ISSN 0556-7807

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 78 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1987

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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° 78 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1987

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

SOMMAIRE

N° 78 janvier-février-mars 1987, 5-20

LA « NOUVELLE » SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION EN GRANDE-BRETAGNE :

un mouvement de pensée en voie de dissolution ?

par Cl. TROTTIER

Les observateurs ne s'entendent pas sur la place qu'occupe la « nouvelle » sociologie de l'éducation comme mouvement de pensée au sein de la discipline. Les objectifs de cet article sont a) de rendre compte de la critique que les « nouveaux » sociologues ont fait de la sociologie de l'éducation des années 60, b) de reconstituer les orientations qu'ils ont définies au cours de la première phase, c) de faire état des critiques dont ils ont été l'objet, et d) de discuter des réorientations qu'ils ont proposées au cours de la deuxième phase en s'inspirant des théories de la reproduction. L'auteur estime qu'il est encore trop tôt pour conclure que la « nouvelle » sociologie de l'éducation a cessé d'exister comme mouvement de pensée, mais que celle-ci est arrivée à une croisée des chemins. Il discute des possibilités et des limites des travaux qui ont été effectués jusqu'à maintenant, et identifie des avenues de recherche qui se situent dans le prolongement des critiques dont ils ont été l'objet.

On a tenté au cours des dernières années d'évaluer l'apport de la « nouvelle » sociologie de l'éducation, ce mouvement de pensée qui s'est développé en Grande-Bretagne à la fin des années 60 et au cours des années 70. Cependant les jugements que portent les observateurs sur ce mouvement au sein de la discipline ne concordent pas.

Forquin (1983) estime que la « nouvelle » sociologie aura été surtout « un " étiquetage " provisoire et quelque peu " autoapologétique " pour des idées intéressantes, des problématiques stimulantes, mais diverses, qui cohabitèrent et " bouillonnèrent " ensemble quelques années dans un cercle restreint de théoriciens inventifs et féconds, avant de se disséminer et de se fondre dans l'horizon commun de ce qu'on pourrait appeler, par référence à Thomas Kuhn, la science sociologique " normale " ». St John-Brooks (1980) prétend pour sa part qu'elle n'a pas rempli ses promesses, et que la discipline est déjà entrée dans l'époque de « l'après " nouvelle " sociologie ». Bates (1980), au contraire, considère qu'elle « offre des théories cohérentes et interreliées de la connaissance, du contrôle social, des valeurs et de l'action, qui représentent, individuellement et collectivement, une alternative radicale aux perspectives traditionnelles, et permettent le développement de nouvelles intuitions et de nouvelles pratiques en éducation ». Whitty (1981), quant à lui, voit dans la conjoncture actuelle une étape où il serait possible de redéfinir de façon plus sophistiquée les liens entre théorie, recherche et pratique, qui auraient été entrevus de façon naïve au cours de la première phase du mouvement, mais qui se seraient obscurcis suite à la fragmentation qui en a caractérisé la deuxième phase.

Nous tenterons de reconstituer les orientations qui ont marqué son évolution en distinguant deux phases. Au cours de la première, de 1967-1976, une critique de la sociologie de l'éducation des années 60 a été articulée, de nouvelles perspectives d'analyse ont été proposées, et des recherches s'inscrivant dans le prolongement de celles-ci ont été amorcées (1). On assiste, dans la deuxième phase, de 1976 à nos jours, à une réorientation majeure du courant de pensée, et à une tentative d'intégration de nouvelles perspectives d'analyse (2). Nous insisterons davantage sur les travaux de la deuxième phase parce qu'ils sont moins connus des lecteurs francophones, et que ceux de la première phase ont déjà fait l'objet d'une présentation exhaustive dans les articles de Forquin (1983, 1984). Nous serons alors en mesure de prendre position, de discuter des possibilités et limites des orientations proposées, et d'identifier certaines avenues de recherche qui se situent dans le prolongement de celles-ci.

I. - LA CRITIQUE DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION DES ANNÉES 60

La sociologie de l'éducation des années 60 a négligé de poser le problème de l'organisation des connaissances

(« management of knowledge ») dans les institutions d'enseignement. C'est sur la base de cette critique que les « nouveaux » sociologues ont amorcé leurs analyses. Selon eux, ils auraient eu tendance à prendre pour acquises les connaissances qui y sont transmises, sans s'interroger sur l'aménagement des savoirs et des programmes d'études. Par exemple, on a posé le problème de l'égalité d'opportunité, et de la sélection qui s'opère au sein de l'organisation scolaire. On a constaté que les élèves des strates sociales inférieures avaient un taux de réussite moins élevé, étaient exclus plus tôt du système d'enseignement que ceux des strates moyennes et supérieures. On a eu tendance à expliquer ce phénomène par les différences d'habiletés intellectuelles et de motivation des élèves, qui varient selon les strates sociales. Mais on ne s'est pas interrogé sur l'organisation et la stratification des connaissances qu'ils ne parviennent pas à maîtriser.

