^e cycle de sociologie : LUDKE (H.). — **L'Ecole moyenne en France**, Nanterre, 1969.

(3) Toutes les réponses à cette enquête ont été publiées dans **Impressions Parlementaires**, 7^e Législature (866, 1, 2, 3 ; 867) ; elles ont été résumées dans : RIBOT (A.). **La réforme de l'Enseignement Secondaire**, Paris, 1902 ; cf. mes propres ré-analyses dans **l'Année Sociologique** (1969) et le **Journal de Psychologie** (1970).

(4) La référence à de très nombreux articles pertinents en la matière figurait dans une première version plus étendue de mon ouvrage publié sous le titre : **Crises de la société, crises de l'enseignement**, PUF, 1970. Seuls, quelques-uns de ces articles sont repris ici ; par ordre chronologique, ce sont : CUVILLIER-FLEURY (A.). — La réforme universitaire, in **J. des Débats**, oct. 1880 ; BOISSIER (G.). — Le nouveau plan d'études, **R 2 M**, sept. 1880 ; DURUY (A.). — L'instruction publique et la démocratie, **R 2 M**, mai 1886 ; FOUILLEE (A.). — L'organisation morale et sociale de l'enseignement primaire supérieur, in **Revue de l'Enseignement secondaire**, n° 12, 1891 ; DIETZ (H.). — L'enseignement secondaire, **Revue Universitaire**, n° 2, 1892 ; CLAIRIN (P.). — **Un peu de vérité sur l'enseignement secondaire**, Paris, 1897, 92 p. ; BESCH (E.). — Le lycée et l'école primaire, **Revue Universitaire**, avril 1918.

(5) Le présent texte n'est pas sans parenté avec ce même genre, j'en ai conscience. On l'interprétera, si l'on veut, comme à son tour une défense...

Un double caractère engendre tous les autres : les primaires sont des incapables prétentieux. Cette incapacité comporte elle-même toute une série de figures, avec on va le voir, des fortunes diverses au cours d'un peu plus d'un siècle.

LES COMPOSANTES DU STÉRÉOTYPE

Sa source est d'abord, tout simplement, l'**ignorance**. Le terme est fréquent, et sans équivoque. On en veut pour preuve l'effet de leur action, le fameux « niveau des élèves » : « A l'école et au collège les enfants... n'ont plus en partage que des erreurs, des contrevérités » (Milner) ; « Les enfants que nous recevons au second cycle sont incapables d'écrire une phrase correcte » (Despin et Bartholy), « dans les lycées on accepte le premier analphabète venu » (passé évidemment par l'école et par le collège) (Maschino). Nous retrouverons ce thème lorsqu'il s'agira du laxisme scolaire. Et à propos des enseignants eux-mêmes, les termes employés sont nets : « Ce sont des ignares »... et d'ailleurs « Ils sont heureux de leur ignorance » (Milner) ; « Je ne sais rien donc j'enseigne », « on trouve de moins en moins d'instituteurs capables », certains maîtres sont chargés d'une discipline « alors qu'ils n'en connaissent pas un mot » (Maschino) ; « on a peuplé l'école de maîtres qui ne savent rien » ; « les errements de l'école contemporaine ont une seule et unique cause, qui est l'incompétence certaine et massive des maîtres » (Huot). Quant à ceux qui élaborent les programmes et les instructions, ou ceux qui écrivent aujourd'hui sur l'enseignement, ils ne détiennent eux non plus aucun savoir, et c'est pourquoi « ils déclarent que les savoirs importent peu dans l'école ». Mieux, les réformes projetées ou promulguées depuis quarante ans sont « les produits de la haine de ceux qui savent » (Milner). « L'institution scolaire et ses clercs, selon Despin et Bartholy, s'acharnent à démolir l'idée-même du savoir ».

Les images employées ici sont classiques. C'est l'**obscurité**, tout d'abord, opposée à la lumière : « les forces ténébreuses » (Milner), « la ténébreuse psycho-pédagogie » (Despin et Bartholy). L'opposition lumière-ténèbres a longtemps servi aux essayistes écrivant sur l'école dans deux registres bien différents : celui des primaires ignorants opposés aux secondaires éclairés, mais plus encore celui des religieux (école confessionnelle) opposés aux rationalistes (école laïque). Chez Milner l'amalgame permet ainsi de stigmatiser à la fois « la corporation » et « les chrétiens » : « désormais, pour être professeur, il faut croire... croire que quelque chose comme la pédagogie a un sens ». Au reste « la pédagogie est maquillage ». En matière même de moyens utilisés, nos auteurs parlent de « prêches », d'« incantation », de « magie ». L'autre image est celle du **vaisseau en perdition** : « Avec ces réformes incessantes, et cet appel à une pédagogie prétendue savante, le vaisseau

éducation fait eau de toutes parts » écrivait par exemple un certain Clairin en 1897. Et aujourd'hui Maschino parle du « naufrage de l'école ».

Cette même idée du danger d'ignorance, et de l'incapacité intellectuelle des primaires apparaît bien des fois dans les dépositions de 1899 : « Primariser l'enseignement secondaire, ce serait se résigner à ne plus former que des manœuvres » déclarait Bernes, représentant de l'Association des professeurs de l'enseignement secondaire. Et beaucoup plus tard, sous la plume du SNES voulant stigmatiser l'emploi d'anciens instituteurs dans les classes de 6^e et 5^e : « Ce sont des enseignants sans qualification » (1959).

Si tous les propos ne vont pas jusqu'à l'accusation pure et simple d'ignorance, nombreux sont ceux qui suggèrent la **médiocrité**, le petit esprit des primaires. « L'inspecteur général est souvent un grand maître qui se fait petit, l'IDEN est un petit maître qui se fait plus grand qu'il n'est » (Despin et Bartholy). Les références bibliographiques (de tel ouvrage sur l'enseignement du français à l'école élémentaire) en linguistique et en sciences de l'éducation... sont exclusivement des ouvrages très généraux, et pour certains forts médiocres, de vulgarisation » (H. Huot). Dans ce dernier cas, comment la médiocrité ne rejaillirait-elle pas sur l'auteur même qui indique les références ? C'est une qualification que l'on trouvait déjà dans l'enquête de 1899, à propos d'un éventuel enseignement secondaire moderne, souvent défini par ses ennemis comme proche du primaire, ou du primaire supérieur « qui n'a de supérieur que le nom » répètent-ils à l'envi. « Donner droit de cité à l'enseignement moderne, ce serait donner une prime à la médiocrité des esprits » déclare l'abbé Pechenard, qui dépose au nom de l'enseignement catholique. Mais beaucoup plus près de nous et, au sein d'une organisation laïque, qui pourtant se réclame avec constance du Plan Langevin-Wallon, l'**Université Syndicaliste** retrouvait le même terme à propos d'un tronc commun dans lequel interviendraient ensemble des professeurs du secondaire et des PEGC : « Ce serait s'exposer à la dangereuse médiocrité du primaire »... « on assisterait à un nivellement par le bas » (L'**Université Syndicale**, 1960). Quant à la Société des Agrégés, elle déclare, au même moment, que de telles mesures signifieraient « la fin de tout enseignement de valeur ».

Baucoup d'élèves, eux aussi, sont, selon nos auteurs, affectés de cette médiocrité : de nos jours, écrit Maschino, « on confond l'égalité avec l'uniformité, la démocratie avec la médiocrité ». Or, poursuit-il, « l'égalité de droits n'implique pas l'égalité des ayants droit, pas plus qu'elle ne postule l'équivalence des talents ». Car certains élèves « ne sont pas à leur place ». Au XIX^e siècle parler d'une harmonie pré-établie entre telle forme d'études et tels élèves, qui

étaient ou non « faits pour ces études » était constant. Ainsi Gaston Boissier, hostile à une intégration de l'enseignement moderne dans les lycées classiques : « Tel qu'il était l'enseignement spécial débarrassait les lycées de ceux qui ne sont pas fait pour les suivre » (*Revue des Deux Mondes*, 1880) ; mais encore en 1918, dans la *Revue Universitaire*, on trouve sous la plume de E. Besch : « On voit... des cultivateurs aisés mettre leur fils au lycée... où il est ahuri et où il perd son temps » ; quarante ans plus tard l'*Université Syndicaliste* écrit : « Nous recevons une masse énorme d'élèves médiocres » et « les lycées sont encombrés par des élèves inaptes à la 6^e, non adaptables à l'enseignement secondaire ». L'idée d'un ajustement quasi naturel a donc la vie dure !

Un des facteurs de la « médiocrité » de certaines formes d'enseignement, c'est l'**incapacité**, dans le corps correspondant, **de faire quoi que ce soit à fond**. Formés de façon polyvalente, les instituteurs ne peuvent être que superficiels : « la polyvalence des instituteurs est, comme la bivalence des PEGC, vide de contenus ». Ceci vient notamment des écoles normales, « qui ont une conception étriquée et pernicieuse de la pédagogie » (Huot). Autrefois, écrivent Despin et Bartholy, « ils se cantonnaient dans l'apprentissage des techniques de calcul » alors qu'ils se fourvoient aujourd'hui dans des questions plus compliquées, qu'ils sont incapables de traiter. Mais Albert Duruy déplorait déjà dans la *Revue des Deux Mondes* en 1886 (n'est-ce pas « autrefois » ?) que « le nouvel enseignement primaire touche à tout et reste superficiel... Tout est en façade et en décors, on n'approfondit rien »... Idée semblable, mais par contraste, beaucoup plus tard dans les propos de la société des Agrégés jugeant le projet de réforme de Berthoin, en 1956 : « L'enseignement secondaire a cette originalité profonde qu'il constitue une longue et patiente initiation à des méthodes de pensée qui trouveront leur application dans l'enseignement supérieur ». On ne saurait donc l'abatardir en introduisant des primaires dans ses établissements.

La tendance des primaires est d'ailleurs d'employer des **techniques sans en connaître la raison d'être**, de croire aux recettes. Ils sont « conformistes », ont recours à « des ficelles ». Leur syndicat diffuse du « prêt à porter pédagogique », « leur mâche le travail » (Despin et Bartholy). Or, déclare péremptoirement Milner, « l'intérêt porté aux techniques pédagogiques est le plus sûr moyen d'empêcher toute transmission effective » ; ailleurs il stigmatise « le meta-savoir de la transmission des savoirs ». Puis il prétend que préconiser une technique signifie nécessairement la préconiser de façon universelle : « ce n'est pas parce qu'il y a une école qu'il existe des techniques générales de transmission applicables à tous ». Cas type où la pédagogie est enveloppée dans le mépris viscéral pour le primaire... Quant à H. Huot, elle ne regrette pas tant de voir les instituteurs appliquer dans leurs pratiques des savoirs

peu assimilés que d'en voir certains ne pas se reconnaître purs exécutants. Ainsi elle ironise sur ceux qui, « pas mieux formés, mais plus impliqués » (que la grande masse) ont une « apparente efficacité », étant « toujours disposés aux expériences les plus variées », alors qu'en vérité leurs techniques sont dénuées de « toute valeur intrinsèque ». Et elle leur oppose ceux qui « ne sont guère formés ni motivés », mais « sont prêts à faire le travail que l'on attend d'eux honnêtement et correctement ». Autrement dit : ils sont tous suivistes, mais les plus impliqués ont tendance à s'enthousiasmer pour de mauvais bergers, alors que les honnêtes travailleurs écouteront, si on les leur désigne, les hommes compétents.

Dans ce registre de l'action pédagogique à l'aveugle chez les primaires, l'argumentation a connu un infléchissement dans le temps. Si aujourd'hui certains d'entre eux sont déclarés suivre n'importe qui et faire n'importe quoi, la façon de « ne pas comprendre » qu'on leur attribuait jadis consistait surtout à cultiver « le par-cœur ». « On n'y fait que des exercices mécaniques », on « n'y exerce que la mémoire », écrivait, entre mille, H. Dietz (*Revue Universitaire*, 1892). Un peu plus tôt, en 1880, Cuvillier-Fleury (*Journal des Débats*) oppose « l'apprentissage », vu comme mécanique, sans intelligence, à « l'étude », vue comme longue et pénétrante imprégnation : il accuse Jules Simon de vouloir « remplacer l'étude des langues mortes par l'apprentissage des langues vivantes » et donc de primariser le secondaire. Même thématique près de quarante ans plus tard lorsque Besch (dans la *Revue Universitaire*, 1918) écrit à propos des élèves du primaire-supérieur : « Dressés par des procédés faisant appel à la mémoire, ils apparaissent parfois, en première année, supérieurs aux lycéens dans les exercices simples. Mais deux ans plus tard la situation se sera renversée. Chez l'élève du primaire les notions se sont consolidées, non étendues ; le lycéen, lui, a commencé à former son esprit ». Et de nouveau en 1921, sous la plume d'A. Cahen dans le même périodique : « Dans le primaire on se livre à des exercices nombreux, répétitifs, qui se transforment en habitudes, alors que dans le secondaire on acquiert la faculté de comprendre ». Lorsqu'on n'aura plus parallélisme, mais fréquentation successive, le stéréotype des méthodes aveugles d'un côté, éclairées de l'autre, subsistera ; en 1963, l'*Université Syndicaliste* écrit : « A la sortie du CM2, l'enfant a acquis vaille que vaille tout ce qu'il pouvait acquérir par les méthodes du primaire ». Mais le « vaille que vaille » met déjà en question que ceci même soit correctement fait... Ainsi lorsque le par-cœur, que l'on stigmatisait, s'efface dans l'école primaire, c'est le technicisme que l'on se mettra à accuser : l'un et l'autre ont en commun d'être pragmatiques, mais aussi de permettre la mise à distance de la part de ceux qui se caractérisent par les savoirs et la réflexion.

Au reste, c'est toujours de façon « laborieuse » que les primaires utilisent des connaissances. Les psycho-pédagogues, quintessence du primarisme ont, selon Despin et Bartholy « besogneusement recopié (telle) formule trouvée chez les psychologues ». De même l'auteur d'un dossier utilisé à l'école élémentaire « a dû sans doute lire dans Guillaume, ou peut-être dans un ouvrage de second main que... ». Et souvent, l'instituteur, déclarent-ils « a retenu une idée mal digérée de la linguistique structurale ». A vrai dire, et ici c'est Milner qui trouve la formule, il est bien loin d'être un intellectuel, ce « simple bachelier qui n'a jamais spontanément ouvert un livre » ! Et lorsque, dans *Le Débat*, Revel suggère qu'être professeur soit un métier, et que la référence au « don pour l'enseignement » soit idéologique, Milner tout en mettant en doute il est vrai l'opposition art-métier, déclare cependant se ranger plutôt du côté du don... Don que possèdent les bons professeurs et qui les distingue bien des instituteurs-tâcherons. Dans l'enquête de 1899, le physicien Joubert opposait ainsi les primaires, qui ont besoin qu'on leur apprenne leur métier, aux secondaires : « les qualités maîtresses d'un professeur de sciences sont la clarté et la précision ; ce sont des qualités natives »... Et beaucoup plus tard, lors de la querelle du tronc commun, l'*Université Syndicaliste* écrit : « Les instituteurs ont du dévouement, parfois des qualités pédagogiques, mais... » (1963) mais « ils ne seront jamais que des bacheliers améliorés » (1957). Avec de tels maîtres, « on imposerait aux meilleurs un piétinement dangereux » trouve-t-on la même année dans *l'Agrégation*.

A cette nécessité de travailler d'arrache-pied pour s'élever au-dessus de la totale ignorance s'ajoute la prétention. Les pseudo-références scientifiques circulent même de nos jours dans les lycées, déplore Maschino : « Sous prétexte de participation... on fait d'une classe une sorte de marché aux puces intellectuel où l'on ne trouve que friperie de dernière catégorie ». Mais elles sont beaucoup plus caractéristiques de l'image du « primaire ». Incapables de comprendre les théories linguistiques, les instituteurs en « exhibent » cependant des bribes (Despin et Bartholy). Quant aux psycho-pédagogues, écrivent-ils, « la prétendue méthode qu'ils prônent n'est que l'occasion et le prétexte de cuistres pour faire étalage de leurs vertus pédagogiques ». Point de vue encore plus développé par H. Huot à propos du français : « Le plan de rénovation se réfère à la linguistique et à la psychologie, mais il s'agit de deux domaines dans lesquels les professeurs d'Ecole Normale n'avaient pas de formation ni de compétence scientifique sérieuses... Ce qui ne les a pas empêchés néanmoins de jouer les spécialistes auprès des maîtres ». Dans les Instructions Officielles, d'ailleurs, remarque le même auteur, on trouve « des termes techniques utilisés ici ou là, sans la moindre cohérence scientifique ni méthodologique ». Une pédagogie « scientifique » du français ? « On est en droit de se demander si l'emploi de cet adjectif relève de

l'inconscience ou de la provocation ! ». Milner a en cette matière un point de vue légèrement différent : les instituteurs, d'après lui, ne connaissent strictement que la pédagogie, et même « ils voient ceux qui consacrent du temps à apprendre autre chose comme des ambitieux et des méchants ». « La Corporation » prétend être la seule à savoir enseigner parce qu'elle possède la science pédagogique ; or, poursuit-il : « Nous mettons au défi ceux qui ont si souvent sur les lèvres le prédicat « pédagogique » de citer une proposition, un argument incontestable, un texte rigoureux, ou simplement intéressant, ou plus simplement encore bien écrit : il n'y en a pas ». Condamnation radicale, au nom d'un examen dont la scientificité n'est elle-même pas évidente...

Persifler ainsi sur les prétentions intellectuelles de « la pédagogie » n'est pas récent. Tout à la fin du siècle dernier, on pouvait lire : « On trouve chez les plus qualifiés des pédagogues contemporains de fort belles choses... de beaux systèmes tirés d'un principe abstrait... » (Clairin, 1897) ; ou encore : « C'est par la formation scientifique érudite et non grâce à des cours de pédagogie, qu'on fait des esprits sérieux, précis, méthodiques, amis de la vérité » (Chauvelon, 1899). Et c'est en développant une pseudo-science de cette nature qu'« on laissera dépérir le niveau intellectuel de la France » (Bernes, 1899).

Au reste tout cela n'est que vernis et trompe l'œil. Par nature le discours des instituteurs lorsqu'il dépasse la vie quotidienne de la classe est pompeux et pédant, les mêmes vocables servant hier comme aujourd'hui. Albert Duruy écrit déjà en 1886 : « La nouvelle pédagogie dont ils se parent est stérile autant que prétentieuse, pompeuse... Elle n'aboutit qu'à l'impuissance et au pédantisme. « Puis chez E. Besch en 1918, c'est : « Dans l'enseignement primaire supérieur on leur (aux élèves) donne un vernis de connaissance ». Et aujourd'hui chez H. Huot : dans tel livre qui se veut de didactique on trouve « des développements prétentieux... dans un style abstrait et ampoulé » ; au reste la prétendue science pédagogique est « aussi nommée, par un pluriel de Tartuffe, sciences de l'éducation » (Milner) ; « les sbires du Ministère sont pompeusement parés du titre de chargés de mission », l'examen qui marque la sortie de l'Ecole Normale porte « le nom pompeux de DEUG » et les manuels de l'enseignement primaire « regorgent de linguistique et se gargarisent d'un vocabulaire pompeux et creux » (Despin et Bartholy qui, ont le voit, n'hésitent pas à se gargariser d'un lieu commun...).

Il est un point notable sur lequel il y a discontinuité entre les textes antérieurs à 68 et ceux qui lui sont postérieurs, c'est la question du dogmatisme, aussi bien en termes de certitude simpliste et rigide qu'en termes d'autoritarisme. Bien au contraire nos auteurs d'aujourd'hui attribuent à l'instituteur versatilité des principes et laxisme

dans la relation aux élèves. Un peu plus haut la différence aperçue n'était pas aussi tranchée : le passage du « bêttement par cœur » au « bêttement technique » n'était qu'un glissement. Ici l'on a en revanche un véritable retournement de signe. Mais la place dans la structure du type est-elle si différente ? « Trop d'instituteurs primaire ont une admiration béate pour la perfection pédagogique de la Germanie » écrivait Cuvillier-Fleury en 1873. « L'enseignement de la pédagogie dogmatique » (Joubert, 1899), « la pédagogie substitue des principes tout faits à l'esprit créateur de chacun » (Sigwalt, 1899). Un peu plus tard : « l'instituteur livre aux enfants des notions réduites... qu'il impose à leur esprit... des formules rigides... dans leur dogmatisme » (Besch, 1918). Et plus près de nous on présentera encore la capacité critique du Secondaire comme exclusive : « Seul le secondaire est formateur de l'esprit critique et garant de la liberté de l'homme ». (*L'Université Syndicaliste*, 1963). Laxisme et surestimation des problèmes individuels se substituent de nos jours à cette rigidité, mais de façon non moins naïve : « Tout le monde s'entend pour mettre des œillères à l'instituteur » reprennent Despin et Bartholy, mais ces œillères l'amènent à adopter « des âneries » « des lubies pseudo-pédagogiques ». Même registre chez Maschino, avec une plus grande insistance sur le genre de relations institué dans la classe : « Bien des enseignants cultivent les anti-vertus dominantes : laisser-faire, indifférence, laxisme ». Le mot d'ordre, dit-il, est de plaire avant tout. « Parents, regardez-y en deux fois avant d'inscrire votre enfant : le maître n'est-il pas un drôle qui, sous prétexte d'expression libre laisse ses élèves hurler et sauter sur les tables... Ne va-t-il pas, jugeant que La Fontaine est dépassé, chanter les derniers tubes de l'Olympia?... Tout peut arriver parce que rien n'est défini... » Et d'ailleurs, écrit Milner, « se mettre à l'écoute des demandes, c'est voir disparaître tous les savoirs » ; de plus les enseignants ont constamment peur de voir l'élève en situation d'échec, or « en supprimant l'échec on a aussi supprimé le succès ».

Le laxisme est pour nos auteurs aussi absurde et simpliste qu'était naguère le dogmatisme. Il provient d'un aveuglement, d'un total manque de jugement, encouragé d'ailleurs par les cadres du primaire : selon Despin et Bartholy les IDEN sont « confits en dévotion spontanéiste », les professeurs d'École normale « sont presque tous des illuminés » qui s'adonnent à la pédagogie nouvelle caractérisée par « le spontanéisme absolu et la libre expression ».

Mais le vice profond des primaires est finalement ce qu'il a toujours été : tels la grenouille de La Fontaine, ils s'enflent et voudraient ressembler aux secondaires. Nos professeurs d'élite redoutent l'amalgame. Que resterait-il de leur dignité si les instituteurs pouvaient être confondus avec eux ? Sans doute même voudraient-ils augmenter la distance entre le corps des secondaires et le corps des primaires, aujourd'hui où ils estiment être si peu reconnus,

par rapport aux cadres des entreprises ou aux professions libérales. Déjà l'agrégation ne caractérise plus qu'une petite minorité au sein des secondaires et la confusion avec les certifiés, voire avec les maîtres auxiliaires, est toujours un risque. Mais avec les instituteurs ! Le terme même **d'enseignant** « qui couvre toutes les catégories » est une imposture : « agrégé ou certifié, écrit Milner, le professeur de lycée ne se pense pas comme un enseignant, terme indifférencié cher à la corporation et aux chrétiens, mais comme mathématicien, historien, etc. ».