En vertu de quels critères des connaissances sont-elles considérées valables et dignes de faire partie des programmes d'études ? Selon quels processus ces connaissances sont-elles sélectionnées, et décide-t-on de les transmettre selon telles modalités à tel moment du cursus scolaire ? Pourquoi les connaissances sont-elles stratifiées en terme de prestige, les savoirs sont-ils compartimentés, les programmes sont-ils spécialisés, et l'accès à plusieurs d'entre eux est-il limité ? Pourquoi les connaissances les plus valorisées sont-elles souvent les plus abstraites, les plus éloignées de la vie quotidienne, les plus spécialisées et compartimentées ?

Dans cette perspective, le système d'enseignement n'apparaît pas seulement comme un agent de transmission des valeurs et de sélection des élèves, thèmes auxquels la sociologie de l'éducation des années 60 a accordé priorité, mais aussi comme une institution où les savoirs sont sélectionnés et « distribués » selon des modalités qu'il importe d'analyser de façon plus systématique. C'est l'objectif que les « nouveaux » sociologues se sont donné en souhaitant que la sociologie de l'éducation devienne une sociologie des connaissances scolaires et du curriculum.

Plusieurs raisons peuvent expliquer, selon Young (1971), le fait qu'on n'avait pas été porté à analyser ce problème auparavant. Sur le **plan idéologique** tout d'abord, le développement de la sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne a été fortement influencé par l'idéologie socialiste inspirée des Fabians. Un des éléments de cette idéologie, qu'il faudrait sans doute reconstituer d'une façon plus approfondie, était de ne pas considérer la pauvreté uniquement sous l'angle de conditions matérielles défavorables mais aussi sous celui d'un manque d'éducation. La scolarisation a alors été perçue comme un moyen d'égalisation des chances. Il n'est pas étonnant que, dans ce contexte idéologique, les sociologues de l'éducation aient mis l'accent sur l'étude socio-démographique de la réussite, des échecs et des abandons scolaires, et sur l'explication des inégalités selon les strates sociales, sur la socialisation au sein de la famille et sur le processus de sélection scolaire. Ils n'étaient pas portés à s'interroger sur les types de savoirs que les élèves des strates sociales inférieures ne réussissent pas à maîtriser.

Il importe de tenir compte aussi du **contexte organisationnel** dans lequel la sociologie de l'éducation s'est développée en Angleterre. Plusieurs des premiers sociologues de l'éducation ont travaillé dans des facultés d'éducation. Ils ont été portés à mettre plutôt l'accent sur l'analyse des relations entre le système d'enseignement et le contexte social et économique plus vaste dans lequel il s'inscrit, pour faire ressortir l'originalité de leur discipline, pour montrer que celle-ci pouvait projeter un éclairage complémentaire et pertinent sur l'éducation, et ainsi gagner une certaine légitimité aux yeux de leurs collègues sans empiéter sur le territoire académique de ces derniers. Dans le contexte de cette division du travail plutôt informelle, ils ont eu tendance à laisser aux psycho-pédagogues et aux didacticiens l'étude des programmes et de la pédagogie, de l'organisation et de la « distribution » des connaissances.

Enfin sur le **plan théorique**, la sociologie de l'éducation des années 60 a été dominée par l'approche fonctionnaliste. Une des préoccupations majeures de cette approche a été d'expliquer comment l'ordre social pouvait être maintenu dans une société. Et, dans l'explication du maintien d'un système social, on a mis l'accent sur la nécessité, pour ses membres, de partager certaines valeurs. Celles-ci les orienteraient dans la définition de leurs objectifs et des moyens pour les atteindre. Leur adhésion aux mêmes valeurs contribuerait ainsi au maintien du système. Il n'est donc pas étonnant que, dans l'étude de l'éducation, on ait accordé priorité à l'apprentissage des normes et des valeurs et que, dans l'étude du processus de socialisation proprement dit, on ait privilégié davantage la transmission des valeurs que celles des connaissances. De plus, comme on voulait mettre en relief l'interdépendance des valeurs, de la culture, de l'économie, du politique et de la stratification sociale, on a plutôt eu tendance à procéder à une analyse macro-sociologique des relations entre le système d'enseignement et les diverses composantes du système social. On a négligé l'analyse micro-sociologique de l'organisation interne du système scolaire et du curriculum.

Ainsi un ensemble de facteurs idéologiques, théoriques et organisationnels permet, selon Young (1971), d'expliquer pourquoi les sociologues de l'éducation ont négligé de se pencher sur le problème de l'organisation et de la distribution des connaissances au sein du système d'enseignement. L'auteur leur reproche d'avoir

accepté trop rapidement la définition que les enseignants et les administrateurs scolaires donnent des problèmes d'éducation, et de ne pas avoir délimité eux-mêmes un ensemble de problèmes spécifiques de leur discipline. L'eussent-ils fait, ils auraient davantage remis en question les idées reçues sur le processus de scolarisation et l'organisation de l'éducation.

Ce reproche n'apparaît pas tout à fait fondé cependant. Bernbaum (1977, ch. 1) a montré que les sociologues de l'éducation des années 60 s'inspirant du modèle fonctionnaliste ont critiqué les orientations qui avaient prévalu dans le domaine de l'éducation au cours des années 50. Ils étaient préoccupés par le problème des inégalités scolaires et sociales, qui vont à l'encontre de l'idéologie méritocratique, et par celui du gaspillage des talents qui en résulte. Hurn (1978) a aussi montré que les fonctionnalistes ont procédé à une critique des tendances autoritaires, sinon répressives de la pédagogie traditionnelle, qui apparaissent disfonctionnelles par rapport au type de main-d'œuvre et de citoyens que le système d'éducation devrait former dans le contexte d'une société industrielle et démocratique. De plus c'est à la suite de ces études que les milieux de l'éducation, qui avaient longtemps défini les problèmes scolaires presque exclusivement en termes psychologique et psycho-pédagogique, ont été sensibilisés aux aspects sociaux de l'éducation et à leur incidence sur l'apprentissage des étudiants, la pratique de l'enseignement et de l'administration scolaire. Ces études ont aussi généré des résultats de recherche qui ont contribué d'une part à la remise en question des postulats sous-jacents à l'approche fonctionnaliste, et, d'autre part à la redéfinition de plusieurs politiques scolaires.

Il importe cependant de reconnaître, avec Young, que le problème de l'organisation des connaissances avait, dans l'ensemble, été ignoré et que, de ce fait, l'étude de processus cruciaux pour la compréhension des systèmes d'enseignement a été négligée. Sous quel angle les « nouveaux » sociologues de l'éducation ont-ils proposé d'en aborder l'analyse ?

II. - LES PERSPECTIVES D'ANALYSE PROPRES À LA PREMIÈRE PHASE

Leur objectif a été de montrer comment et par quels processus les orientations et les principes relatifs à l'organisation des connaissances et aux programmes d'étude en viennent à être partagés par les enseignants et les élèves, ou à leur être imposés. Ils ont, pour ce faire, emprunté à deux perspectives d'analyse, celles du contrôle social et de la phénoménologie.

Ils se sont inspirés de Weber (1964) et Mills (Horowitz, 1963) pour préciser la **perspective du contrôle social,** et l'appliquer à l'analyse du problème qu'ils avaient soulevé. La sélection et l'organisation des connaissances à l'intérieur du système d'enseignement sont intimement liées à la façon dont le pouvoir est distribué dans la société. Divers groupes ayant des intérêts divergents, ou étant en situation de compétition ou de conflit, essaient d'influencer le contenu de l'éducation. Certains groupes finissent par prédominer et faire prévaloir leur conception de l'éducation. Et le contrôle qu'ils exercent ne correspond pas nécessairement aux intérêts de ceux qui en sont l'objet. L'objectif est de montrer, dans une analyse **macro-sociologique,** par quels processus certains groupes parviennent à exercer un contrôle sur la définition de ce qui doit être considéré comme connaissances valables, sur la sélection et la stratification des connaissances, sur l'accessibilité de certaines connaissances à certains groupes, sur la spécialisation, le cloisonnement des divers domaines du savoir, sur les modalités de transmission des connaissances, sur la pédagogie et les modes d'évaluation.

Quant à la **perspective phénoménologique,** différentes orientations théoriques et méthodologiques peuvent être regroupées sous ce vocable : l'école de l'interaction symbolique (Blumer, 1972), l'approche de la construction sociale de la réalité (Schutz, 1962, Berger et Luckman, 1967), l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) (3). La variante dont ils se sont le plus inspirés est celle de la construction sociale de la réalité. Celle-ci met l'accent sur l'interprétation que les acteurs sociaux font de leur action dans la réalité de tous les jours, sur le processus par lequel ils essaient de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Dans cette perspective, l'homme n'est pas un être passif qui subit les règles et les normes sociales, et qui ne fait que se conformer à des rôles pré-établis, mais un agent actif capable de **construire** la réalité dans laquelle il s'insère.

Dans le cours de leurs interactions, les acteurs sociaux peuvent s'apercevoir qu'ils interprètent la réalité de la même façon, que plusieurs des éléments qu'ils prennent pour acquis le sont aussi par d'autres, qu'ils donnent la même définition de la situation et adoptent les mêmes normes de comportement, par choix ou parce qu'ils sont soumis aux mêmes contraintes. L'objectif de l'analyse est de comprendre comment ils en viennent à objectiver cette situation, à la prendre pour acquise et à se conformer aux règles et aux normes ainsi établies.