L'existence des collèges, où co-existent les deux genres de personnels reste au fond un scandale aux yeux des plus titrés, vingt ans après leur création. Ils incarnent **l'amalgame de deux corps** qui devraient rester totalement disjoints. Que les instituteurs soient ce qu'ils sont s'ils restent à l'école primaire, s'ils se contentent de très jeunes élèves, ce sera peut-être médiocre mais les choses resteront en place. Mais que certains, devenus PEGC, apparaissent sur le même plan que les secondaires, c'est simplement inadmissible. Eventuellement d'ailleurs on occulte l'existence du CAP-CEG, on oublie qu'assez nombreux sont les diplômés de l'enseignement supérieur parmi les PEGC d'aujourd'hui, et que beaucoup n'ont jamais enseigné dans une école primaire : par définition ils sont indignes. H. Huot, mieux informée, leur reconnaît une formation supplémentaire, mais l'estime négligeable : « Les PEGC, anciens instituteurs primaires... après un très symbolique surcroît de formation assuré par des personnes non qualifiées » ; mais Maschino déclare : « Dans les collèges la promotion massive des instituteurs n'a exigé l'acquisition d'aucun diplôme particulier ; la grâce rectorale y a pourvu ». Et Milner dénonce « une corporation jalouse de ses prérogatives, arrogante à l'égard d'autrui », qui ne représente « rien d'autre que des instituteurs glorifiés... de simples bacheliers ». Et ce n'est pas pure négligence, ou souci d'économie chez les pouvoirs publics : il y a un véritable complot. « Ce sont des tricheurs ou des irresponsables » (Despin et Bartholy). Déjà à l'école élémentaire ils ont des prétentions démesurées : « Forfanteries qu'il faut à tout prix dénoncer ». Mais dans le premier cycle : « Les réformes n'ont jamais eu un quelconque objectif pédagogique... : (elles) visent à l'inflation du corps des PEGC dans les collèges » (Despin et Bartholy). Crainte d'être contaminés dans l'esprit du public par des voisins peu recommandables ; mais aussi fantasme **d'envahissement** : « La corporation, écrit Milner, n'a qu'un seul but : faire sauter le verrou qui la sépare de la maîtrise absolue de l'enseignement secondaire » ; les envahisseurs, ce sont les PEGC, et ce sont aussi, sur un autre terrain, ceux qui se targuent de « sciences de l'éducation ». La didactique, selon Milner, est bien du côté des savoirs, si bien qu'une épreuve de didactique dans les concours de recrutement du secondaire ne serait pas aberrante. Mais mieux vaut y renoncer, car « comme force matérielle la didactique n'est rien, la péda-

gogie et les sciences de l'éducation sont tout », et tendraient à dominer cette épreuve. Or la pédagogie « n'est que dévoiement de la connaissance ».

Les professeurs doivent rester purs. Lorsque par exemple le SNES, récemment, a semblé, disent-ils, vouloir « intervenir dans le domaine pédagogique » auprès de ses membres, cette seule idée a « fait frémir » Despin et Bartholy : le principe de l'autonomie de chaque enseignant est l'essence même du secondaire. Ils sont d'une autre nature que les instituteurs. Confondus avec eux, que deviendraient-ils ? Ils seraient « réduits désormais au rang d'employés municipaux ou régionaux » (Milner). Les commentaires sont vains pour souligner à quel point le stéréotype met à distance, et réassure ceux qui le construisent dans leur supériorité.

Voir le rapprochement du secondaire et du primaire comme lèse-majesté n'est pas nouveau. Dans les dix dernières années du XIX^e siècle, les effectifs du secondaire ayant cessé de croître, les professeurs s'inquiétaient. Ainsi pour défendre les classes élémentaires des lycées, H. Dietz marque la distance : « On s'est imaginé à tort que l'enseignement secondaire suit l'enseignement primaire, alors qu'ils sont différents d'essence, non de degré » (*Revue Universitaire*, 1892). Mais la pomme de discorde était surtout le fameux primaire supérieur, qui avait connu un développement important depuis 1880. A Paris les lycées étaient solides et des clientèles existaient pour toutes les formes d'établissement. Mais dans de nombreuses petites villes dont le collège avait déjà des effectifs limités la croissance des EPS faisait figure de menace. Bien des journaux locaux en portent la trace ; et dans la *Revue de l'Enseignement Secondaire* on peut lire en 1891 sous la plume d'E. Valran : « Les pensionnats primaires (internats qui complétaient les EPS) drainent une partie des élèves capables de suivre les lycées et collèges... Ce sont nos adversaires, voire nos ennemis ». Ennemis qui pourtant ne sont pas dignes de rivaliser avec le Secondaire : « Ils usurpent audacieusement la place d'un enseignement qu'ils affectent de traiter en rival ». Or les parents qui choisissent ces pensionnats « sont égarés par la fatalité de l'ignorance ».

La différence « de nature » entre les deux ordres d'enseignement n'est nulle part mieux formulée qu'à propos d'une éventuelle **formation pédagogique des professeurs**, lorsqu'elle est évoquée dans l'enquête de 99. Car déjà aux yeux de presque tous les professeurs, la pédagogie est du côté du primaire. Fouillée a une formule lapidaire : « Des cours de pédagogie, un stage ? Inutile pour le secondaire ». Et Mangin, au nom des professeurs de lycée membres du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, invoque l'autonomie de l'universitaire : « La seule pédagogie que connaissent les professeurs du secondaire, c'est celle que chacun définit dans son enseignement ». La légi-

time d'une forte coupure par la spécificité des publics est à l'époque tout à fait explicite : « Il faut des enseignements primaire et secondaire très différents pour convenir à tous les milieux » déclare Espinas. Quant au Recteur d'Aix, il rejette les stages que pourraient faire les jeunes professeurs au nom de la qualité du public, justement : « Les élèves maîtres des écoles normales reçoivent un enseignement pédagogique régulier et l'école annexe est pour eux un champ d'expérience. Il ne saurait en être de même dans les lycées, car les parents ne consentiraient pas à placer leurs enfants dans des classes où viendraient s'essayer des débutants ». Voici une différence de nature qui énonce clairement une de ses sources...

Soixante ans plus tard, lorsqu'il est question d'un **tronc commun**, les secondaires se défendent plus que jamais contre les « prétentions » des primaires. « Les PEGC ne sont que des instituteurs montés en grade » (*L'US*, 1960). « L'assimilation serait une véritable promotion de la vanité » (*L'US*, 1964). De nouveau la pédagogie est la pierre de touche d'une infériorité : « Faire accéder d'anciens instituteurs aux CES, ce serait prétendre que la pédagogie peut tenir lieu de connaissances ! » (*L'US*, 1964). Mais surtout il y a décidément différence de nature : « Toute confusion, toute fusion, tout amalgame entre enseignement long et enseignement court (celui qui avait des professeurs issus du primaire) ruinerait l'un et l'autre » (*L'Agrégation*, 1957). Et l'on invoque « l'esprit de l'enseignement secondaire » : « Chaque branche de l'enseignement a son but propre, et par conséquent son esprit et ses méthodes propres » (*L'Agrégation*, 1956) et « Il faut que la 6^e et la 5^e conservent l'esprit de l'enseignement secondaire » (*L'US*, 1957). On assisterait sans cela à « un incroyable recul de notre conception de l'enseignement » (*L'US*, 1964).

Dans la même ligne, lorsqu'en 1967 j'ai mené une enquête sur les interactions entre enseignants de diverses catégories dans les collèges, j'ai recueilli auprès d'un professeur dûment titré les propos suivants : « Les PEGC, dans cet établissement ? Je ne les identifie pas individuellement, je ne les distingue pas entre eux... ».

MOMENTS D'APPARITION DU STÉRÉOTYPE

La littérature de tout le siècle a été parcourue ; mais les propos semblables à ceux des polémistes contemporains n'ont pas surgi tout au long de la période. Même si mon analyse n'est pas exhaustive, j'ai repéré avec soin les périodes de silence sur la question et les moments d'apparition des diatribes anti-primaires chez les professeurs. Reste à saisir les points communs de ces moments pour expliquer les bouffées de mépris et d'hostilité.

Autour de 1880 l'enseignement classique est très légèrement entamé : alors que deux ministres de la fin des

années 70, Simon et de Cumont, avaient tenté en vain de réduire un peu les langues anciennes dans l'enseignement classique, Ferry, lui, a pris plusieurs décisions en cette matière aussitôt son arrivée rue de Grenelle : le latin ne commencerait qu'en sixième, et le grec en quatrième ; la part du français, des mathématiques et des sciences naturelles serait augmentée. Quant à l'enseignement secondaire « spécial », plus court et plus pratique que l'enseignement classique, il s'était développé depuis sa création par Duruy et n'était plus relégué dans des établissements distincts, mais avait pris place dans de nombreux lycées de plein exercice. Or ses professeurs n'étaient pas systématiquement issus de l'enseignement primaire, mais certains d'entre eux l'étaient, et suscitaient la méfiance et même le mépris, voire l'hostilité, des classiques. Enfin les lois organiques de l'enseignement primaire se sont accompagnées de mesures favorisant l'enseignement primaire supérieur, qui était partiellement tombé en désuétude. Dès 1879 on le remet en honneur, et toute la politique ultérieure de l'enseignement primaire public ne peut que lui profiter. On voit ses effectifs augmenter rapidement, ce qui pouvait le faire apparaître comme entrant en concurrence avec les établissements secondaires, notamment dans les petites villes. Plusieurs sources parallèles d'un sentiment de menace, donc, lorsque les revues se font en 1880 l'écho d'une réaction de défense.

En 1890, rien de particulier du côté du primaire lui-même. Mais le ministère Bourgeois abroge la notion d'enseignement « spécial » pour en faire un enseignement « moderne ». Celui-ci reste plus court que le classique et conserve des professeurs d'un corps particulier, mais les matières générales prennent plus de place dans ses programmes : l'écart avec le classique est volontairement atténué. Cette proximité, et la confusion qu'elle pourrait susciter, inquiètent au plus haut point ceux qui tiennent à la pureté des lycées, d'autant plus qu'à leurs yeux le « moderne » ne peut être que du primaire déguisé. Ce régime est en vigueur au moment de l'enquête parlementaire de 1899 suscitée par des hommes comme Lavisse, Gréard et Ribot. Il s'agissait de se prononcer sur une égalité complète du moderne et du classique, mais aussi sur l'éventuelle articulation entre le primaire et le secondaire, une des questions de l'enquête évoquant même une disparition des classes élémentaires des lycées ; une question, enfin, portait sur l'intégration dans la formation des professeurs d'une préparation « professionnelle » et d'un stage pratique — suggestion immédiatement interprétée par certains répondants comme une assimilation au primaire. Il n'est donc pas surprenant que tout au long des années 90 on rencontre les prises de position citées plus haut.

Plus rien de tel entre le tout début du siècle et la fin de la première guerre mondiale. La réforme de 1902 a représenté un compromis assez favorable aux classiques, et les modifications des années suivantes ne sont que de détails.

Mais au cours de la guerre les fameux Compagnons de l'Université préconisent (avec beaucoup de modération) « l'école unique » ; d'où l'apparition d'une nouvelle vague d'articles sur la pureté du secondaire. Pour quelques professeurs ayant fraternisé à l'armée avec des instituteurs, beaucoup sortent au contraire de la guerre avec un élitisme renforcé.

Sur l'entre-deux-guerres mon investigation est beaucoup plus limitée ; de sorte que l'absence de diatribes anti-primaires dans mon corpus pourrait bien refléter mes lacunes plus que l'existence d'un consensus. Les amorces de réforme lors du Front Populaire ont certainement suscité de vives oppositions ; je me demande cependant si elles n'ont pas figuré dans la grande presse plus que dans des revues propres à l'enseignement, peu abondantes d'ailleurs en ce temps. Quant aux positions du lendemain de la Libération, celles du Plan Langevin-Wallon, ne sont-elles pas apparues comme trop liées à la résistance pour être, sur le moment, directement contrées dans la littérature ? Mais là encore je n'ai que des données incomplètes.

La réforme de 1959, précédée de plusieurs projets depuis le milieu de la décennie, et suivie de quelques tâtonnements jusqu'à la création, en 1963, des collèges d'enseignement secondaire, réalise pour tous les élèves la fameuse articulation entre le primaire et le secondaire. Sans qu'il s'agisse d'une fusion (et l'on a pu montrer quelques années plus tard que « les deux réseaux » subsistaient) on crée cependant un premier cycle institutionnellement unique ; c'est dans les mêmes établissements, dans les premières années du « second degré » qu'officieront désormais des professeurs d'origine primaire et ceux qui appartiennent au corps du secondaire. Les réactions de ces derniers sont vives : on a vu les propos de leur syndicat, qui pourtant lorsqu'il s'agissait de principes généraux souscrivait depuis plus de dix ans au Plan Langevin-Wallon.

Les thèmes de 68 comportaient le refus de tout ce qui signifie non seulement une hiérarchie mais même une division du travail ; sur cette dimension comme sur d'autres ils ont marqué durablement le corps enseignant, même si c'est avec des degrés d'adhésion divers. Sans doute un mépris latent des secondaires pour les primaires et tous ceux qui leur ressemblent n'avait-il pas disparu au cours des années 70, mais il ne s'avouait guère : ceux qui restaient attachés à l'ethos antérieur exprimaient peu leurs positions. La réforme de 75 allait, au moins formellement, dans le sens d'une unification, mais le thème majeur des critiques n'a pas été celui-là. C'est chacune de son côté, et en mettant tout l'accent sur les moyens, que chaque catégorie d'enseignants a manifesté son hostilité.

Il en est autrement après 81. Il n'y a plus à s'unir dans l'opposition, et les rivalités renaissent. Or certains des rap-

ports et projets des commissions réunies en 82 restent dans le climat de l'abolition des barrières. C'est le « rapport Legrand » sur les collèges, perçu pour cette raison même comme signifiant une prise de pouvoir par les primaires, qui déclenche une sorte de rupture. Ce sont des professeurs de gauche qui élèvent la voix, mais ils frémissent justement à l'idée que ces ignorants, ces prétentieux, puissent profiter d'un gouvernement de gauche pour envahir le système éducatif.

* * *

Chaque fois que refléurit le stéréotype du primaire on repère donc bien d'où vient, chez certains professeurs hautement titrés, le sentiment d'être menacés et la volonté de mettre à distance. Le parcours prodigieusement exigeant du concours d'agrégation, suivi pour certains de celui du doctorat d'Etat, joue sans nul doute un rôle dans ce désir

d'être reconnus comme incomparables. Mais qu'on le veuille ou non c'est bien de mépris qu'il s'agit. Mépris qui, chez certains, n'apparaît qu'au détour d'une page, comme un lapsus dans des propos qui portent sur la qualité de l'enseignement et sur la diffusion des savoirs, mais qui n'est pas douteux.

Clairement, je l'ai dit en commençant, l'essentiel du débat n'est pas dans ce que j'ai pointé ici. En mettant l'accent sur cet aspect des choses je n'ai nullement démontré que les thèses majeures de nos auteurs soient invalides ; on pourra même dire qu'en me saisissant du lapsus j'ai esquivé la vraie question posée. Du moins voulais-je montrer qu'il y a plusieurs questions posées, et que l'une d'entre elles est de l'ordre du discours de caste.

Viviane ISAMBERT-JAMATI
Professeur de sociologie de l'éducation,
Université Paris V-René Descartes

1. The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions and activities. It emphasizes that this is crucial for ensuring transparency and accountability in the organization's operations.

2. The second part of the document outlines the various methods and tools used to collect and analyze data. It highlights the need for consistent data collection procedures and the use of advanced analytical techniques to derive meaningful insights from the data.

3. The third part of the document discusses the challenges and limitations of data analysis. It notes that while data provides valuable information, it is not always perfect and can be subject to errors and biases. Therefore, it is essential to interpret the results with caution and to validate the findings through multiple methods.

4. The fourth part of the document provides a detailed overview of the data analysis process. It describes the steps from data collection to data cleaning, analysis, and reporting. It also discusses the importance of documenting the entire process to ensure reproducibility and transparency.

5. The fifth part of the document discusses the future of data analysis. It highlights the growing importance of big data and artificial intelligence in the field. It also notes that as data becomes more abundant and complex, the need for advanced analytical tools and techniques will continue to grow.

NOTE DE SYNTHÈSE

Radioscopie de la relation éducative

AVERTISSEMENT

L'ambition de cette note de synthèse est modeste : tout au plus tenter de présenter la relation éducative à travers le filtre de certains courants de pensée et déceler, autant que faire se peut, les originalités majeures guidant les actions des maîtres engagés dans la pratique quotidienne du métier.

Volontairement, on a choisi le terme « radioscopie » ; dans notre esprit, il nous permettrait d'insister à la fois sur les caractéristiques essentielles des paradigmes envisagés, mais aussi... d'oublier certainement des détails que d'aucuns jugeront cependant indispensables.

Dès le départ, nous sommes donc conscients du caractère incomplet de cette note puisqu'il a été décidé a priori de présenter les orientations retenues dans une perspective plus globale qu'analytique.

Dans la mesure du possible, chacune des radioscopies se fera en suivant une trame identique : *cerner le courant de pensée, dégager le fil conducteur, essayer de situer l'enseignant dans sa relation éducative, proposer des illustrations pratiques* ainsi qu'une bibliographie sélective.

I. — LA RELATION ÉDUCATIVE DANS LE COURANT DE LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

1.1. - « La vacance du pouvoir »...

Marx, Engels (1), Proudhon, Fourier et combien d'autres ont notamment montré que les luttes ouvrières étaient en fait l'expression des failles, carences et valeurs particulières fécondées par le système capitaliste ; *qui plus est, elles apparaissent comme un véritable analyseur d'un certain type de société, dans laquelle le poids du pouvoir constituait une véritable aliénation devenue insupportable, conduisant inévitablement à un affrontement... exprimé.*

Rien de plus normal, dès lors, que, dans ces conditions, mûrissent des idées de réformes profondes, qui répondent notamment aux besoins de spontanéité, de liberté et certainement aussi de renouvellement souhaité du corps social.

Parmi elles, l'autogestion surgit, qui peut à la fois assurer « la libération des forces instituantes », mais aussi contribuer à une redistribution du pouvoir qui, de « propriété privée de quelques-uns » deviendrait « propriété collective » (2).

Le champ social, avec ses problèmes trop rapidement évoqués, se projette tout naturellement sur le champ éducatif, où le « discours de la violence » y occupe également un terrain privilégié (3).

Là aussi, dans ce champ pédagogique « clos », où toute possibilité de désordre est tuée dans l'œuf de par la toute-puissance du... Maître, s'applique « le principe du tout ou rien : la victoire ou la défaite » (4). Que des stratégies visant à la contestation du système éducatif se développent apparaît tout aussi évident que dans le champ social...

1.2. - ... et la relation éducative institutionnelle...

L'autogestion éducative tente cette reconversion de la relation pédagogique: le rapport autoritaire doit être détruit, le rapport formateur-formé être exclu et la « violence institutionnelle » être mise à nu...

En fait, l'autogestion se veut un système mouvant, dynamique, qui aurait la possibilité de se créer et de se recréer selon les circonstances, de se trouver des modes de fonctionnement satisfaisants et collectifs grâce aux « initiatives divergentes de chacun » (5).

Cette vacance du pouvoir dépasse la pensée rogérienne, qui néglige cet aspect critique à l'égard des institutions (6), alors que l'autogestion souligne justement le souci fondamental de remise en cause de la directivité structurale des organisations (7) ainsi que la transgression de la toute-puissance de l'autorité (8).

Comme bien l'on pense, toute réforme ne peut être imposée par le haut, mais provenir d'une volonté politique des groupes de base, qui fonctionneraient comme analyseurs des situations existantes.

Il apparaît, dès lors, que, dans la classe, les rapports traditionnels dominants-dominés, maîtres-élèves sont abolis et que toute activité étrangère à la décision explicite des individus est bannie.

Par contre, les relations d'interdépendance vont donner tout le dynamisme nécessaire à la classe.

Si le maître renonce à ses rôles généralement connus de diffuseur des connaissances, de détenteur de pouvoirs, il laisse, par contre, aux élèves le soin de se prendre totalement en charge, de décider des orientations d'activités, de programmes, de méthodes, de vie de groupe; en fait, l'enseignant espère ainsi libérer, chez l'enseigné, sa capacité de force instituante, ce qui correspond à la visée militante de l'analyse institutionnelle (9), mais aussi à une approche plurielle multiréférentielle des situations éducatives (10).

Notons également la liberté dont dispose le formateur de refuser tout retour, suggéré par les élèves, à des formes traditionnelles d'enseignement.

L'autogestion éducative, dans sa démarche d'ensemble, établit une sorte de hiérarchie du savoir, dans laquelle les contenus apparaissent secondaires (11); ainsi, le savoir-se situer importe plus que le savoir-être, qui lui-même a priorité sur le savoir-faire et le savoir-connaissances.

Diverses tendances se font jour dans le courant de la pédagogie institutionnelle: les partisans d'une autogestion « autoritaire » proposent certains modèles de fonctionnement institutionnel et de régulation du travail ou s'inscrivent dans une démarche autogestionnaire coopérative de type Freinet; d'autres, par contre, jouent le jeu institutionnel et laissent aux acteurs de la relation éducative (maîtres et élèves) le soin de découvrir l'impensé de la structure sociale, le niveau caché de leur vie et de leur fonctionnement (2).

1.3. - ... dans quelques exemples d' « écoles sauvages » (12)

a) Créée par des parents et quelques « anti-éducateurs », la **Mosaïque**, petite institution située en France accueille des enfants de 3 à 6 ans.

Les responsables de cette initiative, qui supportent d'ailleurs tous les frais, poursuivent certains objectifs, à savoir:

- sortir du canevas de la régularité des tâches scolaires, de la hiérarchie, de l'oppression;
- laisser aux enfants le choix d'organiser leur journée, de décider de leurs moyens d'expression;
- remplacer la recherche du profit personnel des enfants par le sens des responsabilités collectives.

On a recours à des jeux créatifs en utilisant des objets hétéroclites qui n'ont pas, a priori, le « statut » de jouet et qui sont transformés par les enfants sous la forme qui les intéresse.

Les activités artistiques rencontrées, choisies par les enfants, sont proches de la terre.

Les adultes ont une politique de non-intervention, se refusent à être des « maîtres », mais n'acceptent pas non plus de devenir les « esclaves » des enfants.

En fait, il s'agit d'une expérience de déscolarisation fondée sur une vie sans contrainte.

b) Depuis 1969, l'expérience connue sous le nom de **bateau Paladin**, rassemble des jeunes de 4 à 7 ans, d'octobre à juin, sur deux voiliers. Ces voiliers pratiquent le cabotage en Méditerranée.

L'adulte ne donne aucun ordre, c'est le « bateau » lui-même qui... décide et pour qu'il parvienne au but fixé collectivement, il faut, ensemble, réfléchir, manœuvrer, s'organiser, s'informer...

Tout le monde participe aux diverses activités et le travail d'équipe entraîne une très grande cohésion. Aucune activité n'est imposée; elles sont tout simplement le reflet des exigences du milieu : apprentissage et emploi du sextant, du compas, de la barre, décodage des cartes, histoire des lieux visités...

L'acquisition des connaissances s'effectue donc directement au contact de la réalité, en confrontation avec elle. A bord, les enfants ont constitué eux-mêmes une bibliothèque qui répond à leur curiosité, et plusieurs langues sont parlées.

c) Dans une école de Milan, des élèves de plus en plus nombreux avaient pris l'habitude de se réunir pour discuter des problèmes de leur établissement et informer les quelques parents du fonctionnement de celui-ci. Les discussions portaient sur les idées suivantes :

- les enseignants se contentent d'expliquer, d'interroger, de noter; ils excluent toute intervention et participation des élèves;
- les surveillants sont les gardiens rigides d'une discipline tâillonne;
- l'école est un lieu qui maintient des séparations sclérosées;
- etc.

Face aux diverses revendications des élèves, de quelques parents et enseignants, les autorités scolaires interdirent toute réunion dans l'école et l'inspection académique fut alertée.

Les protagonistes de ce changement durent baisser les bras, alors même qu'une enquête auprès des familles a précisé une insatisfaction grandissante face à l'école en même temps qu'une dépendance diffuse envers l'institution.

En fait, cette tentative d'autogestion précise les divers champs de force en présence et montre que le tissu social est soutenu par des rapports d'autorité qui régissent les séparations entre pouvoir et non-pouvoir, compétence et non-compétence.