Les acteurs sociaux peuvent aussi constater que leur définition de la situation est différente de celle des autres, et entrer dans un processus complexe et souvent informel de **négociation** au cours duquel ils essaient de faire prévaloir leur propre définition. Leur marge de négociation est cependant limitée par plusieurs facteurs, notamment la connaissance préalable qu'ils ont des

autres acteurs, le statut qu'ils occupent dans le contexte où ils entrent en interaction, et les ressources dont ils disposent. L'objectif de l'analyse devient alors de rendre compte de ce processus de négociation et de comprendre comment un ensemble de contraintes situationnelles, institutionnelles et structurelles peuvent conditionner la marge de manœuvre dont les acteurs sociaux disposent dans la définition qu'ils donnent de leur situation.

Les « nouveaux » sociologues ont ainsi fait porter leur analyse sur le processus par lequel les enseignants, les élèves et les autres agents de l'éducation interprètent et « décodent » leurs comportements respectifs, et essaient de faire prévaloir leurs propres définitions de la situation dans leurs interactions quotidiennes. Il s'agit d'une **approche micro-sociologique** de la sélection et de l'organisation des connaissances scolaires centrée a) sur la « construction sociale » de ces connaissances, b) sur le *processus d'interaction* des agents du système scolaire qui y participent, et c) sur le contrôle que des groupes y exercent en réussissant à faire prédominer leurs propres orientations et intérêts (4). C'est en essayant de concilier ces deux perspectives d'analyse (contrôle social et phénoménologie) qu'ils ont posé le problème de l'organisation des connaissances. Quelles orientations ont-ils effectivement données aux travaux qu'ils ont entrepris ?

Premièrement, ils ont proposé d'analyser les **programmes d'études.** Young (1971), en particulier, a mis en relief la nécessité de ne pas les prendre pour acquis. Ceux-ci ne découlent pas d'un ordre pré-établi et immuable des connaissances. Ils sont construits socialement. Aussi *faut-il se demander comment les programmes* d'étude sont élaborés. Comment divers groupes d'intérêt réussissent-ils à faire prévaloir leurs définitions de ce qu'ils considèrent comme des connaissances dignes d'être sélectionnées et transmises aux étudiants ? Quels sont ceux qui résistent le plus à des changements qui iraient dans le sens d'une moins grande stratification des connaissances, d'une spécialisation moins poussée et d'un cloisonnement moins étanche ? Young s'est d'ailleurs inspiré des travaux de Bernstein (1971) (5) sur la classification et l'organisation des connaissances en éducation pour formuler plusieurs de ces interrogations.

Il met l'accent sur les intérêts divergents des individus et des groupes, sur les conflits qui en découlent, sur leurs luttes pour le pouvoir. Certains groupes parviennent selon divers mécanismes (recours à des sanctions, socialisation, intériorisation, manipulation des symboles, allo*cation des ressources, usage de la force) à imposer leur* conception des programmes. Young propose de commencer l'exploration de ce processus par l'étude de la stratification des connaissances et, en particulier, des critères en fonction desquels une valeur différente est attribuée à divers types ou domaines de connaissances (6).

Deuxièmement, les « nouveaux » sociologues ont proposé que des études soient effectuées sur **l'organisation sociale de l'enseignement et de l'apprentissage.** Nous tenterons d'en évoquer quelques-unes à titre d'illustration sans prétendre à l'exhaustivité.

Esland (1971), par exemple, a élaboré un cadre de référence pour analyser la façon selon laquelle les enseignants sélectionnent et transmettent les connaissances à partir des programmes d'étude. L'interprétation qu'ils font des programmes est fonction de l'idéologie professionnelle qui leur sert de grille d'analyse lorsqu'ils élaborent leurs stratégies pédagogiques et entrent en interaction avec les étudiants. L'objectif de l'analyse, selon Esland, est de rendre compte *de la genèse et de la transforma*tion de l'idéologie pédagogique prédominante concernant la sélection, l'organisation, la transmission et l'évaluation des connaissances au sein du système scolaire. Il s'agit aussi de montrer en quoi cette idéologie est « construite », est le résultat d'un processus d'interaction, de négociation entre divers agents de l'éducation, divers segments de la profession enseignante, divers publics, et en vient à être acceptée comme légitime dans un contexte socio-historique donné.

Keddie (1971) a tenté de montrer pour sa part que la perception que les enseignants ont de leurs élèves pouvait être reliée à la stratification des connaissances véhiculées dans les programmes. D'une part, les connaissances qui ont un caractère abstrait, qui sont spécialisées et éloignées de la vie quotidienne, sont plus valorisées que celles qui ont un caractère concret et qui s'apparentent *au sens commun. D'autre part la perception que les* enseignants ont du niveau d'habiletés des élèves est fonction de la capacité de ces derniers d'assimiler les connaissances valorisées dans les programmes. Un élève aura d'autant plus de chance d'être bien perçu qu'il sera capable de s'adapter au caractère livresque des connaissances qu'il doit maîtriser, de supporter l'incertitude liée au fait qu'il doit rompre avec le sens commun et le type d'apprentissage auquel il est habitué dans la vie quoti*dienne, et de s'en remettre à l'expertise et à l'autorité* des enseignants à cet égard, et pas nécessairement parce que sa capacité d'abstraction est élevée. Or, si tous les élèves sont effectivement en mesure de développer une capacité d'abstraction, il semble bien que les élèves des strates moyennes et supérieures, à cause de la sous-culture à laquelle ils appartiennent, soient davantage en mesure que ceux des strates inférieures d'adopter les attitudes, autres que proprement intellectuelles, requises par l'organisation des connaissances qui prédominent à l'école et dans les programmes.

C'est pourquoi, selon Keddie, il importe a) de montrer comment l'organisation des connaissances dans les programmes scolaires peut contribuer à façonner les

interactions dans la classe, et b) d'analyser les relations qui existent entre le type de connaissances qui sont valorisées à l'école et celles qui le sont dans d'autres *secteurs de la société, entre la structure du pouvoir et la* distribution des connaissances.

Outre les thèmes qui ont déjà été évoqués, on trouvera dans le cours « School and Society » (Open University, 1971, 1972) *un éventail des autres préoccupations* qui ont caractérisé la première phase de la « nouvelle » sociologie (7). Qu'il suffise de mentionner les analyses a) de la pédagogie du point de vue de la présentation que l'enseignant fait de lui-même dans la vie de tous les jours (perspective de Goffman, 1959), b) de la carrière scolaire et du processus de classement des élèves sous l'angle des stratégies des élèves et des agents du système scolaire, c) de la gestion du temps dans l'école, d) du changement et de l'innovation en éducation, et e) des idéologies scolaires.

Pour compléter ce bref tour d'horizon, il faut mentionner que les perspectives théoriques adoptées par les « nouveaux » sociologues les ont amenés à privilégier les méthodes de recherche de type qualitatif et **l'approche ethnographique** des phénomènes scolaires basée sur l'observation participante, les entrevues semi-structurées, les études de cas, etc. De plus, ils se sont proposés, *particulièrement dans le cas de l'analyse des programmes*, d'entreprendre des études dans une **perspective historique** pour montrer comment les programmes et l'organisation sociale de l'enseignement varient dans le temps selon la configuration des groupes et des strates sociales qui détiennent le pouvoir dans la société.

On a ainsi voulu centrer l'analyse sur les processus scolaires internes qui, non seulement médiatisent l'influence des facteurs sociaux extra-scolaires, mais aussi contribuent à rendre compte des comportements des enseignants et des élèves. Ce qui se passe à l'intérieur du système d'enseignement n'est pas influencé uniquement par des facteurs externes, mais aussi par les interactions des acteurs du système scolaire. Ces derniers participent à la « construction », la sélection et la « gestion » des connaissances qui y sont véhiculées. Et ils disposent d'une certaine autonomie, même si elle est limitée par des contraintes économiques et politiques imposées de l'extérieur.

Du point de vue de l'analyse du **changement en éducation** et des politiques éducatives, on aura constaté un déplacement des préoccupations par rapport à celles qui avaient prévalu auparavant. Si les connaissances qui sont véhiculées à l'intérieur du système d'enseignement sont « construites » par les acteurs scolaires, il leur est possible de les changer, de les modifier dans et par l'école. Les politiques éducatives peuvent changer dans la mesure où les enseignants prennent conscience de leur rôle de « producteurs » de connaissances, et où ils acceptent de se faire eux-mêmes chercheurs. Cette conception du *changement en éducation* et du rôle que les enseignants peuvent y jouer apparaît fort différente de celle qui était sous-jacente à la sociologie de l'éducation des années 60. A cette époque, les problèmes d'éducation auxquels on donnait priorité étaient ceux du gaspillage des talents et de la démocratisation de l'enseignement. Et on pensait trouver des éléments de solution dans l'expansion du système d'enseignement, la modification des structures pédagogiques, et l'abolition de la sélection hâtive des élèves. Ces changements ne pouvaient être introduits que suite à des interventions gouvernementales majeures auxquelles les enseignants ne pouvaient être associés que d'assez loin.