II. — LA RELATION ÉDUCATIVE DANS LE COURANT D'UNE PÉDAGOGIE RATIONNELLE

2.1. - Le pouvoir du savoir...

La société industrielle, qui influence actuellement le monde occidental, offre aux yeux du grand public une fresque dans laquelle le profit, la croissance, la production comme l'accumulation de biens et leur consommation, le rendement, la quantité et le quantifiable, ... constituent les couleurs dominantes. En toile de fond, comme pour articuler cet enchevêtrement de couleurs et donner au tableau sa pleine dimension, on découvre des valeurs particulières comme la compétition, la méritocratie, l'ambition, la rationalité, mais aussi un ensemble de techniques spécifiques et appropriées, basées sur la division du travail, la spécialisation, l'organisation, l'analyse, le contrôle, tous éléments qui donnent à l'ensemble toute sa cohérence logique.

Cette logique place sa croyance dans la rationalité scientifique, le développement de toute connaissance dans une perspective économique de profits immédiats, plaide implicitement pour le court terme et le progrès matériel, valorise la connaissance objective et s'embarrasse fort peu d'interrogations sur le long terme (13).

L'homme, comme par transparence ou par osmose, devient un des rouages du système; la société lui dicte et lui impose ses manières d'être ou de faire et imprime en lui des matrices culturelles particulières: mécanistes, behavioristes, économiques.

Bugental (14) précise ainsi, dans cette optique, le primat du logique et du rationnel sur le subjectif, l'importance de la dimension cognitive, l'effet réellement positif de gratifications immédiates, la nécessité d'en arriver à analyser l'homme dans chacune de ses composantes; dans le même temps, il complète les caractéristiques de la matrice en spécifiant le peu d'importance à accorder aux différences individuelles d'ordre affectif et aux processus subjectifs quand la nécessité se fait sentir d'en arriver à l'explication de l'action humaine.

Ce survol, pour fort imagé et incomplet qu'il soit, pose cependant l'homme dans sa société: il subit le modèle qui lui est imposé et doit répondre à l'ensemble des stratégies mises en place par le pouvoir.

Sa « liberté », il peut la conquérir pour autant qu'il se plie à passer à travers le filtre des normes mises en place par le système; sa liberté il la trouvera s'il admet le référentiel social existant, l'omniprésence du pouvoir et du savoir, qui lui serviront de fil d'Ariane.

2.2. - ... dans la relation éducative rationnelle

Que l'école, dans la même foulée, calque une action éducative sur des schémas rationnels et mécanistes, mette l'accent sur le produit (15), continue d'inséminer des valeurs instituées (16), produise l'homme « adapté » au sens où il est instrument ou objet de la productivité, de la rentabilité et du développement de la société (15) correspond, en fait, à vivifier un apprentissage « conservateur » (17) (*), condition sine qua non d'intégration dans un modèle prédéterminé.

(*) Apprentissage conservateur dans le sens où il est neutre, où l'on ne discute pas les valeurs, où l'on ignore d'autres valeurs. Les auteurs mettent en opposition l'apprentissage innovateur, qui met en cause les valeurs et qui est fondé sur le système.

Entre l'école et la société existe une espèce de connivence dans laquelle le maître apparaît comme un des principaux maillons ; en effet, plus l'individu connaît, mieux il s'insérera dans le circuit économique, donc plus il produira.

Dans cette conception, le rôle des enseignants, comme d'ailleurs les valeurs véhiculées à travers l'organisation de l'école sont connus de beaucoup.

Les maîtres, détenteurs du savoir, sont les agents de la formation qui organisent et systématisent les notions, dirigent et évaluent les élèves.

On y retrouve la promotion des habiletés intellectuelles, la science comme modèle, les processus rationnels comme priorités, l'approche structurée comme méthode, les niveaux de performance objectifs pour l'évaluation, la réussite intellectuelle comme finalité. On y découvre aussi le souci d'intégrer à l'enseignement une dimension technologique qui réponde davantage au comment faire, au souci de structurer le mieux possible les situations éducatives, au besoin de rencontrer une communication éducative la plus efficace qui soit pour tous les étudiants.

Basée sur une définition d'objectifs, le choix de stratégies, la construction de situations d'apprentissage, l'évaluation et la rétroaction, la dimension technologique permet, d'une part, une évaluation des résultats en termes de comportements et, d'autre part, une individualisation plus poussée (18).

Dans cette conception, les termes taxonomie, théories de l'apprentissage, techniques de communication, docimologie, curriculum, stades de développement constituent le vocabulaire courant sous-tendant des actions éducatives particulières.

Parmi les développementalistes, on rencontre les théoriciens du savoir (19) et de l'apprentissage, qui développent un ensemble de stratégies d'enseignements impliquant des conflits cognitifs, la curiosité, l'exploration, l'activité, la manipulation, la maîtrise d'un acte (20).

En fait, ces développementalistes conçoivent davantage les stades de développement, la structure dans les contenus plus que dans l'individu et accordent une importance particulière à la quantité plus qu'à la qualité.

Un second groupe cherche le développement intégral de la personne en aidant l'enfant à avoir des expériences appropriées pour passer d'un stade à un autre.

En s'adaptant au rythme naturel du développement de l'enfant, en lui permettant d'exprimer des émotions associées au processus cognitif, en lui permettant de vivre des valeurs, des attitudes, des croyances qu'il considère importantes, ils rendent l'apprentissage significatif et favorisent l'actualisation de l'individu, subordonnée par le développement cognitif (15) (29).

Que ce soient les mécanistes ou les développementalistes, des impasses ou hypérismes (18) menacent ces options éducatives.

Pour les premiers, l'accent étant mis sur le produit, sur l'investissement éducatif pour assurer au mieux son insertion sociale et son futur rôle dans la société, la relation éducative perd une partie de sa signification au profit de la seule utilité immédiate (15).

Pour les seconds, l'impasse possible est constituée par la survalorisation possible des stades de développement, une maturité scientifique, un individu « activé » sur le plan mental, mais sans doute incapable de s'actualiser valablement dans l'espace.

III. — LA RELATION ÉDUCATIVE DANS LE COURANT DE LA PÉDAGOGIE EXISTENTIELLE ET HUMANISTE

3.1. - Le pouvoir d'être...

Baier et Rescher (22), de Rosnay (23), Jungk (22) et bien d'autres prospectivistes dans des domaines fort variés (24) décèlent un ensemble de valeurs, de partis pris implicites ou explicites qui se font jour dans la société et qui expriment à la fois une réaction, mais aussi une alternative aux forces oppressantes et comprimantes de la société industrielle.

Ainsi, le jaillissement de l'être, à travers certaines valeurs montantes comme la tolérance, l'ouverture, la naïveté, le respect des autres, le qualitatif, l'accomplissement personnel, la transparence, la nécessité d'une motivation intérieure, l'engagement personnel, ..., semble conduire à un humanisme, à un anthropocentrisme (25) qui a pour objectif la mise en valeur de l'homme.

Harman (26), du Stanford Research Institute, constate, lui aussi, l'émergence de « clignotants » qui laisseraient entendre une espèce de refus des valeurs matérialistes imposées pour une plus grande prise de conscience de la vérité existentielle.

En fait, l'être humain ferait partie intégrante du flux héraclitéen, vivrait en totale interaction avec lui; il n'en serait pas détaché ou indépendant comme dans le courant de la pédagogie rationnelle, mais suivrait une démarche personnelle basée sur toutes les expériences qu'il a vécues.

Dès lors, le pouvoir d'être suppose une démarche d'un type nouveau, dans laquelle l'expérience subjective présente plus d'attrait que l'expérience objective, l'expérience contrôlée s'affirme ne plus être la seule source de vérité, la connaissance tente d'éviter la distinction sujet-objet.

Cette philosophie de la vie, dans laquelle l'être humain est à la fois agent et otage d'un système de valeurs, à la fois inséré dans le temps et dans l'espace, à la fois solidaire de son environnement tout en s'en distinguant (15), a donné naissance à ce courant de réflexion axé sur le développement de la personne, dont le terme « s'éduquant » apparaît bien être l'expression concrète de cette conception.

L'on conçoit toutes les implications d'une telle vision, que l'on retrouve chez Brown (27), mais surtout chez Kolesnik (28), qui considère que l'on atteint le développement total de soi quand on envisage, non pas seulement ce qu'on réalise, mais aussi ce que l'on ressent quand on réalise quelque chose.

Pour le mouvement humaniste, l'individu, le soi n'est pas une simple juxtaposition d'éléments, mais, au contraire, une dynamique de systèmes, la synthèse, l'organisation, les interrelations de tous les traits, caractéristiques, qualités, valeurs et expériences personnelles qui font l'originalité de chacun (15).

Maslow (29), mais surtout Rogers (30 a) ont précisé les caractéristiques essentielles de ce courant à la fois d'un point de vue philosophique, mais surtout pédagogique.

3.2. - ... dans la pédagogie existentielle et humaniste

« Être », c'est « avoir une vie pleine », qui « implique l'étirement et le développement de toutes les possibilités de l'être »..., « le courage d'exister »... (30 a).

Dès lors, tout apprentissage significatif sera existentiel; il doit représenter un *apprentissage dans lequel toute la personne est engagée totalement, dans lequel l'élément sens ou signification fait partie intégrante de l'expérience elle-même, dans lequel la plupart des comportements qui sont adoptés par l'organisme sont ceux qui sont consistants avec l'image ou concept du moi* (30 b).

On comprend alors le souci d'auto-détermination, d'auto-découverte, d'auto-apprentissage qui transpire dans cette pensée (30 c); on saisit aussi beaucoup mieux les *grands axes de sa réflexion: centration sur l'élève et relations interpersonnelles.*

Dans cette logique existentielle, l'étudiant ou plutôt le « s'éduquant » va apprendre ce qui constitue une réponse à ses besoins, tandis que le maître se transforme en *personne-ressources, qui facilite l'apprentissage.*

Que, dans cette logique qualitative, l'on accorde beaucoup d'importance au climat d'apprentissage, à la chaleur de la communication, à l'estime, la considération, le regard positif, etc., apparaît indispensable; c'est dans une telle ambiance que la croissance personnelle et la maturation peuvent se réaliser pleinement; c'est dans ces conditions que l'apprentissage tend à avoir une plus grande profondeur qui touche *beaucoup plus la vie et la conduite de l'étudiant, en ce sens qu'il est capable d'orienter son expérience dans la ligne de ses besoins et de ses intérêts* (15) et qu'il est, par conséquent, plus efficace dans la solution de problèmes.

Toutes ces caractéristiques, pour une démarche existentielle de la relation éducative, se retrouvent analysées dans des travaux d'importance menés par Aspy, Røsbuck, Taush (15, 31) et confirment l'importance des dimensions facilitantes de la *relation interpersonnelle sur le fonctionnement cognitif des élèves.*

Ceci implique que l'aidant (le maître) se doit d'écouter ce que l'apprenant (l'élève) exprime, de comprendre comment les choses lui apparaissent, de voir la signification qu'il donne aux choses et de sentir la saveur émotionnelle qu'il expérimente (32).

En d'autres termes, il faudrait que l'éducateur soit capable de contrôler les forces vives et les émotions déclenchées chez l'enfant et en lui-même, de trouver les réponses appropriées (33).

Ainsi, ce paradigme semble être dominé par des valeurs personalistes, un souci de *découverte de soi, engendrant un savoir-être* (34) — voire un « mieux-être » et un « plus-être » —, une conception de la connaissance fondée sur les besoins personnels, un modèle de créativité qui soit l'expression intime et profonde de l'être humain.

En fait, la personne, à l'intérieur même de ce schéma existentiel, agit, vit intensément, prend en main son propre développement, par opposition au schéma behavioriste, voire psychanalytique, ou l'être subit un ensemble de courants ou forces sur lesquels il n'y a que fort peu de prise.

Nombreux sont ceux qui ont émis des doutes quant à l'efficacité de faire reposer toute la relation éducative sur une conception de la connaissance basée sur les seuls intérêts de l'individu (35); il n'en demeure pas moins que la *logique du système tend à mettre en valeur une des dimensions indispensables à tout individu: le pouvoir d'être!*

C'est sans doute ce qui a présidé à la fondation, par Neill (36), de son école de Summerhill, école fondée sur le self-government, mais aussi sur l'idée d'être beaucoup... plutôt que d'avoir beaucoup.

Dans le même ordre d'idée, avec des visées plus politiques, également basées sur la pensée psychanalytique, les Kinderlâden (37) prônent une pédagogie du laisser-croître, à laquelle Bettelheim (38) ne souscrit pas totalement; pour lui, la pédagogie du

compromis, qui tient davantage compte du principe de la réalité et qui veut que le moi ne soit pas uniquement mû par le ça, importe plus.

Notons aussi l'expérience récente « Jeunes et Voiles » (39), qui s'adressait à trois groupes d'adolescents en mal d'être: de jeunes contrevenants, des mésadaptés socio-affectifs, des mésadaptés scolaires. Les résultats de cette expérience ont montré notamment que la qualité des liens établis entre les jeunes avait permis de dépasser les sentiments répétés d'échec, de davantage élaborer une image positive de soi et de favoriser l'épanouissement et la croissance personnelle de chacun.

IV. — EN GUISE DE CONCLUSION

Il ne peut y avoir de conclusion précise à l'ensemble de ces prises de vues imparfaites réalisées sur les différentes formes de relations éducatives.

Tout au plus, avons-nous tenté de réaliser une série de clichés de certains courants pédagogiques.

Cependant, si « on lit entre les lignes », on s'aperçoit que certains privilégient le temps et d'autres accordent plus d'importance à l'espace, alors que, sans doute, il s'agirait d'aller à la recherche du temps et/ou de l'espace perdus... (15).

En fait, la relation éducative que nous voudrions privilégier prend une dimension beaucoup plus large puisqu'elle inclut l'individu et l'environnement, favorise l'actualisation de l'individu (notion d'évolution) par une dialectique entre l'organique et le mécanique, se base sur la psychosociologie en intégrant l'affectif et le cognitif, aboutit enfin à une « actualisation-développement » associant les théories de l'apprentissage sans pour autant négliger les théories de la communication (15).

Cette perspective de relation éducative interactionniste est fort bien synthétisée par la formule « je-tu » de Buber, qui montre que l'homme est solidaire de son environnement dont il fait partie et se distingue à la fois.

Tageson (40), citant une étude de Carpenter, montre avec beaucoup de précision cette relation étroite entre des variables comme le cognitif, l'environnement et l'ensemble des éléments inconscients de la personnalité, et cela sur une ligne du temps qui part de l'enfance à l'âge adulte.

La manière dont il visualise les dimensions qui conduisent à l'autonomie et à la liberté personnelles rejoint cette réflexion de Russell (41), qui « voit » l'enfant comme le jardinier un jeune arbre, « c'est-à-dire comme quelque chose possédant une certaine nature intrinsèque et qui acquerra une forme admirable si elle dispose du sol, de l'air et de la lumière qui lui conviennent ».

Tout à la fois !..

PoI DUPONT

Université de l'État à Mons, Belgique

Michel VILAIN

Université Libre de Bruxelles, Belgique

BIBLIOGRAPHIE

I. La relation éducative dans le courant de la pédagogie institutionnelle

- (1) MARX K., ENGELS F. (1972). — *Manifeste du parti communiste*. Paris, Aubier-Montaigne (Trad. : Bottigelli).
- (2) LAPASSADE G. (1972). — *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars.
- (3) FILLOUX J. (1974). — *Du contrat pédagogique*. Paris, Dunod.
- (4) ROSOLATO G. (1969). — *Essais sur le symbolique*. Paris, Gallimard.
- (5) LOBROT H. (1972). — *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*. Paris, Gauthier-Villars.
- (6) GUIRAUD M. (1971). — *Le rôle de l'enseignant*, in LAPASSADE G. (1971), *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars.
- (7) KAEPPELIN P. (1974). — *Pratique de l'autogestion éducative*. Paris, Resma.
- (8) OURY F., VASQUEZ A. (1967). — *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspéro.
- LAURENT D. (1982). — *Introduction à la pédagogie institutionnelle*. Toulouse, Privat.
- (9) ARDOINO J. (1982). — *Pour une analyse plurielle des situations éducatives*, in POSTIC M. (1982), *La relation éducative*. Paris, Presses Universitaires de France.
- (10) ARDOINO J. (1977). — *Éducation et politique*. Paris, Gauthier-Villars.
- (11) LOURAU R. (1971). — *Un problème politique*, in LAPASSADE G. (1971), *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars.
- (12) SNITZER M. (1973). — *Une pédagogie de liberté. Les enfants de Lewis-Wadham*. Paris, Fleurus.
- BERNARD L. (1976). — *Les écoles sauvages*. Paris, Stock.
- FACHINELLI E. (1972). — *L'école de l'impossible. Expérience de pédagogie non autoritaire*. Paris, Mercure de France.

II. La relation éducative dans le courant d'une pédagogie rationnelle

- (13) CLUB DE ROME (1972). — *Halte à la croissance ?* Rapport du Club de Rome.
- (14) BUGENTAL J.-F. (1971). — *The Human Possibility*. California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.
- (15) DUPONT P. (1982). — *La dynamique de la classe*. Paris, Presses Universitaires de France.
- (16) LIMOGES J. (1980). — *L'éducation d'aujourd'hui à un carrefour*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- (17) BOTKIN J.W., ELMANDJRA M., MALITZA M. (1980). — *On ne finit pas d'apprendre*. Paris, Pergamon (Rapport au Club de Rome).
- (18) BLOOM B.S. (1969). — *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Édition Nouvelle.
- DE LANDSHEERE C. (1975). — *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège, Thone.
- D'HAINAULT L. (1977). — *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris, Nathan.
- SKINNER B.F. (1971). — *L'analyse expérimentale du comportement*. Paris, Dessart.
- VANDEVELDE L. (1982). — *Aider à devenir*. Bruxelles, Labor.
- VANDEVELDE L., VANDERELST P. (1975). — *Peut-on préciser les objectifs en éducation ?* Bruxelles, Labor.
- (19) AUSUBEL D.P., ROBINSON F.G. (1969). — *School Learning: an Introduction to Educational Psychology*. New York, Holt, Rinehart and Wilson.
- (20) BERLINE D.E. (1980). — *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York, McGraw Hill.
- (21) KOLESNIK W.B. (1975). — *Humanism and/or Behaviorism in Education*. Boston, Allyn and Bacon.
- PELLETIER D., NOISEUX G., BUJOLD C. (1974). — *Développement vocationnel et croissance personnelle. Approche opératoire*. Montréal, McGraw Hill.

III. La relation éducative dans le courant de la pédagogie existentielle et humaniste

- (22) BAIER K., RESCHER N. (1969). — *Values and the Future*, in JUNGK R. (1974), *Parl sur l'homme*. Paris, Laffont.
- (23) de ROSNAY J. (1975). — *Le microscope*. Paris, Seuil.

- (24) HENDERSON H. (1978). — **Creating Alternative Futures: the End of Economics**, New York, Berkeley.
- GABORD D. (1963). — **Inventing the Future**. Londres, Secker and Warburg.
- (25) LALANDE A. (1962). — **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Paris, Presses Universitaires de France.
- (26) HARMAN W.W. (1977). — **The Coming Transformation**, in *The Futurist*, vol. XI, n° 1.
- (27) BROWN G.I. (1971). — **Human Teaching for Human Learning: an Introduction to Confluent Education**. New York, Viking.
- (28) KOLESNIK W.B. (1975). — **Humanism and/or Behaviorism in Education**. Boston, Allyn and Bacon.
- (29) MASLOW A.H. (1971). — **The Further Reaches of Human Nature**. New York, Viking.
- TORRANCE E.P. (1972). — **Guiding Creative Talent**. Prentice-Hall.
- (30 a) ROGERS C.R. (1967). — **Le développement de la personne**. Paris, Dunod.
- (30 b) ROGERS C.R. (1951). — **Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory**. Boston, Houghton.
- (30 c) ROGERS C.R. (1972). — **Liberté pour apprendre ?** Paris, Dunod.
- (31) ASPY D.N., ROEBUCK F.N. (1974). — **Research Summary: Effect of Training in Interpersonal Skills**. Interim Report n° 4, Monroe, Louisiana, National Consortium for Humanizing Education.
- ASPY D.N., ROEBUCK F.N. (1972). — **An Investigation of the Relationship between Student Levels of Cognitive Functioning and the Teacher's Classroom Behavior**, in *Journal of Educational Research*, 65.
- (32) DE LA PUENTE M. (1970). — **Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement**. Paris, Epl.
- (33) POSTIC M. (1979). — **La relation éducative**. Paris, Presses Universitaires de France.
- (34) ARDOINO J. (1965). — **Propos actuels sur l'éducation**. Paris, Gauthier-Villars.
- (35) HANNOUN H. (1972). — **L'attitude non directive de Carl Rogers**. Paris, E.S.F.
- SNYDERS G. (1974). — **Où vont les pédagogies non directives ?** Paris, Presses Universitaires de France.
- JOUVENET L.P. (1982). — **Horizon politique des pédagogies non directives**. Toulouse, Privat.
- (36) NEILL A.S. (1971). — **Libres enfants de Summerhill**. Paris, Maspéro.
- (37) SADOUN F. (1972). — **Les boutiques d'enfants de Berlin**. Paris, Maspéro.
- (38) BETTELHEIM B. (1973). — **Education et psychanalyse**. Paris, Hachette.
- (39) FONDATION CARREFOUR-JEUNESSE DU QUEBEC (1985). — **Jeunes et Volles 1984: une application clinique d'éducation expérientielle**. Québec, Rapport de recherche.
- L'ECUYER R. (1978). — **Le concept de soi**. Paris, Presses Universitaires de France.
- (40) TAGESON C.W. (1982). — **Humanistic Psychology: a Synthesis**. Homewood, The Dorsey Press.
- (41) RUSSEL B. (1916). — **Principles of Social Reconstruction**. London, George Allen.

NOTES CRITIQUES

ABRAHAM (Ada). — *L'Enseignant est une personne* / sous la direction d'Ada Abraham. — Paris : ESF, 1984. — 161 p. ; 24 cm. — (Collection sciences de l'éducation).

L'enseignant est engagé dans une sorte d'action où il doit « payer de sa personne » : assurer en permanence une présence vigilante dans son style propre et, de ce fait, s'exposer aux aléas tantôt gratifiants, tantôt éprouvants de la relation avec des *enfants ou des adolescents*. L'ouvrage collectif publié sous la direction d'Ada Abraham, conçu à partir du colloque de Jérusalem sur « L'enseignant et sa personne », présente un ensemble de travaux et de réflexions sur ce sujet.

L'enseignant est une personne. C'est l'affirmation d'un constat d'une grande banalité. Une affirmation de bon sens qui en vaut bien d'autres, comme celle-ci par exemple : la tâche de l'enseignant est d'instruire. Qui n'y souscrirait ?

Affichée comme titre d'un ouvrage, l'affirmation n'est plus un simple constat. La dimension personnelle de l'acte d'enseignement y apparaît comme un **objet d'étude** circonscrit et privilégié en fonction d'observations, d'expériences et d'intérêts spécifiés. En le repérant, en évaluant son impact sur les pratiques didactiques, sur les apprentissages des élèves ou sur la vie socio-affective de la classe, on ne postule pas pour autant qu'elle est prépondérante ou première parmi des dimensions nombreuses et enchevêtrées du processus éducatif.

Mais on peut aussi lire cette phrase, ainsi mise en exergue, comme une prise de position, la revendication d'une valeur que l'on juge communément occultée ou bafouée et qu'il s'agit de faire reconnaître. C'est alors un appel ou un rappel d'ordre **idéologique** en réaction par exemple aux menaces de technicisation de l'enseignement.