A partir du moment où la priorité est accordée à l'analyse de l'organisation des connaissances et des programmes sous l'angle de leur construction sociale et du contrôle qu'exercent les acteurs et les groupes qui y participent, le rôle des enseignants dans les changements en éducation peut être défini comme prépondérant. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur ces fondements théoriques que les « nouveaux » sociologues ont accordé beaucoup d'importance à leur engagement dans la promotion des pédagogies centrées sur l'élève et le développement de pratiques pédagogiques dites radicales. Il importe de souligner que leur militantisme à cet égard s'est avéré un élément significatif de la dynamique qui, au-delà des orientations théoriques proprement dites, a marqué la *première phase.*

III. - LA CRITIQUE DES ORIENTATIONS PROPOSÉES AU COURS DE LA PREMIÈRE PHASE

Les orientations proposées par les « nouveaux » sociologues n'ont pas manqué de susciter plusieurs critiques. **Premièrement**, on leur a reproché de ne pas avoir vraiment concilié, comme ils se proposaient de le faire, la perspective du contrôle social et la perspective phénoménologique. Ils n'auraient pas réussi à montrer a) comment la distribution du pouvoir dans la société et les principes *en vertu desquels certains groupes en viennent à exercer* un contrôle social contribuent à façonner les arrangements symboliques, b) comment ces derniers orientent l'interprétation que les acteurs sociaux font de leur expérience et de leur situation, c) dans quelles conditions les arrangements symboliques peuvent changer ou être reproduits (Bernstein, 1972, p. 108). Bref, ils n'auraient pas su articuler les perspectives microsociologique et macrosociologique de leur projet, ni tenir compte de façon adéquate des contraintes économiques, sociales et

organisationnelles qui pèsent sur les acteurs sociaux et les institutions.

Pour certains (Banks, 1974, Halsey et Karabel, 1977), l'analyse des interactions dans la classe ne devrait pas faire perdre de vue les contraintes structurelles que font peser sur le système d'enseignement le développement technologique, la structure des occupations et la distribution du pouvoir économique. D'autres (Sarup, 1978, Apple 1979, Sharp, 1980), ont fait valoir qu'il leur aurait fallu développer une théorie de l'idéologie et de la reproduction sociale et culturelle pour rendre compte des interrelations qui existent entre la structure du pouvoir, la stratification sociale d'une part, et l'organisation des connaissances dans le système d'enseignement géré par l'état d'autre part.

Deuxièmement, les « nouveaux » sociologues auraient été plus enclins, au cours de la première phase, à définir les orientations théoriques qu'ils privilégiaient qu'à développer les recherches empiriques qui auraient pu permettre de les vérifier ou d'en montrer la pertinence. De plus, on leur a reproché d'avoir rejeté de façon trop catégorique les méthodes de recherche quantitatives sous prétexte que ces méthodes posaient de nombreux problèmes de mesure. Et lorsqu'on a reconnu qu'ils avaient tout de même entrepris certaines recherches empiriques en ayant surtout recours à des méthodes qualitatives, on a eu tendance à s'interroger sur la « rigueur » de ces méthodes, sur la possibilité de parvenir à la formulation de propositions qui soient vérifiables et de procéder à des répliques exactes de ces études (Shipman, 1973). On a en outre déploré qu'au plan méthodologique, ils n'aient pas assez travaillé dans une perspective historique.

Troisièmement, leur remise en question de l'organisation des connaissances, et, en particulier, des critères en vertu desquels des connaissances sont sélectionnées pour être transmises, leur a valu d'être taxés de relativisme, cette doctrine selon laquelle la connaissance qu'un individu a de la réalité, de même que les concepts et les catégories qu'il utilise, sont relatifs, dépendent du point de vue de celui qui les utilise et du contexte social dans lequel il se situe.

La conception des connaissances qu'ils ont remise en question s'apparente à ce que Whitty (1977) identifie comme la « culture du positivisme ». Selon cette perspective, la structure des choses est révélée, non inventée, et la nature des choses est donnée et non choisie. Pour appréhender correctement la réalité, il suffit d'utiliser les méthodes et les concepts adéquats. Les connaissances transmises à l'école sont (au moins potentiellement) vérifiables dans le « vrai » monde. C'est le rôle de l'enseignant de les transmettre, et l'éducation consiste précisément à les acquérir.

Plusieurs des « nouveaux » sociologues ont, selon Whitty (1977), plutôt eu tendance à faire valoir a) que l'objectivité et la vérité sont des produits humains, b) que les catégories et les concepts utilisés pour appréhender la réalité sont construits, c) que, dans cette perspective, le recours à une réalité extérieure pour établir la suprématie d'une façon de voir sur une autre comporte une connotation idéologique, d) que les connaissances transmises à l'école correspondent à des façons de voir légitimées arbitrairement qui permettent d'établir une hiérarchie entre ceux qui possèdent ces connaissances et contrôlent les moyens d'y accéder, et ceux qui ne les ont pas et ont à les apprendre.

Cette conception des connaissances n'est pas sans soulever des problèmes épistémologiques. Si les connaissances varient en fonction des individus et des groupes qui réussissent à faire prédominer leur point de vue, en vertu de quels critères des connaissances sont-elles considérées comme valides ? En vertu de leur pertinence et de leur justesse par rapport à une réalité extérieure donnée, ou en vertu de l'accord des professionnels qui pratiquent une science, des intérêts et du pouvoir de ceux qui produisent et utilisent ces connaissances ? Serait-il impossible d'établir une distinction entre les perceptions subjectives qu'un acteur peut avoir de la réalité, son idéologie, et la réalité ? Se pourrait-il aussi qu'un acteur ait une « fausse conscience » de lui-même et de la réalité qu'il perçoit, qu'il ne soit pas conscient que ses perceptions peuvent être conditionnées par la culture dans laquelle il s'inscrit ?