Les diverses contributions, qui vont de l'essai au rapport scientifique en passant par la vulgarisation et la profession de foi, relèvent plus ou moins de ces trois perspectives. L'ensemble est donc loin d'être homogène quant au genre littéraire. Il ne l'est pas non plus quant aux approches utilisées, les unes quantitatives, d'autres cliniques, typologiques ou projectives, ni quant aux références théoriques qui renvoient, selon les auteurs, à Freud, à Lewin, à Mounier, à Rogers, à Berne (entre autres). Ce sont autant d'éclairages différents qui concourent au développement d'une même problématique : **la problématique psychologique de l'enseignant**, sa vie émotionnelle et fantasmatique, ses pratiques relationnelles, les images de son rôle, les risques encourus pour sa santé mentale.

Dans son introduction, Ada Abraham remarque avec juste raison que cette problématique suscite des résistances, que la recherche est encore balbutiante dans ce domaine. Elle forme le vœu que les pistes ouvertes dans cet ouvrage soient largement défrichées. C'est bien ce qu'on peut attendre d'une telle publication : un effet de stimulation auprès des enseignants, des formateurs d'enseignants et surtout des chercheurs en éducation.

Néanmoins, divers travaux portant sur la problématique psychologique de l'enseignant ont déjà été faits. Plusieurs sont mentionnés dans les textes des divers auteurs et repris dans une bibliographie générale. Bien que cette bibliographie de huit pages ne vise pas à l'exhaustivité, on est étonné, disons-le au passage, de n'y voir figurer ni l'ouvrage de Daniel Hameline **Du savoir et des hommes**, ni celui de Janine Filloux **Du contrat pédagogique** qui, dans la littérature de langue française, comptent parmi les études les plus importantes. Est-ce parce qu'ils ne privilégient pas la notion de personne ?

Que dire justement de cette notion de personne, chère à Rogers et aux rogeriens ? Dans quel sens infléchit-elle la problématique psychologique de l'enseignant ?

Il faut remarquer d'abord qu'Ada Abraham et quelques autres se servent plus volontiers de la notion de « soi » (le vrai soi et le faux soi, le soi professionnel, le soi manifeste et le soi caché, etc.) qui inclut la dimension inconsciente.

La personne est une notion ambiguë qui désigne à la fois une réalité et une valeur idéale. Elle peut être entendue comme l'équivalent de **personnalité**, l'ensemble des caractéristiques d'un individu qui est à la fois corps, intelligence, affectivité. Désigner l'enseignant comme une personne, c'est alors le considérer dans sa totalité et sa singularité psychologiques, avec ses variables d'âge, de sexe, d'origine ethnique ou culturelle, de spécialité disciplinaire, avec son mode de fonctionnement psychique en rapport avec le rôle qui lui est assigné. De cette perspective relèvent plusieurs des études réunies ici : elles portent sur le cycle de vie de l'enseignant (M. Huterma et A. Schapira), sur la santé mentale des enseignants (R. Amiel et coll., L. Hérauld-Bonnaure), sur les mathématiciens bien aimés et mal aimés (Poï Dupont), sur l'enseignement arabe en Israël (A. Abraham et A. Shabari), sur les femmes enseignantes (A. Abraham), d'autres sur les attitudes et les représentations des enseignants (C. Vallas-Vaslet, L. Hérauld-Bonnaure, M. Vardi et Abraham, J.-M. Estève).

En revanche, la notion de personne se charge d'un contenu éthique dans d'autres textes. Dès l'Introduction, Ada Abraham situe l'ouvrage sur ce plan : « Tout au long de ce livre, l'enseignant ne sera jamais traité comme un moyen, comme une chose (selon la terminologie kantienne), mais comme un sujet à qui l'on rend sa valeur et la dignité de l'être » (p. 11). Cette valeur et cette dignité de l'être qu'exprime la notion de personne sont d'ordre idéal. Sur ce versant, la personne n'est plus l'équivalent de la personnalité (sujet d'observations, d'analyses, d'interprétations). Elle est objet d'adhésion, de reconnaissance et d'engagement. Selon Rogers, le fait d'être une personne, « une personne réelle », est loin d'être le lot commun. « Combien y a-t-il d'enseignants qui soient des personnes réelles dans leur classe ? Nous savons pertinemment bien qu'il y en a un nombre fort limité » (p. 18). De son côté André de Peretti formule les conditions d'un avènement de la personne : « Etre une personne est possible si je puis laisser grandir en moi une identité originale unique... », « Etre une personne, devenir soi-même ne peuvent s'entendre qu'à la condition de préserver nos marges de croissance, comme signes même de notre identité... » (p. 136). On entre ainsi dans un débat qui est celui du personnelisme dont il n'est pas question de nier l'intérêt, mais on y entre en quelque sorte subrepticement, sans qu'il y ait débat, justement, comme si on ne pouvait explorer les dimensions personnelles et relationnelles du rôle de l'enseignant et découvrir les significations qui s'y rapportent sans se rallier à quelque personnelisme, plus ou moins spiritualiste, de Renouvier, de Mounier ou de Rogers. Cet amalgame est sans doute pour quelque chose dans les résistances à la problématique psychologique de l'enseignant que constate Ada Abraham. Quoi qu'il en soit, les chemins que parcourent les enseignants apparaissent au long de l'ouvrage semés d'embûches, de pièges et pour le moins d'incertitudes. Pour en rendre compte et en repérer les détours, Ada Abraham développe longuement le mythe du labyrinthe qui peut être pris comme la référence centrale de tout le livre. « L'essence du labyrinthe réside dans le mouvement, la recherche, dans un parcours où un être humain met en jeu son destin, comme Thésée » (p. 21). Il y a une suite d'impasses, de fausses sorties, d'ouvertures et de retours qui jalonnent le chemin vers le but recherché. Il y a aussi l'idée du secret que recèle le labyrinthe. C'est pour cacher le Minotaure que Minos demande à Dédale de construire le Labyrinthe. Ce monstre, mi-homme, mi-taureau, symbolise l'animalité, l'inconscient et le jaillissement des forces créatrices. Ce monstre redoutable serait ici le **vrai Soi** de l'enseignant, ou Soi authentique, « dévalorisé par le regard des autres et par l'enseignant lui-même..., il inspire toutes les terreurs possibles, on aimerait le tuer, on le cherche éperdument... pourvu qu'on ne le trouve pas » (p. 25). Ce Soi est « le noyau même de la motivation qui a poussé l'enseignant vers sa profession... C'est lui qui lui donne l'assurance de sa différenciation et de sa permanence, de son unicité » (id). Ce soi individuel est aux prises avec le soi collectif porteur d'identifications, d'images normati-

ves, « d'instances répressives ou libératrices ». Les analyses d'Ada Abraham explorent à partir de ces notions des tensions et des conflits vécus par les enseignants, « l'espace imaginaire » (p. 26) dans lequel ils se meuvent. Ainsi apparaissent les correspondances et les déplacements entre le rapport de l'enseignant aux élèves et à l'institution scolaire et son rapport à lui-même, avec ses ambivalences et ses paradoxes.

Gilles FERRY

BRUNER (Jérôme S.). — Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire / Jérôme S. Bruner. — Paris : PUF, 1983. — 292 p ; 22 cm. — (Psychologie d'aujourd'hui).

Jean Michel et Michel Deleau nous ont offert en 1983 une intéressante traduction d'articles de Jérôme S. Bruner publiés entre 1970 et 1976 sauf le dernier (publié en 1982) sous le titre général de « Savoir faire, savoir dire ». Le titre correspond au programme : coexistence d'analyses des bases et du développement des savoir-faire et d'analyses de la naissance et du développement du langage sur la base de ces savoir-faire.

Jérôme Bruner a soin de situer son propos par rapport aux théories les plus connues dans ces deux domaines, celles de Piaget et Chomsky. Il reproche à l'un comme à l'autre de négliger l'aspect majeur des comportements humains : l'intentionnalité qui inspire la fonctionnalité. Son originalité de chercheur à orientation pluridisciplinaire apparaît dans le chapitre inaugural par une réflexion sur les rapports de l'ontogénèse et de la phylogénèse dans l'apparition des actes maîtrisés et du langage. Le concept d'imaturité du nourrisson humain est ainsi au fondement d'une conception interactionnelle des acquisitions motrices et culturelles rendues possibles par les instructions génétiques propres à l'espèce. Ainsi Bruner ne rejette pas l'existence du LAD (Language Acquisition Device) de Chomsky : il lui adjoint cependant un LASS (Language Acquisition Support System) car c'est l'interaction entre les deux qui rend possible l'acquisition du langage.

On retrouve au fil des articles les mêmes concepts de base, les mêmes formulations : rôle de l'attention et du jeu de maîtrise, concept de modularisation des conduites, notions d'activité conjointe et d'attention conjointe s'exerçant dans le cadre de « formats d'action conjointe » (structures d'échange impliquant régulièrement la mère et l'enfant).

Bruner démontre que l'activité maîtrisée n'est pas le produit de l'imitation ou d'une procédure par essais et erreurs, mais le résultat de la finalisation anticipatrice (liée à la situation) d'une série de constituants qu'il appelle les « sous-routines modulaires ». On parle de « modularisation » lorsque l'acte « acquiert une plus grande régularité de temps de latence et de temps d'exécution et exige une moins grande dépense d'énergie ». Et lorsqu'on arrive à ce stade... on voit apparaître un acte nouveau qui peut inclure le précédent. Il faut rappeler ici que pour Bruner les premiers savoir-faire sont une première manifestation de la résolution de problèmes. La démonstration est effectuée par des analyses d'expériences dont plusieurs portent sur le contrôle visuel et l'attention (l'auteur les utilise même à propos des origines des langues humaines). Le chapitre 4 « Apprendre à utiliser un levier » porte plus spécifiquement sur une situation de résolution de problème.

Dans le domaine du langage, la question à laquelle essaie de répondre Bruner est : « Quels sont les savoir-faire mobilisés par le langage ? » Bruner s'intéresse surtout aux comportements pré-linguistiques (en particulier chez les enfants de un à deux ans) pour se rallier aussi bien à l'existence d'universaux du langage (la succession thème-prédicat ou « topique-commentaire », la grammaire des cas de Fillmore) qu'à l'importance de la dimension éducative et sociale (en référence à la « zone de développement

proximal » de Vygotsky). On trouve dans le chapitre 5, « De la communication au langage », publié en hommage à Jakobson, une analyse convaincante des origines de la prédication, de la référénciation et de la désignation dans les pratiques d'action conjointe et d'attention conjointe. Un auteur français y est enfin cité... et non des moindres puisqu'il s'agit de Benveniste (les autres références en langue française concernent l'école de Genève).

Le lecteur français pourra déplorer que l'abondante bibliographie en langue anglaise lui soit souvent inaccessible. Pourquoi devons-nous attendre si longtemps des traductions qui souvent ne voient même pas le jour ?

Cette analyse ne serait pas complète sans une mention du souci éthique, philosophique et socio-politique qui anime de nombreuses pages. La « crise des modèles » paraît à l'auteur particulièrement inquiétante, ce qui rejoint une assertion faussement naïve de la préface : « Il est curieux de voir combien les psychologues demeurent résistants à l'idée que la culture est transmise »...

Joëlle POJÉ-CRÉTIEN

CITRON (Suzanne). — Enseigner l'histoire aujourd'hui : la mémoire perdue et retrouvée/Suzanne Citron. — Paris : Les Éditions ouvrières, 1984. — 159 p. ; 21 cm.

Dans un petit ouvrage qui se lit aisément et brasse une somme impressionnante d'informations, S. Citron habituée des débats et discussions autour de l'enseignement de l'histoire nous livre ses réflexions sur le sujet. Elle présente et développe brillamment une thèse déjà ancienne, qu'elle-même et d'autres enseignants ou chercheurs avaient défendue dans les années après 68 dans divers lieux ou publications tels que le Forum de l'Histoire. L'histoire enseignée à l'école est un récit fabriqué dans une perspective précise : elle correspond à l'idéologie de la III^e République, à son désir d'unifier les différents éléments de la société française autour d'une mémoire unique fondée sur la nation... S. Citron en dresse l'origine, en fait une critique acerbe et souvent justifiée, énonce les raisons de la crise de ce modèle. Elle s'efforce, ensuite, de tracer des pistes concrètes pour proposer une autre histoire, celle qui ne briserait pas les différentes mémoires existantes et dominées : ouvrières, paysannes, régionales,... La reconnaissance de cette pluralité est une valeur susceptible et de rénover la laïcité et de fonder une nouvelle identité culturelle pour la France, identité à la fois multiple et tolérante.

Si nous pouvons suivre S. Citron sur nombre de ses observations et regretter, comme elle, que les corporatismes et positions de principe aient empêché et empêchent toujours l'existence d'un véritable débat, nous restons largement sur notre faim en particulier sur deux points essentiels, les données du débat actuel, ou de ce qu'il pourrait être, et plus encore les propositions qu'elle formule. Le débat épistémologique est à peine esquissé et l'opposition « culture des élites » « culture populaire » fait fi de toutes les questions existant autour de la « scientificité » de l'histoire, de sa méthodologie, de ses rapports avec les autres sciences sociales... De même que l'enseignement supérieur et la recherche comme lieux de production de la « science historique » sont quasiment absents. Un brillant survol depuis les Grecs apportent des éclairages, certes utiles, mais cela ne devrait pas être au détriment d'une réflexion sur aujourd'hui. Les modifications institutionnelles des années 70-80 et leur difficile application sont traitées de manière trop superficielle voire quelque peu contestable ; S. Citron ignore délibérément les ouvertures qui y figuraient et ne se pose pas une question cependant essentielle : pourquoi si peu d'enseignants, à tous les niveaux, ont-ils refusé de les prendre en compte ?

Si « l'éducation du sujet, de tous les sujets dans l'école » est le projet même de l'enseignement, il importe alors non seulement de reconnaître pluralisme et diversité mais également de donner au sujet les règles du jeu, la maîtrise des outils par lesquels se construit la connaissance.

Reconnaître la diversité des cultures et des mémoires est une perspective, certes généreuse, mais pourquoi ne pas tenter de dépasser les oppositions énoncées et chercher à articuler la reconnaissance de cette diversité et la toute aussi nécessaire constitution d'une mémoire collective.

Nous ne pouvons qu'adhérer au projet d'« une identité française multiculturelle, attentive à l'Europe et au monde, arc-boutée aux Droits de l'Homme », mais la construction d'une telle identité ne peut s'appuyer sur l'éclatement des références et reconnaissances. Le risque est grand de remplacer un formalisme par un autre.

On aimerait que des pensées novatrices, comme celle de S. Citron, cherchent à penser l'école et notamment l'enseignement de l'histoire comme la nécessaire articulation d'éléments tout aussi nécessairement contradictoires : respect des différences, des identités et nécessité des valeurs, de références qui tendent à l'universel.

François AUDIGIER

FERRY (Gilles). — **Le Psychosociologue dans la classe**/Gilles Ferry, Christine Blouet-Chapiro. — Paris : Dunod-Bordas, 1984. — 118 p. ; 22 cm. — (Sciences de l'éducation).

Au moment où tentent de se constituer des pôles régionaux de recherche, ce livre vient à point pour clarifier les conditions mêmes d'existence d'une recherche en éducation.

Il répond en particulier aux questions : à qui doit profiter la recherche ? Pour quoi faire ? Quel type de savoir engendre-t-elle ?

Des équipes éducatives, des parents, des groupements d'enseignants se mettent à faire des projets, à vouloir expérimenter de nouvelles pratiques, à innover. Leurs demandes envers la recherche en éducation est ambiguë, à la fois ils ont l'image d'une recherche au label scientifique, synonyme de recherche expérimentale et l'image d'une recherche qui les guiderait en leur disant comment faire, comment devenir performants. Images tout aussi erronées et que ce livre permet d'analyser.

Tout d'abord, cet ouvrage développe une argumentation critique de la conception positiviste de la recherche et de l'approche expérimentaliste de l'acte d'enseignement. Il lui oppose une pratique de recherche-intervention qu'il juge plus compatible avec la dynamique et l'épaisseur du processus éducatif.

Une étude monographique illustre ce que les auteurs entendent par recherche-intervention dans une classe.

L'ouvrage s'achève sur une remarquable analyse du statut, du rôle et de la fonction que peut remplir la psychosociologie de l'éducation.

La première partie est consacrée à l'analyse critique des recherches expérimentales menées sur l'acte d'enseignement. Ce dernier étant une dynamique, un « drame » dans un contexte singulier ; en d'autres termes, c'est une « transaction éducative » qui ne peut être isolée et réifiée comme une variable expérimentale. Dans ce cas, quel savoir peut se constituer sur cette pratique ? D'un côté, les enseignants sont préoccupés par le « comment faire », de l'autre, le chercheur tend à construire un savoir et non

à résoudre directement un problème d'action. Mais le chercheur ne peut rester neutre car, s'il offre sa collaboration dans le registre de sa compétence, il demande aussi de la collaboration de la part des autres partenaires. Il convient alors de procéder à un « travail d'élucidation concernant les implications personnelles et institutionnelles de la présence du chercheur ». Le chercheur est aussi porteur d'un projet de changement et, dans ce cas, la rigueur méthodologique réside dans les moyens que se donne le chercheur pour élucider ses rapports aux partenaires, à l'institution et à sa propre réalité.

Le courant expérimentaliste de la recherche s'appuie sur la démonstration, la réversibilité et l'administration de la preuve, à travers le repérage d'invariants, de constantes, de manière à annuler ce qui fait la vie, à savoir les dysfonctionnements, le circonstanciel, la surprise, le non-prévisible, l'éphémère. Le changement y est conçu comme mode de perfectionnement technique et le progrès consiste à rationaliser et normaliser la pratique. La conception du changement qui est ici défendue consiste à saisir le singulier, l'historique, le subjectif, l'inattendu, la redistribution du pouvoir. Une telle recherche, explorant les possibilités de changement d'une pratique sociale, est une recherche-action ; les praticiens sont associés à la recherche menée en même temps pour eux et pour les chercheurs. Ces derniers deviennent des intervenants. Il ne faut cependant pas confondre les rôles :

- le praticien s'entraîne à analyser sa situation,
- le chercheur tend à saisir ce qui, dans la situation singulière, est significatif d'une problématique générale unie ou pluridimensionnelle.

Souvent, l'introduction du chercheur répond à une demande initiale du professeur ; par exemple, une demande de contrôle d'une innovation. Cet ouvrage souligne bien la distinction qu'il convient de faire entre recherche et innovation. Certains disent qu'être en recherche n'est pas faire de la recherche. En effet, les auteurs précisent que tout innovateur qui analyse sa pratique et tente de l'améliorer ne mène pas une recherche. La recherche est essentiellement qualifiée « par une démarche d'objectivation, un effort pour parvenir à des affirmations contrôlées et communicables ».

La recherche-intervention dans la classe s'inscrit inévitablement dans la perspective de la psychosociologie de l'éducation. La dernière partie du livre analyse de façon approfondie quel statut, quel champ théorique et quel projet remplit la psychosociologie de l'éducation.

La psychosociologie a-t-elle sa place auprès des sciences dites humaines ? On ne peut nier son existence car, incontestablement, l'éducation, véritable fait social, est un processus de socialisation-acculturation, la plaçant dans le domaine social et individuel qui fonde le processus éducatif. Cependant, elle apparaît bâtarde, à la charnière de l'individuel et du social, à double versant théorique et pratique.

Le psychosociologue, dans sa démarche d'élucidation, pose sans cesse de nouveaux problèmes, à aucun moment il ne fournira un savoir normatif (qui, par une illusion scientifique, validerait des normes).

Les auteurs dégagent trois périodes dans l'histoire de la psychosociologie :

- une période de conquête, 1960-1968,
- une période de désenchantement, 1970,
- une période de banalisation : la période actuelle.

On rencontre la psychosociologie dans les lieux où se développent des formations professionnelles-personnelles, où l'accent est mis sur le savoir-être plus que sur le savoir-faire ou l'acquisition de connaissances. De nombreux courants ont traversé la

psychosociologie, avec parfois des instants de désenchantement : Rogers, la non-directivité, la psychanalyse, la sociopsychanalyse, etc.

Pour appréhender et comprendre le processus éducatif, la psychosociologie s'appuie sur trois modalités :

— le traitement des réalités de l'éducation comme des ensembles complexes. Elle travaille sur l'interaction et l'interdépendance d'éléments hétérogènes ;

— l'approche au niveau des représentations sociales et des attitudes qui les soutiennent ;

— l'inclusion de l'observateur dans le champ de sa propre analyse.

Deux expériences sont racontées afin de mieux faire apparaître les interrogations qui se posent au sujet de la psychosociologie : la formation à propos d'un stage d'éducateurs et la recherche-action en milieu scolaire dont la logique est celle de l'intervention.

Clairement écrit, concis, ce livre est un véritable plaidoyer pour une recherche vivante associant acteurs et chercheurs à une quête de sens. La psychosociologie définit une approche de la réalité scolaire dans sa complexité et son épaisseur, au carrefour de l'individuel et du social. Qui peut être reconnu comme psychosociologue ? De quelle somme d'expériences, de quel itinéraire de formation est né le psychosociologue ?

Les courants qui ont traversé la psychosociologie prouvent à quel point elle est encore peu stable et demeure une approche pluridimensionnelle ; une chose est sûre, l'unité de cette pratique d'intervention et le type de scientificité qui en découle, dépendent essentiellement de l'idée qu'on se fait du changement social.

Françoise CROS

GIORDAN (André) dir. — L'Élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves/Sous la direction d'André Giordan avec Jean-Louis Martinand, Jean-Pierre Astolfi, Anne Coulibaly, G. Rumelchard et al... — Berne : Peter Lang, 1983. — 151 p. : 21 cm. — (Exploration Recherches en sciences de l'éducation).

Ce livre collectif est en quelque sorte le manifeste d'une équipe de recherche en didactique des sciences constituée à l'Institut de Recherche Pédagogique sous la direction de Victor Host au cours des quinze dernières années. André Giordan est devenu depuis professeur de didactique et d'épistémologie des sciences à l'Université de Genève. Le titre, dans sa lourdeur et sa fantaisie linguistique exprime bien cependant le parti pris. Le débat pédagogique classique semble condamner le professeur à un choix : ou bien considérer la matière (ici les connaissances scientifiques) et négliger l'élève. Ou bien prendre l'élève en considération et négliger peu ou prou la matière. Pour l'équipe rédactrice il convient, fondamentalement, de dépasser cette opposition. L'enseignement des sciences doit à la fois considérer l'élève et la matière scientifique et s'efforcer de réaliser la jonction. C'est pourquoi cet ouvrage, après avoir décrit ce que devrait être, selon les auteurs, une didactique des sciences (chapitre I), s'attache successivement à l'analyse épistémologique de la matière enseignée (chapitre II), et à celle des processus d'apprentissage (chapitre III).

L'essentiel du parti pris réside dans l'idée que le savoir scientifique est un ensemble de concepts qui se construisent progressivement chez l'élève par mise en cause de

savoirs intuitifs immédiats. La discussion, la mise en commun et l'expérimentation tâtonnée conduisent à une élaboration de concepts de plus en plus généraux permettant l'accès ultérieur aux théories et aux modèles. Nous sommes évidemment ici à l'opposé d'une pédagogie impositive, prétendant faire acquérir et mémoriser d'emblée des connaissances achevées. Cette pédagogie de « la salle de classe » doit conjuguer l'action sur les objets en situation autonome tâtonnée, les échanges entre-enfants et l'intervention du maître comme metteur en œuvre et régulateur.

Le chapitre II dégage sur trois exemples (le concept d'élément chimique, le concept de gène, le concept de reproduction) la nature épistémologique des concepts scientifiques. « La véritable nature des concepts n'est pas de décrire des faits mais d'établir des relations entre des éléments analysés ». L'objectif pédagogique ne saurait donc être la simple mémorisation de faits objectivement établis. « L'intérêt d'un fait au point de vue pédagogique semble impliquer une confrontation réelle entre les objets et le cadre de référence de l'élève, une réorganisation des données afin de lui permettre de substituer à ses représentations d'autres représentations plus opératoires », p. 57.

La description des processus d'apprentissage souhaitables (chapitre III) découle naturellement de cette première analyse des contenus à enseigner. Le premier moment d'une activité didactique est de mettre au jour, en situation scolaire, les représentations spontanées des élèves face à un domaine d'étude. On retrouve ici les avenues ouvertes par Bachelard sous le nom « d'obstacles épistémologiques ». L'ouvrage évoque un nombre important d'études peu connues par le profane mais qui ont grandement enrichi ce domaine. L'activité pédagogique efficace consistera à trouver les voies d'un ébranlement de ces images immédiates conduisant à une réorganisation des champs de connaissances. Les discussions avec le maître et entre élèves à partir d'observations et au moment des observations constitue un moment fondamental de ce progrès. Le rôle du maître est de conduire progressivement, par reformulation et généralisation des acquis, aux concepts généraux de la science socialement admise. De nombreux exemples analysés en détail illustrent ce chapitre.

Le livre se termine sur une très abondante bibliographie dont une partie sera malheureusement d'accès très difficile faute de publication hors de l'INRP.

Cet ouvrage est certes d'une densité qui en rendra la lecture souvent difficile. On pourra lui reprocher de ne pas avoir suffisamment référé à des exemples. Mais il constitue une source de réflexion salutaire au moment où, de toutes parts, on met l'accent sur la connaissance scientifique. Il montre que l'accès à cette connaissance n'est pas simple. Il montre également le bien fondé des activités dites « d'éveil », techniques didactiques exigeantes, sans lesquelles le savoir scientifique ne peut être que données verbales mémorisées sans lendemain.

Louis LEGRAND

LURÇAT (Liliane). — **Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles**/Liliane Lurçat. — Paris : E.S.F., 1984. — 163 p. ; 24 cm. — (Sciences de l'éducation).

Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles propose une analyse de la situation des enfants confrontés à la pratique quotidienne de la télévision. Comment les apparences télévisuelles modèlent-elles la représentation des êtres et du monde chez les enfants ? De quoi est faite cette réalité de seconde main qui transite par ce média fascinant ? Telles sont les questions majeures que Liliane Lurçat pose en nous entraînant d'emblée dans sa démarche de travail et de réflexion. Cette démarche a pour originalité de nous conduire pas à pas de la réalité partagée avec l'enfant aux

réflexions du chercheur. Le fil ne se perd jamais de l'observation au questionnement. Le plan de l'exposé est le suivant : l'introduction présente les représentations télévisuelles des jeunes enfants dans sa nouveauté comme champ de recherche. Le vécu télévisuel nous est précisé dans sa réalité qui n'impose pas la distinction du vrai et du faux, du réel et de l'imaginaire ; nous saisissons alors mieux que pour comprendre l'empreinte de ce vécu télévisuel sur les enfants, il convient d'observer ses prolongements dans leur vie et par le biais des différentes modalités d'expression (le jeu et les créations spontanées diverses). Obtenue par des entretiens semi-directifs (renouant ainsi avec la grande tradition clinique française de Janet à Wallon, que l'aveuglement des modes actuelles déprécie trop injustement) l'évocation verbale permet aux enfants de transposer leur vécu télévisuel, rendant accessibles au chercheur les représentations mentales qui s'y réfèrent. Ces représentations - ces îlots représentatifs pour reprendre l'expression de Lillane Lurçat - sont soumis à deux phénomènes qui se conjuguent : les ambiguïtés dues à la complexité du fonctionnement de la télévision et les confusions dues aux particularités émotionnelles des jeunes spectateurs. Ainsi s'expliquerait la genèse de certaines systématisations erronées, mais plus, ces observations conduisent à reconsidérer un certain nombre d'idées admises en psychologie de l'enfant, comme l'émergence des intérêts et capacité de compréhension. Le livre comprend cinq parties :

- La première partie : Les images et les mots, se compose de deux chapitres. Le chapitre 1 : Evoquer une émission, s'appuie sur une enquête menée auprès de soixante-six élèves de la grande section maternelle, examinés au cours de l'année scolaire 1980-1981. Le chapitre 2 : Caractériser une émission, rend compte d'une recherche menée au cours de l'année scolaire 1981-1982, auprès de trente-quatre élèves de la moyenne section et de quatre-vingt-sept élèves de la grande section.

- La deuxième partie : Identifier la nature des personnages, se compose de trois chapitres. Le chapitre 3 : Passer des apparences à la réalité, le chapitre 4 : Identifier les actions des héros, le chapitre 5 : Au-delà des apparences. Dans ces trois chapitres, on rapporte les résultats d'une recherche menée au cours de l'année scolaire 1981-1982 auprès de quatre-vingt-six élèves de la grande section maternelle.

- La troisième partie : La violence et la mort, se compose de trois chapitres. Le chapitre 6 : Violence réelle et violence imaginaire a été réalisé avec une partie du matériel analysé dans le chapitre 2. Le chapitre 7 : Mort apparente et mort réelle, le chapitre 8 : Les significations de la mort. Dans les chapitres 7 et 8, c'est une partie du matériel utilisé dans la deuxième partie de ce livre qui est exploitée.

- La quatrième partie : Téléphone et télévision, se compose de deux chapitres. Le chapitre 9 : Des objets de la vie quotidienne, et le chapitre 10 : Le rapport à l'autre, au téléphone et à la télévision. La recherche a été menée au cours de l'année scolaire 1982-1983 auprès de trente-huit élèves de la moyenne section et de cent neuf élèves de la grande section.

- La cinquième partie : L'espace, fiction ou réalité, comprend deux chapitres. Le chapitre 11 : Un espace de fiction, et le chapitre 12 : Engins spatiaux et objets célestes. Trente-huit élèves de la moyenne section et soixante-douze de la grande section ont participé à cette recherche, ils ont été examinés au cours de l'année scolaire 1982-1983.

Des nombreuses publications ayant trait à la télévision, bien peu sont porteuses d'informations pertinentes ; ce livre a l'originalité de montrer comment les jeunes enfants de quatre à six ans s'approprient les messages télévisés, comment leur vécu concret s'imprègne d'un imaginaire dans un double effet d'enfermement et d'ouverture. Des apparences télévisuelles aux représentations de la réalité, la télévision introduit une médiation par l'impact visuel, par la force émotionnelle et par la distorsion de certains concepts, comme la violence, la mort ou l'espace. Le traitement différentiel des thèmes selon qu'il s'agit de dessin animé, de film ou d'information met en évidence la

confusion des apparences avec la réalité de personnages, tels que Casimir, Capitaine Flam ou Jacques Martin. Le cas de la violence et de la mort éclaire le statut ludique de la mort-spectacle, dont la télévision est la principale pourvoyeuse d'images. Le déséquilibre entre l'excès d'images et la pauvreté des initiations culturelles est responsable d'une distorsion de ces représentations extérieures aux préoccupations actuelles des enfants. Les concepts d'espace et de temps sont abordés de manière très astucieuse : Liliane Lurçat fait comparer la télévision au téléphone et introduit de la sorte les notions de simultanéité et de distance. L'expérience immédiate des enfants s'appuie sur la banalité de la technique, il leur faut dans ce cas rompre avec la magie des objets de la vie quotidienne pour accéder au plan des représentations. Le vécu télévisuel des enfants définit un rapport à autrui dont la dimension irrationnelle permet la participation émotionnelle aux spectacles. S'appliquant à l'espace, l'étude aborde un concept qui par glissement de sens connote uniquement un espace interplanétaire. Cet espace de fiction ne renvoie à aucune expérience personnelle, mais associe par contre technicité et violence. C'est cet espace de fiction qui attire le plus l'intérêt des garçons. A cet espace de transposition s'oppose un espace vécu non séparé du temps que constituent le soleil, les étoiles... Le rappel des analyses de Wallon sur le rôle des émotions dans la constitution des représentations vient à point donner à cet ouvrage ses dimensions réelles : il s'adresse aux praticiens curieux d'une approche théorique, mais également aux chercheurs dont l'intérêt théorique ne se coupe pas de l'observation concrète.

Nelly FEUERHAHN

MAURIRAS-BOUSQUET (Martine). — Théorie et pratique ludique/Martine Mauriras-Bousquet. — Paris : Economica, 1984. — 177 p. ; 24 cm. — (La vie psychologique).

Dans cet ouvrage récemment paru, une spécialiste du jeu, M. Mauriras-Bousquet, tente de fonder une innovation éducative (dans ce cas, la « technologie » ludique) sur une base scientifique. Ce serait là une première ; car, comme elle le dit elle-même, utilisant une expression chère à Cl. Lévi-Strauss, l'innovation éducative, jusqu'ici, relève presque toujours du « bricolage ». En effet, la technologie, au sens strict du terme, suppose un projet volontaire et organisé à partir de la recherche fondamentale jusqu'à l'application pratique ; le bricolage, au contraire, est l'art d'improviser, d'utiliser ce qui existe déjà et que l'on a sous la main. Cela ne signifie en aucune façon que le bricolage soit toujours à rejeter, mais ses résultats ne sont pas absolument prévisibles, tandis que le produit de la technologie — pour autant qu'elle est vraiment basée sur la science — est certain. Or, si nous considérons des innovations éducatives types comme la télévision éducative (TVE) ou l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), ni l'une ni l'autre ne sont l'application de découvertes fondamentales **dans le domaine de l'éducation** (sur la nature ou les chemins de l'apprentissage par exemple) ; mais elles utilisent, en vue de l'éducation, des technologies existant déjà par ailleurs. On devrait donc, à leur propos, parler non pas de « technologie de l'éducation », mais, plutôt, de « technologie au service de l'éducation ».

Ainsi en va-t-il du jeu éducatif qui, de Montaigne aux jeux de simulation, a constitué une innovation périodique dans la pédagogie ; les éducateurs avaient noté que les jeux (puzzles, dés, constructions, jeux de paume...) enthousiasmaient les enfants et ils ont eu idée de les utiliser pour l'enseignement ; c'est là du typique « bricolage ». L'originalité de Martine Mauriras-Bousquet est qu'avant de se lancer dans une pédagogie ludique, elle cherche à comprendre avec rigueur ce qu'est le « ludique ». A cet effet, dans un premier temps, elle passe en revue les connaissances acquises sur le jeu dans les différentes disciplines — anthropologie culturelle, psychologie génétique,

socio-psychologie, informatique, esthétique et, finalement, philosophie ; au terme de cet inventaire, il apparaît que le problème du jeu se trouve, aujourd'hui, au centre de la réflexion sur le phénomène humain : toutes les disciplines semblent s'accorder à penser que le jeu joue un rôle *significatif, déterminant peut-être, dans le développement de la conscience, la naissance des mythes et des rites (c'est-à-dire de la culture), l'homini-sation elle-même. L'erreur est de penser que le jeu, parce qu'il est un ou le ressort de l'anthropogenèse, puisse être un bon instrument d'enseignement ou d'endoctrinement, c'est-à-dire d'anthropagogie. Le jeu ou, plus précisément, l'esprit ludique est gratuité, aventure, créativité sans raison et sans but. Cette capacité de liberté ne saurait être utilisée pour enseigner. Enseigner (une connaissance ou les bonnes manières) c'est former, mettre dans un moule (forme) ; cela est indiscutablement nécessaire à la vie sociale, mais c'est à l'opposé de l'esprit ludique.*

Jeu pédagogique est une contradiction dans les termes. Un tel jeu ou n'est pas vraiment ludique ou il renonce à instruire : « Au mieux, écrit l'auteur, l'élève mange l'appât du jeu mais évite soigneusement l'hameçon de la leçon ; ou, plus souvent, il ne joue ni n'apprend. Apprendre les déclinaisons grecques en jouant à la balle, comme le recommandait Montaigne, c'est simplement faire deux choses à la fois ; envoyer une balle plus réciter des déclinaisons, au mieux, rythmer la récitation des déclinaisons sur l'envoi de la balle ; mais cela n'introduit pas de **ludique** dans l'apprentissage du grec ; *c'est associer un plaisir à un ennui, un peu comme faire une division en mangeant un gâteau au chocolat !* ».

C'est ce que confirment les évaluations ; les résultats scolaires obtenus avec les jeux ne sont ni meilleurs ni pires que ceux obtenus par les méthodes conventionnelles. C'est ce qui explique que, en dehors de l'école maternelle (où, de toutes façons, les jeunes enfants joueraient qu'on les y invite ou non), le jeu n'ait pas réussi à s'implanter sérieusement à l'école. Beaucoup de livres ont été écrits aux USA sur le jeu de simulation à l'école, mais quand on y regarde d'un peu près, combien d'écoles américaines utilisent-elles couramment les jeux de simulation ? M. Mauriras-Bousquet suggère donc d'accepter la réalité et de renoncer à la tricherie pédagogique qu'est le jeu instructif. Ce qu'il faudrait, pense-t-elle, ce n'est pas introduire des jeux dans la classe, mais rendre la classe « ludique » ; mais cela supposerait, au préalable, la création d'une société d'enfants qui prendrait l'initiative et la gestion de cette classe ludique ; théoriquement, rien n'est plus aisé, mais, dans la pratique, il n'y a aucune chance que dans un avenir prochain les autorités éducatives, les enseignants, la société acceptent de remettre le pouvoir scolaire aux enfants. Une éducation-jeu, gérée par les enfants, comme elle exista dans certaines sociétés non industrialisées (le « poro » africain, notamment) est une utopie dans le monde actuel.

Ce serait donc plutôt dans l'éducation des adultes que les techniques ludiques devraient actuellement trouver leur place. Mais, là aussi, l'auteur nous avertit à nouveau que ces techniques, de par leur nature même, ne peuvent guère réussir dans des activités de formation : perfectionnement professionnel, recyclage, etc. Marquées par l'esprit de création, les techniques ludiques sont destinées tout d'abord à faciliter la découverte de solutions neuves (jeux d'heuristique ou d'inventique), à prendre conscience d'une situation dans sa globalité (le jeu est alors un langage holistique), à promouvoir la communication avec les autres, à aider la constitution d'un groupe. Dans cette perspective, elle indique que les jeux de simulation, aujourd'hui les plus à la mode, cessent d'être des jeux lorsque tout y est étroitement et scientifiquement programmé, c'est-à-dire quand il n'y a plus aucun « jeu » (au sens mécanique) dans le jeu ; ce peuvent être alors d'excellents instruments d'expérience, mais l'esprit ludique en est absent. Par ailleurs, si le jeu de simulation ne repose pas sur des bases statistiques très complètes et très sûres, il peut devenir un instrument d'endoctrinement fallacieux et de tricherie puisque les joueurs y découvriront automatiquement — s'ils jouent bien — la conclusion (arbitraire) que le fabricant du jeu y a cachée. A cette technique « fer-

mée », elle préfère des techniques ouvertes (jeux de rôles, exercices d'empathie, discussions structurées) qui laissent un maximum d'initiative aux joueurs (éventuellement lui permettent de modifier le jeu en jouant) et qui, par là, suscitent l'esprit ludique, ressort de l'opération.

L'auteur va plus loin. Elle montre que l'esprit ludique déborde de beaucoup les jeux institutionnalisés, fussent-ils très ouverts, et peut imprégner n'importe quel aspect de la vie — familiale, professionnelle, sociale, esthétique, spirituelle. C'est là, dans la libération de la personne (libération des opinions reçues et des rôles imposés), le développement de l'activité esthétique quotidienne, l'équilibre dans les relations humaines, la société et l'univers, qu'est la vocation essentielle des techniques ludiques. Mais peut-on encore parler ici de « techniques » ? M. Mauriras-Bousquet nous donne, dans le dernier chapitre de son livre, quelques idées sur ce que pourraient être ces « techniques » de prise de conscience de l'existence. Ce qu'elle propose, au fond, n'est rien de plus — et rien de moins — que de mettre en œuvre cet « apprendre à être » — base de tous les autres « apprendre » — dont il est si souvent question mais, le plus souvent, sans faire mine de passer à la pratique.

Passant de la réflexion philosophique sur le jeu de l'Etre ou l'anthropogénèse ludique à l'expérience de l'élaboration et de l'animation de jeux éducatifs, l'une soutenant l'autre et les deux se provoquant mutuellement, ce livre stimulant nous invite à réviser beaucoup de nos idées sur la nature et les dimensions de l'éducation.

Henri MUNIER

NISBET (John) ed. — World yearbook of education. 1985. Research, Policy and practice/John Nisbet. — London : Kogan Page ; New-York : Nichols Publishing Company, 1985. — 322 p ; 24 cm.

Cet ouvrage sur l'évolution des politiques et des pratiques de la recherche en éducation présente un intérêt considérable, non seulement par la richesse de l'information recueillie à l'échelle mondiale, mais aussi par la mise en évidence d'un certain nombre de tendances que l'éditeur scientifique John Nisbet un expert en ce domaine (1) fait apparaître dans l'introduction et qui se retrouvent effectivement au tournant de divers chapitres.

Le développement et la conjoncture de la recherche en éducation dans quatorze pays sont évoqués dans des contributions dont l'angle d'approche peut varier, mais qui sont toutes l'œuvre d'experts qualifiés et font état d'une solide information. L'échantillonnage géographique est ouvert. A côté des pays anglo-saxons, figurent de grands pays d'Europe occidentale : France, Allemagne Fédérale, Pays-bas, Suède, un pays d'Europe de l'Est : la Pologne et plusieurs pays du tiers monde : Amérique latine, Inde, Singapour.

Dans une seconde partie, plusieurs chapitres abordent les perspectives nouvelles qui s'offrent à la recherche en éducation, par exemple le développement de la recherche action, des études de cas, une approche renouvelée des recherches curriculaires, un nouveau regard sur les modalités de diffusion de la recherche.

(1) NISBET (J.), BROADFOOT (Patricia). — The Impact of research on policy in education. — Aberdeen : The University Press, 1980. Compte rendu dans : *Revue Française de Pédagogie*, n° 58, janv.-fév.-mars 1982, pp. 102-104.

La situation de la recherche en éducation présente à la fois des ressemblances et des différences en fonction des pays envisagés. Les contextes nationaux ont chacun leur originalité.

Dans sa contribution sur la **France**, Louis Legrand met en évidence plusieurs périodes successives. Au départ de 1930 à 1950, il note le *développement des travaux sur l'orientation* (Pieron, Reuchlin), sur la psychologie de l'éducation (Wallon, Zazzo), sur la pédagogie expérimentale (Husson, Mialaret). De 1950 à 1968, il met l'accent sur l'importance des recherches universitaires en économie (Jaccard, Fourastié), en sociologie (Bourdieu, Passeron), en linguistique, en psychologie (Greco, Oleron, Bresson). A partir de 1968, les recherches pédagogiques prennent leur essor avec le développement des travaux menés à l'Institut Pédagogique National et la transformation des programmes et des méthodes dans différents domaines : mathématiques, français, sciences.

C'est également l'époque où les consciences de l'éducation s'implantent dans les universités. A partir de 1975, les préoccupations concernant l'évaluation prennent le pas sur l'innovation. Dans les années ultérieures, l'Institut National de Recherche Pédagogique prendra sa forme actuelle, non sans vicissitudes.

Après avoir noté l'influence exercée à certains moments par la réflexion économique et sociologique, Louis Legrand met l'accent sur le rôle capital des aspects politiques dans les *changements intervenus dans l'enseignement*. Comparativement le rôle joué par la recherche aura été très modeste. L'auteur met l'accent sur les caractéristiques propres au contexte français : le centralisme étatique, le rôle de l'inspection, les résistances syndicales aux réformes préparées en haut lieu. Il met son espoir dans une décentralisation authentique.

Ces quelques notations ne prétendent pas résumer une contribution riche et nuancée à laquelle on se reportera. Elles sont énoncées en vue de les mettre en regard des indications relatives à d'autres contextes nationaux.

William Taylor nous fait part de l'organisation et du financement de la recherche en éducation en **Angleterre** et au **Pays de Galles**. Les lieux où la recherche s'effectue sont nombreux et divers. Les universités jouent un rôle majeur. En 1981, 51 % des chercheurs travaillant sur des thèmes relatifs à l'éducation relevaient des universités, 13 % des institutions polytechniques, 6 % des établissements scolaires. Dans cet ensemble, la National foundation for educational research, créée en 1945, ne représente avec un personnel de cent trente personnes qu'une part limitée du potentiel de recherche anglais. Elle compte cependant par la continuité de son action et son envergure nationale.

Le système anglais se caractérise également par la diversité des organismes de financement : Social Science Research Council (devenu récemment Economic and Social Research Council), ministère de l'Education, mais aussi des fondations indépendantes (Nuffield, Leverhulme, Gulbenkian, Ford, Rowntee, Van Leer).

Il faut évoquer aussi le rôle considérable joué par le « Schools Council for curriculum and examination », dans la direction duquel les représentants des enseignants occupaient une place importante. Cet organisme a aujourd'hui disparu en raison de nouvelles orientations gouvernementales.

La lecture de ce chapitre nous amène à deux conclusions. Comme en d'autres pays, la période de l'expansion est maintenant achevée. Des réductions financières interviennent. Les sources de financement se font moins nombreuses. Parallèlement les risques de dirigisme se font croissants. On reste cependant impressionné par l'enracinement et la variété de la recherche anglaise en éducation. Il y a dans ce pays plusieurs associations spécialisées en la matière et une vingtaine de périodiques envi-

ron. Cette recherche contribue à la prise de conscience de la dimension des problèmes éducatifs.

En Allemagne fédérale, la recherche en éducation est relativement récente. Elle remonte au début de la décennie 1960-1970. C'est une époque où l'enseignement devient un centre d'intérêt prioritaire. Bientôt des réformes vont intervenir. On attend de la recherche pédagogique qu'elle éclaire les décisions.

Un changement de conjoncture intervient dans le milieu de la décennie 1970-1980. La crise économique diminue les ressources. Les chances de l'innovation avaient été surestimées. Les attitudes traditionnelles reprennent du poids.

A côté des départements universitaires et des grands instituts nationaux (Frankfort et Berlin Ouest), les différents Etats constitutifs de l'Allemagne fédérale se sont pourvus à partir de 1965, d'instituts de recherche dont la création s'échelonne sur quinze ans. Ces instituts répondent aux besoins des décideurs locaux. L'auteur de la contribution : Wolfgang Mitter s'interroge à leur sujet sur les risques d'une recherche soumise aux aléas politiques. A plusieurs reprises, des conflits ont éclaté entre chercheurs et décideurs.

La recherche allemande a également évolué dans ses approches méthodologiques et disciplinaires. Au départ, il y a eu réaction par rapport à la pédagogie traditionnelle mettant l'accent sur l'histoire des idées et l'analyse des situations individuelles. Les jeunes chercheurs, après de fréquents séjours aux Etats-Unis, ont mis un accent quasi exclusif sur les méthodes quantitatives.

Le champ s'est également élargi. Economie, sociologie, sciences politiques ont pris leur place aux côtés de la psychologie et de la pédagogie, disciplines qui, jusque-là, exerçaient un monopole.

On assiste aujourd'hui à de nouvelles évolutions. La prédominance des méthodes quantitatives cède le pas à une certaine diversification : développement de l'observation participante et de la recherche ethnographique.

En Suède, la recherche exerce, depuis plusieurs décennies, un rôle important dans la mise en œuvre des réformes de l'enseignement. Deux contributions ont été consacrées à ce pays sous la plume d'Inger Marklund et de Ulf P. Undgren.

La politique de l'enseignement en Suède s'inspire de deux principes : uniformité des structures scolaires et recherche de l'égalité des chances. La centralisation prévaut, le financement de la recherche et du développement est lui-même centralisé, mais les recherches s'effectuent, pour la plupart, dans les départements de sciences de l'éducation des universités suédoises.

Les réformes suédoises, qui se sont succédé depuis la dernière guerre pour réaliser un enseignement compréhensif, sans filières ségrégatives, ont été mises au point par des commissions auxquelles des chercheurs ont été largement associés. De nombreuses enquêtes ont été réalisées à la demande de ces commissions en vue d'éclairer la voie du changement.