En s'inspirant ainsi de l'approche phénoménologique, les « nouveaux » sociologues se sont vus entraînés dans un débat avec des philosophes (Pring, 1972, White and Young, 1975, 1976, Flew, 1976) sur la nature de la connaissance. On trouvera dans Bernbaum (1977), Sarup (1978) et Forquin (1983) un résumé des principales tendances qui se sont affrontées dans ce débat, et qu'il ne serait pas approprié de reconstituer en détail dans le cadre de cet article. Qu'il suffise de mentionner qu'ils ont effectivement défendu, à des degrés divers, des thèses que l'on pourrait qualifier de relativistes. Le débat a contribué à soulever un ensemble de problèmes épistémologiques qu'ils n'avaient pas identifiés au moment où ils avaient choisi de s'inspirer de la perspective de la construction sociale de la réalité pour analyser le problème de l'organisation des connaissances à l'intérieur du système d'enseignement.

Enfin, la conception qu'au cours de la dernière phase, ils avaient du changement en éducation a été l'objet de plusieurs critiques (Ahier, 1977, Sarup, 1978, Sharp, 1980). On leur a reproché leur trop grand optimisme et une certaine naïveté. Est-il réaliste de penser qu'en changeant l'organisation des connaissances à l'intérieur du

système d'enseignement, en faisant prendre conscience aux enseignants des problèmes qui sont sous-jacents à cette organisation, et en les invitant à assumer un rôle actif de « producteurs » de connaissances, il sera possible, en s'appuyant surtout sur eux, d'y introduire les changements souhaités ? La seule prise de conscience d'un problème ne débouche pas nécessairement sur une transformation de la situation qui lui est sous-jacente. De plus les enseignants ne sont pas les seuls responsables de l'organisation actuelle des connaissances véhiculées par le système d'enseignement. En outre, on ne peut ignorer les conditions dans lesquelles ils pratiquent leur enseignement et les contraintes structurelles auxquelles ils sont eux-mêmes soumis.

IV. - LES RÉORIENTATIONS PROPOSÉES AU COURS DE LA DEUXIÈME PHASE

Les « nouveaux » sociologues ont reconnu le bien-fondé de plusieurs de ces critiques. Ils ont admis dans l'ensemble que leur conception du changement en éducation et du changement de la société par l'éducation n'était pas exempte d'idéalisme, ni même d'une certaine naïveté. Ils ont convenu qu'ils avaient surévalué les possibilités de changement qui pourraient découler d'un examen critique des processus scolaires par les enseignants. Les possibilités que ces derniers ont de contrôler leur propre univers sont limitées par les instances qui sont responsables de l'élaboration des programmes, de l'évaluation des apprentissages, du matériel pédagogique. Ils avaient en outre surestimé l'effet d'entraînement que pourraient avoir des changements scolaires sur l'ensemble de la société.

Si la définition des connaissances qu'on considère dignes d'être transmises et les orientations du système d'enseignement sont changeables, il importe aussi de comprendre pourquoi et comment certaines définitions finissent par prévaloir et être imposées. Ils ont reconnu à cet égard a) que plusieurs des analyses phénoménologiques qui ont porté sur les interactions dans la classe et sur la construction sociale des connaissances dans les programmes scolaires ont tendance à représenter l'éducation comme si elle ne s'inscrivait pas dans un contexte historique, politique et économique donné, b) que la macro-structure façonne la distribution des ressources et du pouvoir au sein de l'organisation scolaire, et a un impact sur les interactions des individus qui y participent, et c) qu'il y a lieu d'accorder plus d'importance aux contraintes structurelles qui pèsent sur le système d'enseignement.

En ce qui concerne les critiques qui leur ont été adressées au sujet de leur relativisme, plusieurs d'entre eux ont senti le besoin de clarifier les ambiguités inhérentes à la conception de la connaissance qui était sous-jacente aux travaux élaborés au cours de la première phase. Ahier (1977) estime que celle-ci témoigne d'une interprétation mécanique de l'organisation des connaissances dans le système d'enseignement. Il ne faudrait pas perdre de vue, selon lui, que si des idées sont transmises, ce n'est pas d'abord ni uniquement parce que les élites dominantes ont intérêt à ce qu'elles le soient mais parce qu'elles contribuent à rendre la réalité intelligible et à guider la pratique. Et il ne faudrait pas confondre la possibilité que des savoirs soient introduits dans les programmes avec le support de groupes qui détiennent un certain pouvoir avec la capacité que certains ont d'établir ce qui est vrai.