Au cours des quinze dernières années, sous l'influence de facteurs nouveaux comme l'urbanisation et l'immigration, en raison aussi de difficultés persistantes dans l'enseignement à des classes hétérogènes, des dysfonctionnements se sont manifestés. Aussi les recherches d'ordre pédagogique ont été encouragées.

Une commission suédoise s'est interrogée il y a quelques années sur l'influence exercée par la recherche. Des effets réels sont constatés à une échelle macroscopique, au niveau du système global. Au niveau de la classe, la recherche peut exercer une

influence à la condition de ne pas se heurter aux attitudes et aux valeurs des enseignants. L'accord des acteurs est nécessaire.

La tradition de recherche suédoise a pour fleuron de grandes enquêtes dont les conclusions ont éclairé les prises de décision politiques. Une certaine diversification apparaît aujourd'hui avec le développement de recherches qualitatives, inspirées par la phénoménologie.

Depuis trois décennies, la recherche en éducation est devenue aux **Etats-Unis** une véritable industrie. Des chiffres en témoignent. L'American Education Research Association compte plus de vingt cinq mille membres se consacrant à la recherche ou à l'utilisation des produits de la recherche. L'« Educational Research Information Center » (Eric) recense chaque année trente mille rapports ou articles de périodiques nouveaux. Le financement de ces activités provient pour 70 % de diverses agences fédérales mais pour 20 % également de fondations privées philanthropiques.

D. Mitchell s'interroge dans sa contribution sur les effets d'une recherche aussi conséquente. Il identifie quelques grands thèmes permettant de regrouper les efforts entrepris : les questions relatives à l'égalité et à la justice sociale (equity issues); l'étude du fonctionnement et des mécanismes de direction du système scolaire (school governance); les processus relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage (teaching and learning policy), l'économie de l'éducation.

Une association concernant les politiques d'éducation s'est créée aux Etats-Unis en 1969 et comprend quatre cents membres. Des études ont été entreprises sur la manière dont les décideurs utilisent les données de la recherche. Ces données jouent efficacement un rôle qui varie selon les différentes étapes de la prise de décision.

Au départ, la recherche contribue à la définition des problèmes et à la formulation de propositions. Par la suite, le recours à la recherche très marqué se prête aussi davantage aux controverses, car il est invoqué à l'appui de thèses politiques.

Les effets de la recherche en vue de l'amélioration des pratiques scolaires paraissent moins évidentes.

Cependant, l'auteur met l'accent sur les résultats actuels des recherches concernant l'efficacité des écoles (effective schools research) qui commencent à mettre en valeur des différences dans les performances selon les caractéristiques de l'organisation scolaire. Le rôle des valeurs et des normes paraît ici essentiel.

Ces quelques études de cas montrent la variété des contextes dans lesquels se développent les politiques de recherche. Au regard des contributions sur les quatorze pays, la recherche en éducation apparaît comme une activité qui a pris son essor à partir de 1960 et a connu au départ une forte expansion.

Le ralentissement actuel, lié au changement de conjoncture économique et culturelle, se conjugue avec la mise en évidence des problèmes structurels. On s'est beaucoup interrogé sur l'influence de la recherche sur l'éducation, écrit John Nisbet, dans son introduction à l'ouvrage. L'influence la plus importante paraît s'exercer sur le long terme. Mais il importe parallèlement de se poser des questions sur l'influence croissante des décideurs sur la recherche.

Une recherche orientée selon les besoins immédiats des décideurs perd sa fonction prospective. Il importe d'éviter la subordination de la recherche en renforçant les structures de dialogue entre chercheurs, décideurs, praticiens.

Dans sa contribution : « La recherche en éducation : dissémination, participation, négociation », Eric Hoyle recommande également le développement de la communication entre les différents partenaires. L'écart actuel entre la recherche et ses utilisateurs

potentiels, aura tendance à se réduire dans la mesure où le nombre des intermédiaires ira en croissant et où une association croissante entre chercheurs et praticiens se réalisera. Les recherches sur la communication montrent que la transmission des données passe d'abord par les échanges interpersonnels. « La recherche en éducation ne peut être transmise comme un corps neutre de connaissance au travers des modes de communication impersonnels à des praticiens passifs. »

L'auteur évoque le mouvement pour l'utilisation de la connaissance en éducation (knowledge utilisation movement). Cette connaissance est entendue ici d'une façon beaucoup plus vaste que les seuls résultats de la recherche. Elle inclut les matériaux liés au curriculum et des compte rendus de pratiques. « L'accent est mis sur les problèmes devant être résolus plus que sur la connaissance devant être transmise ». Les données de la recherche interviennent comme une ressource dans un ensemble plus vaste.

Les travaux de Havelock s'inscrivent dans cette perspective. Il distingue quatre stratégies : *interaction sociale* ; *recherche, développement et dissémination* ; *résolution de problème et enfin mise en liaison* (« linkage model »). Dans ce dernier, si l'approche de la résolution de problème reste centrale, elle s'appuie sur la mise en œuvre de ressources complémentaires : recours à des chercheurs, à des spécialistes du curriculum, à des centres de documentation. L'initiative vient des praticiens, mais elle trouve appui dans une expertise extérieure qui contribue à la recherche et à l'interprétation de l'information pertinente en utilisant par ailleurs publications ou banques de données comme ERIC.

Participation et négociation sont les deux maîtres mots qui traduisent un nouvel état d'esprit.

La recherche elle-même tend à se différencier dans ses approches et à ne plus reposer uniquement sur des méthodes quantitatives. Cette évolution de paradigme était évoquée dans certaines contributions concernant l'évolution de la recherche dans tel ou tel pays. Elle apparaît dans ce recueil par l'importance qui est accordée, au travers de deux chapitres, à la recherche action et à l'étude de cas. Eric Hoyle mentionne lui aussi dans sa communication des changements épistémologiques.

A côté des recherches classiques la perspective phénoménologique conquiert une certaine place. Il ne s'agit plus ici de tester des hypothèses générales par des méthodes empiriques, mais de comprendre par l'observation, l'interview et l'analyse du langage naturel, les processus par lesquels la connaissance est construite, négociée et transformée dans des contextes sociaux.

Ce livre d'une grande richesse, ne peut se résumer. Nous avons voulu dans ce compte rendu, évoquer quelques-unes des perspectives qui nous sont ouvertes par cet ensemble de contributions.

Voilà un ouvrage de référence qui n'avait pas d'égal et qui sera désormais un document indispensable pour tous ceux qui désirent réfléchir sur la conduite de la recherche en éducation.

Jean HASSENFORDER

RAILLON (Louis). — *L'Enseignement ou la contre-éducation*/Louis Raillon. — Paris : PUF, 1984. — 205 p. ; 21 cm. — (L'Éducateur).

L'ouvrage de Louis Raillon, dans un style non polémique, avec assurance et compétence, fournit les arguments pour s'opposer à des insinuations qui frisent l'impos-

ture : à savoir que le malaise qui ronge le système éducatif pourrait être dû aux chimères propagées par l'ensemble des éducateurs et des enseignants qui se réclament de l'éducation nouvelle. Or, il est évident que ceux-ci ne représentent (hélas !) qu'une petite minorité et qu'il est donc faux et calomnieux de laisser entendre qu'ils pourraient bien être responsables de la crise scolaire.

L'auteur va développer la thèse que le système d'enseignement actuel est une contre-éducation, en ce sens qu'au moins jusqu'au lycée, un système éducatif ne devrait pas se centrer sur la transmission des connaissances, mais sur le développement physique, intellectuel et social de l'enfant et de l'adolescent. Le point de vue va donc totalement à l'encontre de l'idéologie qui circule à nouveau dans le monde de ceux qu'on appelle les décideurs-compétents parce que décideurs ! — idéologie qui s'infiltré chez tous ceux qui croient encore que la vérité éducative vient d'en haut !

Après avoir montré dans un premier chapitre que le système d'enseignement actuel empêche les enfants de se développer globalement : « L'école maintient ses élèves dans un état de fausse enfance ; les empêchant de constituer leur projet personnel, de prendre conscience de leur être, de leurs capacités, d'établir des relations humaines avec l'environnement, de bâtir leur avenir ».

« C'est là véritablement une très grave contre-éducation » (p. 27) et, dans un second chapitre la nécessité de re-créer « un système pédagogique centré non plus sur les connaissances à acquérir, mais sur le développement optimal des personnes. C'est ce que nous appellerons, par opposition au système pédagogique d'enseignement, un système pédagogique d'éducation ». (p. 30), Louis Raillon développe les objectifs que ce système doit s'assigner : **apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre corps - esprit, favoriser l'essor de la vie intellectuelle** (chapitres III, IV, V).

— **Apprendre à vivre ensemble** : l'expérience de la Villeneuve, à Grenoble, celle de Catherine Pochet et Fernand Oury, inspirée des conceptions et des pratiques de C. Freinet, illustrent et justifient « cette pédagogie de l'être social ».

— **Apprendre à vivre corps - esprit** : L. Raillon s'élève contre le « dualisme » aberrant et néfaste pratiqué par une école qui « s'adresse, pendant des milliers d'heures, aux cerveaux ; qui admet de maigres compensations pour le corps, pendant les heures d'éducation physique. Ce découpage est absurde » (p. 62). Aussi, « Une école centrée sur le développement des personnes ne peut ignorer l'unité corps - esprit » (p. 62). Ces conceptions sont étayées par des recours à E. Mounier, S. Freud, H. Wallon, recours sobres et pertinents. Se préoccuper des corps, c'est aussi se préoccuper des espaces où ils évoluent. L'architecture scolaire n'est donc pas oubliée ainsi que les problèmes concernant les repas.

Enfin, une bonne éducation doit être très attentive au fait que « L'enfant, quel que soit son âge, a besoin d'être aimé, d'être accepté, d'être pris au sérieux » (p. 81).

— **Favoriser l'essor de la vie intellectuelle** : L'auteur s'oppose radicalement à la tendance récente qui redonne prééminence aux contenus en proposant non point une pédagogie des savoirs, mais une pédagogie des activités. C'est ainsi qu'il ne croit pas aux programmes préétablis, témoin ce qu'il dit des programmes d'éducation civique : « **Les leçons magistrales**, dans ces domaines sont si peu efficaces, si ennuyeuses, qu'elles sont le plus souvent abrégées ou négligées » (p. 96). Même sévérité pour le découpage traditionnel des matières : « Il est donc extrêmement dommageable pour l'enfant, d'être contraint pendant des heures entières, chaque jour, durant des années, de ne plus se livrer à ces modes d'apprentissage naturels pour assimiler un enseignement » (p. 88).

Il montre aussi comment on impute à tort à la méthode globale des échecs en lecture et en orthographe puisque celle-ci n'est correctement appliquée que par moins de 5 % d'enseignants !

« La méthode mixte, à point de départ global » n'est pour lui qu'« une véritable escroquerie pédagogique dont sont victimes les enfants français et dont profitent auteurs et éditeurs de manuels » (p. 107).

Les trois derniers chapitres seront consacrés aux remèdes, lesquels ne sauraient consister en un retour en arrière puisqu'il n'y a jamais eu application étendue des propositions et des conceptions des novateurs.

Trois directions pour aller vers un véritable changement et une réelle rénovation : « de nouveaux éducateurs », « un réseau décentralisé », un autre collège.

— De nouveaux éducateurs : d'emblée, on en appelle à Jean Piaget : « La vérité est que la profession d'éducateur n'a pas encore atteint, dans nos sociétés, le statut normal auquel elle a droit dans l'échelle des valeurs intellectuelles » (Psychologie et pédagogie, éd. Dunod, p. 22) (p. 123).

L. Raillon estime que les maternelles, les écoles élémentaires et les collèges ont besoin d'éducateurs avec une formation spécifique distincte de celle des enseignants, lesquels n'interviendraient qu'à partir des années de lycée. Non pas que ces éducateurs soient sans bagage académique : « il sera très enrichissant, par exemple, de compter parmi les éducateurs un naturaliste, un spécialiste de l'éducation physique, un physicien, mais aussi un menuisier, un juriste, un économiste et même un littéraire » (p. 125).

Mais il sera essentiel de vérifier si le futur éducateur est capable de vivre et de travailler avec un groupe d'adultes et d'enfants.

Ensuite, la formation sera permanente. Une proposition originale : la mise en place d'un **relais pédagogique**, lieu de documentation et de rencontre pour une évaluation de ce qui a été fait sur le terrain, moment de réflexion en dehors de celui-ci.

Un réseau décentralisé : un système éducatif centralisé est néfaste à un rendement scolaire efficace, non seulement en ce qui concerne la quotidienneté des activités pédagogiques, mais également, par exemple, dans le domaine des constructions scolaires. Certes « Lointaine ou proche, il y aura toujours une administration scolaire » mais « Le risque d'incompréhension sera beaucoup moins grand s'il s'agit d'une administration locale, proche des réalités » (p. 154).

Un autre collège : dans ce dernier chapitre, L. Raillon traite de l'étape d'éducation qui doit s'effectuer dans le collège : « On peut donc imaginer que le collège fera partie intégrante de l'étape éducation et que le lycée constituera le début de l'étape enseignement » (p. 165). L'idée de l'auteur est qu'il faut adapter le collège à la réalité de l'adolescent. En termes simples, mais suggestifs, il présente les traits caractéristiques de l'adolescent d'aujourd'hui : « L'adolescent, dès la période de forte croissance physique qui accompagne la prépuberté, aborde une phase de grande instabilité qui se manifeste par des alternances d'équilibre et de crise, de perspicacité et de fermeture, de dépression et d'excitation... Ces symptômes marquent la remise en cause de son moi intérieur, de ses liens avec ceux qu'il aime, de ses rapports avec ce qu'il sait » (p. 167). Conséquence pédagogique : « L'aménagement d'un temps volontaire de solitude peut être un facteur important d'équilibre » (p. 173). Et aussi : « l'adolescent veut que la relation parte de lui, sans lui être imposée ; cela n'est pas un caprice, mais l'effet naturel de l'intériorisation de son **je** personnel, qui, comme toute fonction nouvelle, s'exerce avec un caractère un peu exclusif » (p. 175).

Conséquence pédagogique : « Ce sont les jeunes et les adultes ensemble qui détermineront les objectifs généraux du collège, les objectifs du travail d'année, et, ce qui en découle logiquement, les emplois du temps, les activités diverses » (p. 170).

Ceci n'est qu'un faible échantillon de la richesse des suggestions de L. Raillon.

On passe ensuite au système d'enseignement (lycée), aux formations professionnelles et aux formations longues. A propos du système d'enseignement, l'auteur rappelle que si les contenus prennent alors le pas sur la mise en place des processus d'apprentissage, l'enseignant doit rester conscient que l'étudiant aborde ces contenus avec des motivations et des dispositions psychologiques différentes et qu'il est important d'élaborer avec eux « les méthodes de travail, le découpage des séquences d'enseignement par sous objectifs... » (p. 187).

A propos des formations professionnelles, on regrette le manque de place dans les établissements d'enseignement technique et l'on souhaite une meilleure coordination avec l'enseignement général.

Enfin, L. Raillon estime que si l'étape d'éducation (maternelle, école, collège) a été bien franchie, les problèmes concernant la hiérarchisation actuelle des filières des lycées seront plus aisés à résoudre.

L'ouvrage de Louis Raillon, comme le rappelle A. de Peretti dans sa préface, vient à son heure pour dissiper bien des malentendus : depuis longtemps, une minorité agissante, éclairée par les travaux des Dewey, des Montessori, des Cousinet, des Wallon, des Piaget, et de tant d'autres, tente de montrer les voies d'une rénovation efficace des systèmes éducatifs lesquels, depuis vingt ou trente ans, se détériorent rapidement. Ce n'est évidemment pas cette faible minorité qui peut être responsable de cet inquiétant phénomène. Or, ces temps derniers, semble s'être répandue, sans doute par maladresse, l'idée que cette déplorable situation aurait pour cause un laxisme méthodologique et disciplinaire dont les malheureux novateurs minoritaires seraient les principaux responsables. En tout cas, beaucoup l'ont ainsi ressenti.

L'ouvrage de L. Raillon remet les choses en place en proposant des transformations profondes, beaucoup plus difficiles à mettre en place que des changements de vocabulaire !

Deux observations pour finir : le problème de la relation entre les formations — même si elles étaient excellentes — et les débouchés n'est pas ouvert. A supposer qu'un système éducatif réussisse pleinement quant à l'éducation et à la formation professionnelle, c'est-à-dire si chaque sujet était sociable, bien dans sa peau, et possédait une compétence professionnelle correspondant à ses goûts, rien ne serait réglé car il n'est pas évident que les débouchés proposés cadrent avec les compétences des sujets formés.

Cela d'ailleurs, à bien réfléchir, donne plus de poids encore à la nécessité d'une longue étape d'éducation.

Enfin, il faudrait sans doute nuancer l'affirmation que « le racisme anti-jeunes est un fait » (p. 201) : un récent travail montre que ce racisme est plus fréquent dans les générations de plus de cinquante ans que dans celles de trente à cinquante ans. Cela viendrait de ce que les jeunes de quatorze à vingt ans ont des parents de trente-cinq à cinquante ans dont les habitudes vestimentaires, culturelles, sportives, idéologiques, sont bien souvent analogues.

Cela dit, et c'est bien peu de choses, le livre de Louis Raillon appartient à la catégorie des ouvrages qu'on ne peut pas ne pas avoir lu.

Jacques WITTEWER

TATTUM (Delwyn). — *Disruptive pupils in school units/Delwyn Tattum.* — New York : Wiley & Sons, 1982. — 329 p. ; 24 cm.

Rarement on a vu poser avec autant d'acuité et d'humanisme l'épineux problème de l'intégration des élèves en difficulté que dans cette magistrale synthèse d'un chercheur britannique en sociologie sur la situation de la scolarisation des élèves « disruptifs » (nous pourrions traduire par « difficiles », indisciplinés) dans les établissements secondaires d'Angleterre et Pays de Galles, où l'auteur a enseigné pendant quinze ans et qu'il a visités par la suite.

La question de la violence à l'école, qui est venue à la une de l'actualité, à la fin des années soixante, déborde le cadre de cet échantillon. Elle résulte, à l'évidence, de l'allongement de la scolarité dans les démocraties modernes, entraînant une explosion de la démographie scolaire, et la concentration de cette population dans des établissements que leur gigantisme rend difficilement gérables, induisant des rapports humains distants et impersonnels, une discipline d'autant moins acceptée qu'elle est plus mal comprise. Ajoutons, sur le plan qualitatif, l'arrivée d'élèves qui ont intériorisé d'autres règles de conduite que celles valorisées par l'école, voilà qui peut encore créer une occasion de conflits et de malentendus ; une consigne dont le maître tente d'imposer le respect comme d'un impératif catégorique pouvant être ressentie parfois comme un abus de situation dominante. Unde irae.

Ce phénomène de la violence et de l'indiscipline à l'école, même si ouvertement il ne concerne qu'une faible minorité d'élèves (moins de 5 %) ne doit pas être mésestimé, car il suffit à paralyser l'efficacité du système scolaire. Le fait prend l'allure d'un paradoxe logique. D'un côté, l'instinct de défense du corps social le porte à retrancher les éléments inassimilables, qui menacent son intégrité de l'autre, une école « compréhensive » qui se prétend l'école de tous, ne peut le faire avec bonne conscience. Et pour éviter ce constat d'échec, l'école conserve ses inadaptés, qu'elle n'intègre pas pour autant, puisqu'ils l'expriment par leur comportement, et ainsi, la situation se dégradant, selon la loi de la raison inverse de l'extension et de la compréhension, finalement l'école compréhensive n'a plus rien d'une école. Sans aller jusqu'à dire comme le Maître de Santiago « je ne tolère que la perfection », ce qui est le triomphe de l'élitisme, on ne peut tout de même pas laisser les choses aller à vau-l'eau. C'est de cette périlleuse impasse que l'auteur va s'efforcer de sortir. Autant dire, que tous comptes faits, les solutions qu'il préconise ne sont guère originales et ne valent pas son analyse (mais en est-il d'autres ?). Il voit surtout la planche de salut dans un sens restauré des relations humaines, qui permettrait déjà d'optimiser l'utilisation des ressources existantes. Il s'agit d'améliorer l'« éthos de l'école » et de la vie sociale en général, en cherchant en toute circonstance à se mettre mentalement à la place de l'autre, en pratiquant sans restriction une morale de la réciprocité.

L'accent est mis, au plan théorique (chap. 3) sur la dimension symbolique en accord avec le paradigme interactionniste de Blumer, à l'opposé du schéma de causalité linéaire, présent dans la théorie du handicap socio-culturel, du Rapport Plowden (1967). L'élève disruptif, contrairement à l'approche objectiviste, n'est pas avant tout un enfant invalidé par une carence de socialisation initiale. Cela peut-être. Mais c'est d'abord un enfant qui réagit tel le Jean Genêt de Sartre, à une image disqualifiante qu'on lui renvoie comme étant celle d'un mauvais sujet. Son rôle lui est dévolu. Il ne sera bon à rien. On aura reconnu, avec sa fatalité prédictive, la théorie de la stigmatisation (tagging theory). Tattum en donne un exemple, p. 104, entre cent. Deux élèves bavardent et s'esclaffent de rire. Spectacle commun dans nos classes. Ce faisant, ils sont loin de penser au professeur. Mais lui se croit visé, et il réagit punitivement. Pour peu qu'il soit susceptible, ou ce jour-là fatigué ou mal luné, d'un comportement social anodin, il aura fait un crime de lèse-majesté, une provocation dirigée contre sa personne, sa valeur ou son autorité.

Justement, par une pratique attentive d'interviews d'élèves réputés disruptifs — comment connaître mieux qu'en les interrogeant leur perspective en tant qu'élèves ? — l'auteur acquiert deux convictions. L'une est que l'élève disruptif est moins révolté contre la règle elle-même que contre l'arbitraire de son application. « Tout le monde bavarde, c'est moi qui prends ». L'autre observation, c'est que l'élève disruptif ne l'est pas avec tout le monde : le maître a ses têtes, lui aussi. Il ne réagit pas comme une entité, mais à la demande du contexte. Insupportable vis-à-vis de certains, il saura avec d'autres entretenir de saines relations. En taxant le disruptif de délinquant, voire en l'assimilant, comme le Rapport Warnock (1978) aux malajustés et aux psychopathes, l'institution commet l'erreur capitale d'éjecter du circuit de la normalité quelqu'un qui réagit comme tout le monde. Il faut dépersonnaliser le conflit. Ce n'est pas l'élève qui est disruptif. D'ailleurs, pourquoi ne serait-ce pas le maître ? C'est la communication qui est tronquée. D'où cette phrase merveilleuse : « In some respects we have been asking the wrong questions in education ; instead of asking **who** is to blame we should be asking **what** has gone wrong » (p. 296).

Le diagnostic fait la moitié du traitement. On comprendra que les solutions les plus avantageuses pour resocialiser l'enfant disruptif est de l'éloigner temporairement des rencontres qu'il ne réussit pas à négocier. C'est pourquoi les formules de retrait léger (soft), pratiquées dans les on-site units, rattachées à l'école (une réalisation en est décrite au chap. 8), sont de loin préférables à une ségrégation dure (hard), réservée à des cas plus difficiles, par des off-site units, autonomes, rendant la réintégration plus aléatoire. (Leurs problèmes de fonctionnement sont également évoqués par une étude de cas, au chap. 9.) Un tableau comparatif indique à la p. 40 les avantages respectifs des deux solutions. Les rapports officiels indiquent par ailleurs (p. 204) un taux de réhabilitation de 40 %. Mais on ne peut accorder confiance à ces statistiques, du fait que ces centres n'accueillent pas que des « disruptifs » et qu'admettant des élèves de plus de 14 ans, beaucoup ont atteint l'âge limite de leur scolarité lorsqu'ils quittent le centre.

Mais mieux vaut encore prévenir que d'avoir à guérir. Et c'est sur ce point que l'auteur termine son ouvrage. En effet, l'arbre ne doit pas cacher la forêt. Le problème de la discipline et de la violence à l'école est un phénomène endémique. En focalisant l'attention sur elle, la minorité bruyante ne doit pas faire oublier qu'elle constitue la frange extrême « d'un continuum de l'indiscipline » (p. 109) et qu'elle exprime sur le mode paroxystique un malaise que la majorité silencieuse partage avec elle à bas bruit. Les mesures au coup par coup « one-off solutions » ne sont pas susceptibles d'avoir des effets à long terme (p. 301). Mais en l'absence de toute réforme structurelle sérieuse, suffira-t-il d'instiller une dose de « pastoral care system » qui donne au maître l'auréole un peu illusoire du substitut parental, agissant « in loco parentis » (p. 41), ou de naïf aux quarante enfants, pour rendre la foi aux équipages. On sait que la tradition française universitaire de Durkheim, qu'on nous fait l'honneur de citer, à Jacqueline de Romilly, n'est pas très favorable à cette confusion des rôles, ni prête à emboîter le pas au mouvement de l'éducation alternative ou des « free schools », qui après avoir fait un malheur dans les pays scandinaves et anglo-saxons, semble désormais en perte de vitesse. Est-on sûr — et l'auteur qui suit en cela les analyses de Max Weber en paraît encore moins convaincu — que l'on a épuisé toutes les ressources du modèle démocratique, moins suspect qu'on ne veut bien le dire, dans sa rationalité, de collusion avec la bureaucratie ? Malgré leur différence d'âges, l'adulte et l'enfant ne sont-ils pas à égalité devant l'immensité du savoir, l'exigence d'une culture qu'il nous faut entretenir et renouveler sans cesse, qu'on n'a jamais fini de s'approprier, et le monde devant nous toujours à redécouvrir. « Donnez-nous aujourd'hui notre faim quotidienne », demandait Bachelard au dieu de la lecture. Mais que voyez-vous de formel dans cette égalité du maître et de l'élève, tous deux immortels apprentis ? L'égalité devant l'effort, c'est la démocratie au quotidien.

Paul de LOYE

**CARREFOUR
CHERCHEURS-
PRATICIENS**

A propos du projet d'établissement : une formation-recherche où les rôles de chercheur, formateur et praticien interfèrent

— La transformation du système éducatif, la rénovation des collèges, c'est pour bientôt ?

— Tais-toi et innoves, disent certains.

— Oui, mais innover quoi ? Sur quoi ? Pour quoi ? Tout seul ? En groupe ? Quel groupe ? répondent les autres.

Les idées ne sont pas toujours bien claires, les objectifs nationaux pas assez explicites. Les équipes enseignantes genre team-teaching, les groupes de niveau-matière, l'interdisciplinarité, on a entendu parler, certes, mais ce qui permet de donner pleinement son sens à toutes ces nouveautés, ce qui en est à la fois la trame et la clé de voûte est le **projet d'établissement**. Ce maître-mot — coincé entre le projet de société à visée politico-philosophique avec son corollaire, la décentralisation, « plus soucieux de signification que de cohérence » et le projet correspondant à une référence, à « une réalité qui en permet la possibilité sinon la faisabilité » (1) — fait figure de mot magique, apportant spontanément la solution à une cohérence pas toujours évidente des pratiques innovantes lancées dans l'établissement.

UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT : OUI, MAIS COMMENT ?

Les chefs d'établissement ont été, bien souvent, mis devant le fait accompli, en particulier les principaux de collèges : s'ils voulaient bénéficier d'une reconnaissance officielle de leur établissement comme entrant en rénovation, il leur fallait fournir au recteur un projet d'établissement. Les critères d'agrément du rectorat n'étaient pas toujours bien explicites.

Chaque chef d'établissement, tant bien que mal, s'est mis à l'œuvre aidé par ses proches collaborateurs et quelques enseignants pour, après la collecte de renseignements, écrire un document qui devait ensuite être discuté et approuvé par le conseil d'établissement. Quelle était la teneur de ce projet écrit ? Selon les objectifs visés et les possibilités consensuelles de l'établissement, le projet prenait soit la forme du procès-verbal d'une séance de fin d'année de conseil d'établissement, soit celle d'un projet de recherche en pédagogie sur des points particuliers dont l'articulation n'apparaissait pas clairement, constituant plutôt des îlots dispersés à l'intérieur de l'établissement (par exemple, dans un collège, groupes de niveaux en français sur trois classes de 6^e : un PAE de type I avec une classe de 4^e et du travail autonome en sciences humaines avec deux classes de 3^e).

Pourtant, chacun a conscience de l'enjeu capital que représente un projet d'établissement, véritable reflet de la politique de l'établissement, aussi bien à l'intérieur que vis-à-vis de l'extérieur. Mais comment le construire ? Comment permettre sa réalisation et son évaluation ? De réelles structures de concertation, de circulation de l'information doivent être instaurées. Le rôle du chef d'établissement est délicat : il est l'homme-orchestre, l'instigateur, l'animateur, le catalyseur et le facilitateur à travers des stratégies d'évolution et de cohésion. Il ne peut s'improviser du jour au lendemain tout cela sans avoir été aidé et formé.

(1) Ardoino (J.). — Pédagogie de projet ou projet éducatif In *Pour*, n° 94, p. 8, mars-avril 1984.

QUELLES ACTIONS DE FORMATION ?

Les timides actions de formation sur le projet d'établissement peuvent signifier deux choses :

D'une part, les organismes de formation ne sont pas vraiment au clair par rapport à la politique de décentralisation et d'autonomie qui se met en place à l'Education (oscillation entre faire jouer au chef d'établissement le rôle d'un chef d'entreprise concurrentielle soucieux de la rentabilité qui serait évaluée, par exemple, à travers l'insertion professionnelle des élèves ou la réussite aux diplômes : le retour du brevet pourrait aider à l'instauration d'une telle conception ; ou bien tabler sur une qualité éducative à long terme développant chez l'élève des attitudes et des structures mentales souples, capables de s'adapter au monde de demain, en quelque sorte gérer le futur incertain).

D'autre part, les processus de formation à mettre en œuvre engendrent une telle complexité, touchent à des domaines vastes trop nombreux pour pouvoir être maîtrisés dans les actions de formation proposées à l'heure actuelle.

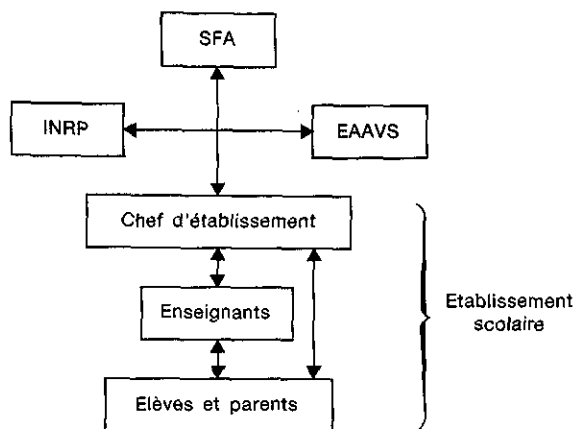
Le souhait implicite de la majorité des actions de formation menées jusqu'à présent réside dans l'idée que, par un miracle, grâce à un accident de la nature, toutes ces invitations à innover sur des domaines particuliers aboutiront à une structuration cohérente des innovations au sein d'un même établissement. En d'autres termes, on applique le découpage des savoirs comme à l'école, dans le secret espoir que l'unité se réalisera. La réalité, hélas, montre que, bien souvent, les innovations — au demeurant passionnantes et très constructives — représentent une mosaïque à l'intérieur de la totalité de l'établissement. La « douche écossaise » est pour les élèves : une année un PAE, l'année suivante des groupes de niveau en mathématiques, l'année suivante un regroupement modulaire et l'année d'après retour au traditionnel de la classe et du cours d'une heure, etc. Comment la structuration et la mise en perspective peuvent-elles se faire ? Grâce au projet d'établissement, bien sûr...

UNE FORMATION-RECHERCHE À PROPOS DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Le chercheur que j'étais a été appelé — dans le cadre d'actions de formation par stages, sur un thème, en l'occurrence la pédagogie différenciée — comme « personne-ressource » à propos du tutorat et de l'interdisciplinarité, sujets sur lesquels j'avais travaillé en collaboration avec les équipes de recherche des collèges expérimentaux. L'intervention devait être ponctuelle et dans le cadre d'un apport d'information ; elle s'adressait à tous les chefs d'établissement d'une académie, sous la direction de l'Inspecteur d'Académie responsable de l'Equipe Académique d'Animation à la Vie Scolaire (EAAVS). Mes échanges, l'analyse progressive des demandes des chefs d'établissement ont fait émerger la préoccupation essentielle des stagiaires : comment intégrer tous ces beaux discours, toutes ces innovations dans un projet cohérent d'établissement ? C'est alors que j'ai appris que venait de se mettre sur pied une action de formation continue de tous les chefs d'établissement de cette académie sur l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet d'établissement (écoles primaires ; collèges ; lycées d'enseignement général, technique et professionnel confondus). Dès lors, la réponse aux demandes des stagiaires ne pouvait que s'intégrer dans cette action plus vaste. Cette dernière a vu le jour au premier trimestre de l'année scolaire 1983-1984 et s'est déroulée sur deux années scolaires avec l'intervention concertée des trois organismes d'animation (l'EAAVS représentée par l'inspecteur d'académie, le service de Formation administrative, instigateur de l'opération en la personne de son formateur patenté et l'INRP, organisme de

recherche), et l'action conjointe sur le terrain des chefs d'établissement et des enseignants.

Cette action de formation pluri-institutionnelle peut se représenter sous le schéma fonctionnel suivant :



Un tel travail a regroupé, d'une part, un formateur institutionnel (quoique titulaire d'une thèse d'Etat en sociologie de l'éducation et très aguerri aux procédures de recherche), un formateur-animateur du terrain (l'inspecteur d'académie) et un chercheur (ayant participé à des actions de formation dans le cadre des modules d'André de Peretti) et, d'autre part des praticiens (les chefs d'établissement), qui devenaient à leur tour des formateurs-animateurs du terrain auprès des collègues enseignants lesquels formaient et informaient les élèves et les parents. Nous voyons déjà combien les frontières entre chercheur-formateur et praticien étaient souples.

L'originalité ne réside pas uniquement dans ce type de regroupement mais aussi dans les méthodes de travail qui en découlèrent. Il y a eu des phases de réunions officielles — même avec le recteur — du style stage regroupant tous les participants, puis des phases plus ou moins intenses de travail intersessions sous l'animation d'une équipe restreinte académique, puis des phases de rencontres sur le lieu même du travail, dans l'établissement. Il s'agissait de cheminer aux côtés du chef d'établissement, d'analyser avec lui ses modalités d'intervention pour favoriser l'élaboration du projet et, surtout de lui fournir les outils indispensables. Or, aucune méthodologie n'existait sur l'analyse des besoins des différents partenaires de l'établissement, sur la mise en réseau pour une meilleure circulation de l'information et un meilleur lien entre les différents conseils. Nous mettions alors en commun nos connaissances, nos compétences : nous œuvrions dans l'inédit, nous allions vers l'inconnu. Nous cherchions ensemble. Un exemple particulier permettra de faire comprendre le rôle de chacun en fonction de ses compétences initiales : Il s'est avéré que les chefs d'établissement ont proposé comme un des moyens les plus fiables pour recueillir propositions et problèmes, de procéder à des entretiens. Le chercheur apportait les réflexions et conclusions des différentes recherches menées à propos des entretiens et de leurs limites. Le formateur proposait une action de formation permettant de s'entraîner à la technique de l'entretien de façon à maîtriser la parole, le débit de la voix, la manière d'aborder les gens, le rôle des silences, etc. Les praticiens — chefs d'établissement faisaient apparaître les caractéristiques du terrain, les obstacles d'une telle pratique. En commun, on proposait des situations susceptibles de surmonter ou tout au moins de contourner certains obstacles.

Au fur et à mesure de l'avancée du travail, la construction d'outils permettant au projet d'exister a été largement inspirée par ce qui se faisait en dehors de l'Education Nationale, notamment auprès des organisations et plus précisément auprès des entreprises prestataires de service. Nous œuvrions ici aussi tous dans l'inédit : nous propositions des techniques hors école et nous nous appliquions à étudier leur transférabilité, leur adaptabilité au monde scolaire. Cette phase a largement contribué à un échange de rôles, ou plus exactement à une interchangeabilité des rôles. Le formateur renonçait à son travail habituel où il connaissait le contenu de ce qu'il avait à transmettre, au profit d'une attitude de recherche en termes d'hypothèses, de vérification d'une expérimentation. Le chercheur, lui, pensait en termes d'action de formation : comment permettre aux praticiens de mener eux-mêmes une action de recherche dans leur établissement ? Le praticien avait progressivement une attitude de recherche, pour tester les différents instruments construits de façon commune. Les chefs d'établissement ont créé une structure d'échanges des réflexions non pas, comme on aurait pu s'y attendre, en fonction du niveau (par exemple les collègues d'un côté, les lycées de l'autre) mais au regard du secteur géographique et des types de problèmes communs qui s'y posent. Ils ont, en quelque sorte, institué ce qu'Antoine Prost appelle des « bassins de formation », véritables structures fonctionnelles de concertation interétablissement, dans une dynamique d'autoformation.

UN EXEMPLE PRÉCIS DE LA DÉMARCHE : L'ÉTAPE INITIALE DE REPÉRAGE ET D'EXPLICATION DES PROBLÈMES

S'inspirant au départ du travail mené par Pierre Caspar (2), nous sommes partis du principe que, l'école telle qu'elle existe est insatisfaisante (et en cela nous ne faisons pas preuve d'originalité puisque H. Hamon et P. Rotman l'ont montré de façon éclatante dans leur enquête intitulée : « Tant qu'il y aura des profs »). C'est un problème réel comme l'écrit Caspar, « un problème naît d'une situation insatisfaisante à laquelle on se trouve confronté, qu'elle soit provoquée par un événement, par un but à atteindre ou que l'on se fixe ou par le simple désir de comprendre l'incompréhensible ».

A l'aide de la méthodologie de résolution de problèmes nous avons essayé ensemble de construire le projet d'établissement. Comment cerner les problèmes dans un établissement ? Comment procéder à l'articulation de problèmes différents ? L'école étant au service des élèves, il convenait d'analyser les problèmes que ces derniers rencontraient dans leur scolarité. Bien sûr, nous n'ignorions pas toute la subjectivité et la relativité qui entourent la notion même de problème.

Nous nous sommes centrés sur l'analyse des situations de travail de l'élève. Qu'entendions-nous par là ? Ce n'était pas l'observation directe, qui aurait constitué une seconde étape, mais la façon dont étaient ressentis les problèmes à travers des témoignages recueillis auprès des élèves eux-mêmes sur leur travail scolaire à l'école et chez eux, auprès des parents de ces élèves et auprès de leurs professeurs. Le recoupement de ces témoignages permettait de faire apparaître un certain nombre de problèmes communs. La méthode d'entretien individuel ou en groupe avait été soigneusement travaillée de façon à induire le moins possible les réponses et à éviter à tout prix d'employer le terme problème mais plutôt de faire décrire des situations très précises. Mais qui allait mener cette enquête ? Comment se ferait le choix de la population à consulter ? Car il est évident que tous les élèves, dans un premier temps, ne pourraient être concernés. Un stage a permis d'étudier en fonction des objectifs nationaux et des objectifs spécifiques, le domaine d'enquête et la forme à

(2) Caspar (P.). — **Problèmes : Méthodes et Stratégies de résolution**, Ed. des Organisations, 1978.

adopter pour mener cette enquête. De façon quasi unanime, il a été convenu que la constitution d'un groupe pluri-disciplinaire (professeurs, parents, quelques grands élèves, éducateurs, administratifs) de personnes de l'établissement suffisamment motivées et intéressées mandatées par les autres collègues pourrait constituer le noyau dur pour l'élaboration du projet. Ce groupe initialement appelé Equipe Permanente d'Evaluation (EPE) a en réalité évolué : il y a eu des personnes permanentes, mais aussi des personnes par roulements, puis par intermittences si bien qu'il a été ensuite désigné par Groupe de Pilotage du Projet (GPP). L'attention s'est portée sur les divers modes de collecte des données en fonction des problèmes pressentis et des priorités qu'on s'était fixé. L'analyse de ces données était différente selon l'établissement scolaire mais une grille commune de regroupement des données permettait d'y voir clair, de situer le problème en fonction du projet et d'amorcer une ou des solutions possibles. En voici la teneur :

TYPE DE QUESTION	INTENTION DE RECHERCHE	UTILITÉ POUR LE PROJET
Renseignements sur l'élève	Classification de la population	Différenciation des problèmes par rapport à la population
Histoire et devenir scolaires	Trajectoire de formation	Difficultés non résolues, motivation
Descriptions des tâches scolaires	Éléments matériels	Conditions de travail
Attitudes de travail	Analyse de : l'écoute, la compréhension, la mémoire	Adaptation pédagogique à l'élève
Motivation	Attitudes par rapport à l'apprentissage	Contenus, activités pédagogiques
Relations de travail	Climat relationnel	Amélioration des réseaux de communication
Relations et activités de loisir	Relations travail/loisirs	Vie de la classe, vie scolaire et culturelle
Information	Circulation de l'information	Amélioration de l'information
Incidents, erreurs	Autres données	Éléments significatifs

Différents réseaux de circulation de l'information à l'intérieur des établissements ont été étudiés et instaurés : réunions périodiques, feuilles écrites, assemblées générales, circulation du groupe de pilotage auprès des autres partenaires, utilisation des structures de concertation existantes, etc. dans le but à la fois d'informer et de recueillir suggestions et réactions.

Nous nous arrêtons là pour cet exemple. Il montre que :

La recherche est de type recherche-action en ce sens que le chercheur comme le praticien découvrait, élaborait les hypothèses en continuité, accompagnait l'évolution par des tentatives de théorisation et de mise en perspective.

La formation a débordé le cadre des repères institutionnels. Il était des moments où on ne savait plus bien si on était en situation de formateur ou de formé. Les cassettes triples ont fait éclater les institutions : les chefs d'établissements, de

praticiens se sont faits formateurs, le formateur reconnu a mené une recherche et le chercheur déclaré s'est transformé en formateur. Les cloisons institutionnelles ont ainsi volé en éclats.

LA LEÇON DE CETTE FORMATION-RECHERCHE

L'unité de ce travail a résidé dans l'objet de l'étude : l'élaboration du projet d'établissement. Chacun a mis au service des autres ses connaissances et sa compétence. Nous serions ici tentés d'utiliser le terme de transversalité si cher aux institutionnalistes qui conduit à mobiliser sa propre expérience qu'elle soit directement liée à ses compétences professionnelles ou qu'elle soit issue des expériences et des connaissances qu'on a accumulées socialement. Formateur ou chercheur, l'individu dans sa totalité est alors sollicité ; il sort des cadres fixés par son employeur, l'essentiel pour lui étant de faire progresser l'objet de l'étude.

Au terme de cette action sur deux années scolaires, on peut affirmer que tous les établissements ont un projet, même si ce projet n'apparaît pas sous forme de rédaction écrite et transmise aux autorités. Car un projet est avant tout la mise en œuvre d'une dynamique engendrant réseaux d'information, partage de pouvoirs et création d'une mémoire collective. Le papier rédigé et approuvé par le conseil d'établissement n'en constitue que la partie émergée. Le projet vit, se renouvelle, il doit être entretenu, il doit se développer avec et en dépit des contradictions et des tensions inhérentes à tout système humain car, concevoir le projet d'établissement comme issu d'une « organisation idéale qui ne serait qu'ordre, fonctionnalité, harmonie, cohérence est un rêve dément d'idéologue et/ou de technocrate. La rationalité qui éliminerait le désordre, l'incertitude, l'erreur ne serait autre que l'irrationalité qui éliminerait la vie » (3).

A l'heure actuelle, notre action se poursuit et nous élaborons les outils, les moyens possibles pour évaluer la mise en œuvre du projet, avec les équipes de professeurs, vérifier si les objectifs sont atteints (écart entre la situation réelle et la situation attendue ou souhaitée) à travers des « indicateurs synthétiques » clairs et accessibles à tous, figurant dans ce qu'on a appelé faute de mots le « tableau de bord du projet » (4). Il permet une participation collective à la décision.

Cette action, à l'origine de formation, s'est peu à peu complétée d'une recherche où les différentes personnes impliquées dans ce travail dépassaient les cadres des rôles dictés par leur institution d'appartenance. Elle reflète la nécessaire complémentarité et la dialectique qui peut s'instaurer au cours d'une évolution commune dont le but est le renouvellement et l'amélioration du système éducatif.

Françoise CROS
INRP, Paris

(3) Morin (E.). — In : *La vie de la vie*, Ed. du Seuil, 1980.

(4) Un document retraçant les étapes de ce travail, proposant les outils, la méthodologie d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation du projet d'établissement est en cours de rédaction. Responsables : Marc Broch, Françoise Cros.

I. - Organismes de recherche et d'enseignement

PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ SCIENTIFIQUE DU GREE

Créé en 1971, le Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi (GREE)* de l'Université de Nancy II regroupe actuellement une douzaine de chercheurs économistes et sociologues, parmi lesquels des personnels rattachés au CNRS, à l'Enseignement Supérieur et au CEREQ ainsi que des allocataires de recherche et des chargés d'études.

Le GREE est l'une des équipes constitutives de l'Unité Associée CNRS « Emploi et Politiques sociales » (JA 11 67) et est Centre interrégional associé au CEREQ pour la région Lorraine-Champagne-Ardenne.

A ce titre :

Il participe pour sa région à la collecte des données nationales du CEREQ (observatoire des entrées dans la vie active, enquête sur le devenir des étudiants, suivi des actions 16-18 ans) ainsi qu'à la mise en place du nouveau dispositif d'observation « emploi-travail » dans les entreprises.

Il entreprend les études liées au programme de recherche du CEREQ.

Il est chargé des fonctions de diffusion de l'information et de conseil scientifique et méthodologique auprès des instances régionales pour les questions concernant la formation et l'emploi : planification, groupes de travail divers, schémas régionaux, carte scolaire, etc.

Au niveau lorrain, le GREE a développé depuis sa création de nombreux contacts avec les entreprises et avec les organismes régionaux administratifs et associatifs (Échelon régional de l'emploi, Observatoire économique de Lorraine de l'INSEE, OREAM-Lorraine, etc.). (Organisation, depuis 3 ans, d'un stage de formation sur les approches des relations système éducatif-système productif à destination de responsables de l'éducation, de la formation et de l'emploi). Son centre de documentation accueille chercheurs et utilisateurs de la région.

1. — Problématique générale

Si l'on se réfère aux découpages scientifiques habituels des champs et des méthodes, les travaux du GREE apparaissent très diversifiés : ils portent sur les domaines de l'éducation et de la formation, de la santé, du travail, de la protection sociale ; ils relèvent des disciplines de l'économie, de la sociologie, de l'histoire. C'est que leur unité ne se situe pas dans le cadre des classifications, au demeurant récentes et discutées, issues de la division du travail scientifique et de la pratique sociale.

Qu'ont donc en commun des recherches sur la constitution de l'appareil de formation continue en France, l'indemnisation et la prévention des accidents du travail, l'organisation sociale des processus d'insertion professionnelle des jeunes, l'emploi des handicapés dans les structures protégées, le dispositif 16-18 ans, la protection sociale française depuis la Seconde Guerre mondiale, les dispositifs de formation reconversion de la sidérurgie ?

Toutes ces recherches portent sur divers aspects de la reproduction (entretien-mobilisation) de la force de travail (perception du revenu salarial direct et indirect,

* GREE : Faculté des Lettres, 23, boulevard Albert-1^{er}, 54000 Nancy. (Tél. (8) 396.53.56, poste 32).

consommation marchande et non marchande) analysés dans leurs relations avec l'usage de la main-d'œuvre par l'appareil productif (embauche, affectation aux emplois, conditions de travail, qualification, mobilité).

Plus spécifiquement, les travaux du GREE dans leur ensemble portent sur l'analyse de diverses formes socialisées de la reproduction de la force de travail (formation initiale et continue, transferts sociaux, consommations non marchandes collectives). Ils insistent sur la part déterminante des formes conventionnelles, (par rapport aux formes étatiques) dans la couverture socialisée des besoins en France. Ils mettent en évidence les rapports qu'entretiennent ces modes de couverture avec les autres composantes du rapport salarial : revenu direct, mobilité, tenue des emplois, qualification.

La socialisation de la force de travail est un processus intégré et continu dans lequel s'articulent, et de plus en plus s'interpénètrent les différents « moments » que sont la formation initiale et continue, la promotion, le chômage, le non-travail pour raison de santé, la mobilité, la retraite. A l'étude isolée de chacun de ces moments, le GREE oppose une tentative d'analyse de leurs modes d'articulation, lesquels apparaissent comme fortement différenciés selon les catégories de main-d'œuvre, la localisation sur le territoire, la branche d'activité.

Qu'elles passent par la formation du salaire direct ou par les modes socialisés de perception du revenu et de consommation, les relations entre l'usage de la force de travail et les conditions de sa reproduction sont fortement médiatisées par les structures institutionnelles étatiques bi- ou tri-partites, de gestion de la main-d'œuvre : conventions collectives, organisations professionnelles, sécurité sociale, dispositif d'insertion des jeunes, ANPE, appareils éducatifs et sanitaires, ateliers protégés, législation du travail, ASSEDIC, organismes de financement et de gestion de la formation continue, etc.

2. - Principaux travaux et résultats

Les travaux du GREE ont contribué au repérage, à la description et à l'analyse des formes sociales de production-mobilisation-reproduction de la force de travail salariée, sur des points particuliers tels que les rapports emploi-formation, les modalités de la gestion et de la catégorisation de la main-d'œuvre (politique de transition professionnelle, rôle de la protection sociale dans la définition du rapport des individus à leur emploi), la place des médiations institutionnelles, les lieux de cohérence entre structure productive et rapport salarial.

Les terrains d'enquêtes choisis l'ont été moins pour leur importance quantitative qu'en fonction des exigences de validation/reformulation de la démarche adoptée. C'est pourquoi la plupart des études ont porté sur des terrains où s'articulent étroitement gestion de l'usage et de la reproduction de la main-d'œuvre, moments du processus de socialisation et/ou stratégies des partenaires.

De tels choix ont permis l'analyse fine des rapports entre les diverses composantes de la mobilisation de la force de travail et ont ainsi assuré la transférabilité des méthodologies et le rapprochement des résultats selon les différents champs étudiés. Ils n'ont, par ailleurs, pas été exclusifs de la production d'un important volume de données factuelles, largement interprétables au plan régional ou national (formation continue, emploi protégé des handicapés, transition professionnelle, financement des systèmes de formation ou de protection sociale).

Ils ont, par ailleurs, permis des avancées dans le domaine de l'évaluation des politiques publiques : en mettant l'accent sur l'effet différencié de ces politiques (selon les catégories de salariés, selon les champs du système productif) en soulignant l'impor-

tance des institutions support (et des productions institutionnelles) des politiques publiques et privées, le GREE peut aujourd'hui proposer des formes d'interprétation qui se situent sur un autre plan que celui des évaluations traditionnelles en termes d'objectifs affichés et atteints (ou non).

Des travaux portant sur la politique sociale ainsi que sur la politique sanitaire ont été menés. Ils ne sont pas analysés ici. Seuls sont pris en considération ceux s'insérant dans le champ éducation/formation.

a) *L'ensemble des travaux menés depuis douze ans sur la formation continue a permis :*

— De mettre en évidence, les liens étroits existant entre la formation des salariés (catégories de bénéficiaires, durée, contenu, lieu, sanction) à l'initiative des firmes et les politiques de gestion de la main-d'œuvre des entreprises (politiques d'embauche, de promotion, de rémunération, de licenciement...) renvoyant elles-mêmes aux configurations de variables déterminant leur degré de maîtrise sur leurs marchés du travail, interne et externe : concentration du capital, branche, taille...

— De rendre compte, au travers de l'analyse des conflits internes au capital, des stratégies syndicales et des modes d'intervention étatiques, de la transformation en période de crise de l'appareil de formation continue français (développement des « demandeurs intermédiaires », en particulier des Fonds d'Assurance Formation ; renforcement de l'appareil de formation patronal et du poids des constructeurs, crise de l'appareil public de formation).

Développées à partir d'enquêtes sur les politiques de formation des entreprises dans le cadre de la législation de 1971, poursuivies par des travaux sur les différentes composantes institutionnelles de l'appareil de formation continue, ces recherches ont par ailleurs donné lieu à divers bilans évaluatifs des politiques de formation continue en France. Elles ont alimenté la contribution à une recherche comparative sur le financement de la formation professionnelle en Europe, ainsi qu'à une recherche sur l'articulation des politiques publiques et privées de formation continue, en liaison avec les nouvelles technologies, menée en parallèle par divers chercheurs aux États-Unis, au Japon et dans plusieurs pays européens.

Les prolongements actuellement en cours ou envisagés portent :

— sur l'impact des politiques de formation-conversion dans la transformation des modes d'usage de la main-d'œuvre dans la sidérurgie lorraine,

— sur une comparaison européenne de la transformation des rapports de l'entreprise à la formation initiale et continue.

b) *L'étude de l'organisation de la « transition professionnelle »* pose le problème de l'interpénétration croissante des moments de formation, d'emploi et de chômage plus spécifiquement observée dans les processus d'insertion professionnelle des jeunes. La spécificité de cette « transition » se définit par la constitution et l'autonomisation d'un dispositif institutionnel d'insertion (dont l'ANPE, les Pactes Nationaux pour l'Emploi, les mesures 16-18 ans...). L'analyse montre que ce dispositif :

— est surtout utilisé par les entreprises de main-d'œuvre de petite taille, appartenant à des secteurs d'activité peu structurés et peu concentrés, dont il réduit les coûts de gestion par la rationalisation de la sélection et de la formation,

— contribue à catégoriser la fraction la plus instable et la plus secondarisée de la main-d'œuvre et donc,

— peut s'analyser comme une intervention spécifique en faveur de la frange la plus dominée du secteur productif.

L'application de cette problématique à l'étude du dispositif d'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans a permis :

- de confirmer et de valider les principaux résultats issus des observations antérieures (Pactes pour l'Emploi),
- de mettre l'accent, d'une part, sur la production d'institutions nouvelles (d'orientation, de formation) qui interviennent dans l'organisation de la transition professionnelle, d'autre part, sur l'implication des différents acteurs (État, organisations professionnelles, entreprises) dans ces institutions,
- d'interroger les finalités particulières de l'alternance école/production appliquée à ce type de public et aux catégories d'entreprises concernées.

Cette problématique de la transition professionnelle, qui permet l'étude des conditions d'insertion des jeunes du double point de vue du système éducatif et du système productif guide les travaux actuels sur les politiques de formation des jeunes dans la crise :

- étude, dans le cadre local lorrain, de l'impact de la crise sidérurgique sur l'appareil de formation et sur les conditions d'accès à l'emploi des jeunes.
- participation à une recherche européenne comparée (dans le cadre du CEDE-FOP) sur le développement de l'alternance et sur l'intervention des partenaires sociaux dans la conception et le pilotage des systèmes de formation alternée.
- recherche sur le concept de filière éducative appliquée au dispositif 16-18 ans et aux nouvelles formations développées pour ce public par l'Education Nationale.

Philippe MEHAUT

Chargé de recherche CNRS
Co-directeur de l'UA 1167

II. - Manifestations récentes

QUELQUES RÉFLEXIONS APRÈS LE COLLOQUE « L'INTERCULTUREL EN ÉDUCATION ET EN SCIENCES HUMAINES »

Le colloque national « l'interculturel en éducation et en sciences humaines », organisé conjointement par l'Université de Toulouse-le-Mirail et la Fédération des Œuvres Laiques, s'est déroulé à Toulouse du 18 au 21 juin 1985. Avec un succès certain : deux cent cinquante participants et plus de quatre-vingts communications (1).

(1) Les chapitres correspondant aux thèmes des ateliers sont les suivants : 1) Processus d'apprentissage et d'enseignement de la langue écrite en situation interculturelle ; 2) Facteurs psychosociologiques liés à une pédagogie interculturelle ; 3) Formation des formateurs et alphabétisations ; 4) Pathologie et psychopathologie dans les situations interculturelles ; 5) Imaginaire création et situations interculturelles ; 6) L'interculturel et le quotidien : intégration et vie associative ; 7) L'interculturel et le quotidien : représentations et préjugés ; 8) La personne en situation interculturelle : identité, corps ; 9) Changements de la famille en situation interculturelle ; 10) Les femmes et les situations interculturelles ; 11) Les cultures de l'hexagone : l'exemple de l'occitan ; 12) Le champ interculturel : méthodologies, épistémologie.

La parution des actes est prévue pour décembre 1985. Les actes sont en vente par souscription au prix de fabrication (130 F) jusqu'au 15 novembre 1985. S'adresser : Service des publications de l'Université, 58, rue du Taur, 31000 Toulouse

Ce colloque s'inscrit dans les préoccupations actuelles de mutations de société : une perspective aujourd'hui se dessine vers une société interculturelle, c'est-à-dire vers une société qui, en affirmant la nécessité de *normes communes* et de *langages communs* soit capable de faire une place aux minorités et dans laquelle la diversité puisse être perçue comme source d'enrichissement mutuel. Donc une société fondée sur une **reconnaissance** de différences culturelles, sur l'**ouverture** de différents ensembles culturels et sur l'**acceptation** du changement.

Il est encore trop tôt pour faire le bilan du colloque. Nous pouvons cependant émettre quelques réflexions en partant d'objectifs que nous nous étions fixés.

1. - A un niveau général

Nous constatons que les problèmes liés aux interpénétrations de cultures sont souvent abordés en termes syncrétiques et/ou passionnels, ce qui tend à masquer leur réalité et aboutit à des dysfonctionnements individuels, relationnels, sociaux... Le colloque se proposait donc :

De poser en France de manière claire le problème de l'interculturalité : problème évident pour la plupart des participants et dont on a finalement peu parlé. A ceci près que des participants étrangers (Suisses et Belges en particulier) nous ont fait remarquer le « retard » de la France par rapport aux pays anglo-saxons, dans la réflexion et dans la recherche sur les problèmes interculturels...

De proposer des approches et des outils conceptuels permettant de comprendre et de cerner « l'objet » interculturel : ceci a certes été réalisé dans bien des exposés ou des discussions... mais de manière trop brève, parfois frustrante... Il va falloir relire ces communications, retravailler ces problématiques...

De sensibiliser à ces questions un large public : la plaquette de présentation du colloque a été distribuée en abondance, adressée à différentes organisations et centres de recherche, à tous les établissements scolaires du grand Sud-Ouest... sans toujours arriver à destination... Nous avons eu quelques échos dans la presse régionale... Quant à la presse nationale sans doute eût-il fallu que le colloque se tint à Paris afin qu'elle en parlât... Reste à espérer que le public continuera à être sensibilisé par les réalisations qui vont suivre.

2. - A un niveau scientifique :

L'éducation et les sciences humaines, quelque peu prisonnières d'un « ethnocentrisme » occidental ont du mal à « suivre le mouvement » vers un autre type de société. Nous savions toutefois que, de manière isolée, des recherches, des pratiques existent qui tentent de prendre en compte la dynamique interculturelle. L'objectif du colloque était de cerner des problématiques de l'interculturel en éducation et en sciences humaines, avec cette interrogation toujours présente de savoir s'il s'agit vraiment de problématiques de l'interculturel ou s'il s'agit de problématiques autres prenant l'interculturel comme alibi. Cette réflexion a pu être menée dans plusieurs perspectives de confrontations et d'échanges :

Entre des **problématiques générales** — présentées lors du colloque en séances plénières — et des **problèmes particuliers** — discutés dans les différents ateliers.

Entre chercheurs et praticiens : comment les dimensions interculturelles interviennent-elles dans les pratiques ? Comment sont-elles abordées dans les recherches ? Quelles relations peut-on établir entre recherches et pratiques dans l'interculturel ? Dialogue parfois difficile où certains ont cru repérer la problématique même des relations interculturelles... Avec une nécessité d'ouverture réciproque amenant les pra-

ticiens à participer à la mise en œuvre de recherches et les chercheurs à s'impliquer, au moins à certains moments dans des activités de terrain.

Entre disciplines : comment les dimensions interculturelles sont-elles définies et prises en compte dans différentes disciplines ? Est-il possible d'établir entre elles des relations, de parvenir à une interdisciplinarité dans le champ de l'interculturel ? Questions abordées dans les ateliers où chercheurs et praticiens appartenant à différentes disciplines ont réfléchi et discuté autour de thèmes et de questions exposés par des intervenants.

3. - Quelques réalisations :

Celles-ci se situent dans le prolongement du colloque :

La publication des actes du colloque en deux volumes (à peu près sept cents pages). Environ quatre-vingts communications vont être regroupées par chapitres correspondant aux thèmes des ateliers (1).

La dynamisation d'associations récemment créées, l'une relative à la promotion de la recherche dans le secteur interculturel (ARIC), l'autre relative au développement de l'éducation interculturelle (AIEI/IAIE) (2).

Les contacts et les relations entre différents groupes de recherche, entre chercheurs de différents secteurs, entre praticiens et chercheurs... Ces contacts et ces liens entre personnes travaillant avec des problématiques voisines ou complémentaires et qui naturellement s'ignoraient constituent sans doute le prolongement immédiat le plus visible et le plus efficient du colloque.

4. - En guise de conclusion...

Comme nous l'avons dit, il est trop tôt pour faire un bilan. Ce dont nous avons pris plus nettement conscience c'est qu'il est désormais nécessaire, au niveau de la recherche sur l'interculturel en éducation et en sciences humaines, de mettre en œuvre des *problématiques spécifiques de l'interculturel*. Ces problématiques sont bien sûr encore à travailler, à préciser, à opérationnaliser... Toutefois, lors du bilan de fin de colloque ont été évoquées certaines de leurs caractéristiques :

*Les recherches sur l'interculturel ne se limitent pas à l'étude de problèmes concernant les populations immigrées ou les pays dits en voie de développement. L'interculturel concerne toutes les sociétés complexes, hétérogènes dont, bien sûr, la société française qui est désormais appelée à se penser et à se vivre simultanément et paradoxalement **une et plurielle**.*

Les recherches sur l'interculturel se réfèrent à des idéologies ou à des modèles de **pluralisme culturel** — plusieurs « vérités » irréductibles les unes aux autres sont appelées à co-exister — et de **relativisme culturel** — ces « vérités » sont relatives à une culture puisque c'est elle qui les a engendrées —. Cette notion de relativisme culturel introduit une cassure épistémologique entre les « sciences de l'homme » et les « sciences de la nature ». A la prise en compte de ce relativisme culturel doit contribuer une histoire, non pas une histoire « officielle » mais une histoire susceptible de replacer les événements dans leurs conditions « réelles » d'émergence.

(2) — Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC) Institut de Psychologie, Université de Fribourg, 14, rue Saint-Michel, CH-1700 Fribourg, Suisse.

— Association internationale pour une Education Interculturelle (ou) International Association for Intercultural Education (AIEI/IAIE), Piter Batelaan, Stichting Opleiding, Leraren Postbus, 14007 3508 Utrecht, Nederland. Tel. (0) 30 525 111.

Les recherches sur l'interculturel sont nécessairement **pluridisciplinaires** : il ne s'agit certes pas de mener des approches syncrétiques mais d'éclairer chaque niveau d'analyse de la réalité socio-culturelle par des analyses faites à d'autres niveaux. Restent ouvertes les questions des relations à établir entre niveaux d'analyse et des possibilités de synthèses cohérentes... Une certaine anthropologie pourrait être ce lieu multidimensionnel où des contraires co-existent...

Les recherches sur l'interculturel doivent donc intégrer la complexité, dans cette dialectique du général **et** du particulier, de la similitude **et** de la différence... Elles sont aussi les approches d'un « entre deux »... ce qui se passe entre deux cultures, entre deux groupes, entre deux personnes... les approches de l'**inter-médiaire**, du **transitionnel**... Dans cet entre-deux se crée une dynamique, un processus... quelque chose de nouveau, difficile à saisir... précisément l'**objet interculturel**...

C'est à partir de ces idées générales évoquées au colloque et d'autres encore qu'il n'est pas possible de rapporter ici, que nous allons désormais travailler dans les recherches sur l'interculturel.

Claude CLANET

Enseignant-chercheur
Université de Toulouse-le-Mirail
coordinateur pédagogique du colloque

III. - Information et documentation

L'ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DES MÉTHODES DE FORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (ADMES)

Cette nouvelle association vise à contribuer à l'étude et au développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur. Ouverte à tous les enseignants du supérieur (écoles, universités, écoles normales, formation initiale, formation continue), elle veut devenir un lieu de réflexion sur les méthodes et d'échanges sur les pratiques.

Elle se propose également d'intensifier les échanges internationaux et notamment de participer au développement de la coopération Nord-Sud. Ainsi ses objectifs se situent-ils délibérément dans une perspective internationale. Ses liens étroits avec l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) dont elle est le correspondant pour la France lui donnent accès en ce domaine au réseau du monde francophone.

L'ADMES c'est aussi un projet : celui de contribuer à des formations de qualité, ce qui implique des interrelations permanentes entre recherche et formation. Ce projet se précisera et s'enrichira grâce à la contribution de tous les adhérents de l'association.

Le programme des prochains mois prévoit :

1) Séminaires et colloques :

Assemblée Générale, jeudi 28 et vendredi 29 novembre 1985, ministère de la Recherche et de la Technologie, 1, rue Descartes, 75005 Paris.

Séminaire : « La conduite d'un programme de formation dans l'enseignement supérieur, Conception - Réalisation - Suivi », Rennes - Lyon - Paris, automne 1985.

Colloque ADMES, Grenoble Université : « Autonomie et formation dans l'enseignement supérieur » mi-mai 1986.

Université d'été Montpellier, septembre 1986 : Colloque international AIPU, 1987.

2) Ateliers :

- Coopération internationale
- Echanges interculturels
- Recherche et formation
- Technologie éducative
- Évaluation

Dans le cadre de ces ateliers, un certain nombre d'activités sont prévues notamment : un séminaire sur les trajets et méthodes de formation pour les étudiants étrangers, des voyages d'étude...

Le siège social de l'ADMES est situé à : l'Université Paris-Nord, avenue Jean-Baptiste-Clément, 93430 Villetaneuse.

SUMMARIES

Teaching and the rural world

Most of the contributions reported in this issue by Angela Neves Xavier de Brito were put to a symposium about agricultural teaching and training of rural population, organized at the beginning of the year by the Ministry of Agriculture, which asked principally but two questions concerning the relation between rural world and school guidance : one regarding the socialization mode of agricultural people and the continuity of their specificity ; the other regarding purely professional knowledge transmission :

OEUVRARD (Fr.) & RONDEAU (M.-Cl.). — Development of farmers children schooling.

CARDI (Fr.). — Academic and social background of pupils in agricultural technical State schools.

CHARTIER (D.). — The specificity of rural family homes for education and guidance.

CHAIX (M.-L.). — Theory and practice outcomes in agriculturist training.

HENRIOT VAN ZANTEN (A.). — School in a rural setting : realities and representations.

DEROUET (J.-L.). — College renewal in a rural district.



ISAMBERT JAMATI (V.). — Primary school teachers : these "pretentious and incompetent people".

In the previous stereotype the schoolmaster was dogmatic ; in the new one he is laxist. He commits the crime of pretending to be at the same level as the secondary school teacher. This representation emerges whenever unification between the primary and secondary level is attempted.

SUMARIOS

Enseñanza y mundo rural

La mayoría de las contribuciones presentadas en este número por Angela Neves Xavier de Brito provienen de un coloquio sobre las enseñanzas agrícolas y la formación de los campesinos, organizado a principios del año por el ministerio de la Agricultura, y que plantea, principalmente dos cuestiones a propósito de la relación entre el mundo rural y la orientación escolar : la una acerca del modo de socialización de los « agricultores », y la permanencia de su especificidad ; la otra sobre la transmisión de los saberes propiamente profesionales :

OEUVRARD (Fr.) RONDEAU (M.-Cl.). — Desarrollo de la escolaridad de los hijos de agricultores.

CARDI (Fr.). — Orígenes sociales y escolares de los alumnos de la enseñanza técnica agrícola pública.

CHARTIER (D.). — La especificidad de las Casas Familiares Rurales de educación y de orientación.

CHAIX (M.-L.). — Teorías y prácticas empleadas en la formación de los agricultores.

HENRIOT VAN ZANTEN (A.). — La escuela en medio rural : realidades y representaciones.

DEROUET (J.-L.). — La renovación de los colegios en un departamento rural.



ISAMBERT-JAMATI (V.). — Los de primera : esto “incapaces presumidos”.

En el antiguo cliché, el maestro estaba dogmático, en el nuevo, está flaco. Su defecto es hincharse para confundirse con el profesor. Esta representación surge a cada tentativa de unificación entre la primera y la segunda enseñanza.

РЕФЕРАТЫ

Обучение и сельское общество

Работы, представленные Анжелой Нэвэс Гзавье де Бтио в этом номере, большей частью были предметом сообщения на Совещании по сельскому образованию и формированию сельского населения, которое организовало Министерство сельского хозяйства в начале текущего года. На нём главным образом задавали два вопроса : один касался способа социализации земледельцев и постоянства их специфичности; другой относился к передаче собственно профессиональных знаний :

Фр. ЗВАР и М.-Кл. РОНДО. — Проведение школьных лет детей земледельцев.

Фр. КАРДИ. — Социальное и школьное происхождение учеников технического сельского обучения.

Д. ШАРТБЕ. — Специфичность сельских семейных Домов образования и ориентации.

М.-Л. МЕКС. — Теории и практика их подвергнуты испытанию в формировании земледельцев.

А. АНРИО ВАН ЗАНТЕН. — Школа в сельской среде : реальность и представление.

Ж.-Л. ДФРУЭ. — Обновление колледжей в сельском департаменте.



В. ИЗАМБЕР ЖАМАТИ. — Учителя в начальной школе : « претенциозные неспособные люди. »

Раньше стереотипный учитель был догматиком; теперь он слишком снисходительный. Он виноват в том, что он хочет помериться силами с учителем в среде школы. Такое представление возникает при каждой попытке унификации начального и среднего обучения.

TARIFS

(au 1^{er} janvier 1985)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 147 FF TTC

Etranger 175 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 39 FF

Rédaction et spécimens : **Institut National de Recherche Pédagogique**, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. 634.90.78

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., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

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., Service des Publications : 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.

BIBLIOGRAPHIE ANNUELLE DE LA RECHERCHE FRANÇAISE EN ÉDUCATION

- *La référence indispensable pour savoir où trouver les résultats de la recherche en éducation et qui écrit quoi ?*
- *Un usuel commode qui se doit de figurer dans chaque centre de documentation pédagogique*

TROIS VOLUMES SONT DÉJÀ PARUS :

Année 1980	48,50 F ttc
Année 1981	50 F ttc
Année 1982	50 F ttc
L'ensemble	130 F ttc

Chaque volume, au format 16 × 24, compte de 150 à 170 pages. Les références bibliographiques (environ 600 par volume) sont présentées selon un plan de classement thématique et sont assorties de trois index (thématique, auteurs, organismes) et d'une liste des périodiques dépouillés.

Cette série est conçue et publiée par
le Centre de Documentation Recherche
de l'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

INRP — Service des publications
29, rue d'Ulm — 75230 PARIS CEDEX 05