Whitty (1977), quant à lui, propose de faire une distinction entre a) les caractéristiques des connaissances qui ne peuvent en aucune façon être considérées comme relatives, b) les caractéristiques qui peuvent varier dans certaines circonstances historiques, et c) les caractéristiques qui varient en fonction de l'idéologie de ceux qui produisent les connaissances, ou de celle de groupes d'intérêt. Cette distinction, selon lui, permettrait d'une part d'élaborer de façon plus nuancée une critique de l'organisation des connaissances scolaires sans avoir à les considérer toutes comme non valides, sans verser dans le relativisme, et d'autre part d'être plus réaliste quant aux changements qui pourraient effectivement être réalisés à partir des pratiques scolaires.

Ces deux auteurs illustrent bien dans quelle direction plusieurs des « nouveaux » sociologues ont senti le besoin de réviser leur position sur le problème du relativisme. Ils ont précisé dans quel sens il fallait définir le caractère social des connaissances produites dans des contextes donnés. Ils ont été amenés à mieux distinguer les problèmes épistémologiques de la production et de la validité des connaissances de ceux de la distribution et de l'utilisation des savoirs. Ainsi revisée, leur perspective d'analyse correspond moins à une position épistémologique sur la nature même des connaissances, qu'on pourrait qualifier de relativiste, qu'à un simple moyen heuristique pour remettre en question les idées reçues sur le caractère absolu du statut des connaissances en milieu scolaire, et les mieux situer dans une perspective historique (8).

Les réorientations qu'ils ont proposées sont telles qu'elles marquent une deuxième phase dans le développement de la « nouvelle » sociologie. Cependant tous n'ont pas suivi le même cheminement. Whitty (1981) identifie deux courants à l'intérieur du mouvement de pensée au cours de cette période. Certains, comme Hammersley (1983) et Woods (1983), ont continué de mettre l'accent sur l'analyse microsociologique de l'organisation sociale

de l'enseignement. Ils ont poursuivi leurs travaux sur la vie de la classe et de l'école dans une perspective phénoménologique et interactionniste, et en effectuant des recherches empiriques de type ethnographique. D'autres ont procédé à une analyse plus macrosociologique et théorique des relations entre le système d'enseignement et la structure sociale. Ils ont orienté leurs réflexions sur la nature de la société capitaliste en s'inspirant de l'approche néo-marxiste de l'éducation et des théories de la reproduction. On assiste ainsi au cours de cette phase à *une* ***diversification*** *des orientations théoriques et des itinéraires de recherche à l'intérieur du mouvement.*

Whitty (1981) note en outre qu'au début de cette phase, les « nouveaux » sociologues ont eu tendance, quelque soit le courant auxquel ils appartenaient, à délaisser leurs préoccupations relatives à la pratique et aux interventions qui s'inscrivaient dans le prolongement de leur recherche théorique ou empirique. Tout se passe comme si, en reconnaissant avoir surestimé les possibilités de changement en éducation ils avaient aussi été, sauf exception, moins enclins qu'au cours de la première phase, à dégager la signification de leurs analyses du point de vue de la formulation des politiques.

Dans la reconstitution des orientations propres à la deuxième phase, nous mettrons l'accent sur les travaux des « nouveaux » sociologues qui se sont inspirés des théories de la reproduction, compte tenu de la prédominance de ce courant et du fait qu'il a été à l'origine des plus récents développements.

Certains pourraient trouver étonnant à première vue qu'ils aient essayé de concilier l'approche phénoménologique et l'approche néo-marxiste, et y voir davantage une rupture qu'une réorientation des analyses. Sarup (1978) a tenté de mettre en relief les éléments de convergence des deux approches, et de montrer en quoi elles lui paraissaient **complémentaires.** Les deux ont, selon lui, des préoccupations analogues en ce qui concerne a) les problèmes *de la réification et de l'aliénation, b) les relations* entre le sens commun, les connaissances qu'on a des choses dans la vie quotidienne et la théorie, et c) la distance qui sépare les experts et les profanes, la hiérarchie qui s'établit entre les intellectuels et les masses. L'auteur estime qu'il serait possible, dans le prolongement de ces convergences, de construire une sociologie de l'éducation s'appuyant sur les postulats suivant : a) l'activité humaine est façonnée par les structures sociales elles-mêmes créatrices de nouvelles formes susceptibles de les remettre en question ; b) les connaissances et la conscience apparaissent à la fois comme l'expression du monde matériel et comme des éléments de transformation susceptibles d'être créateurs. Mais, à vrai dire, il s'agit davantage, selon lui, d'un objectif à atteindre que d'une nouvelle approche qui serait déjà en voie d'articulation.

Au moment de la remise en question des analyses de la première phase, les nouveaux sociologues se sont plus particulièrement inspirés des travaux de Bowles et Gintis (1976) (9). Le système d'enseignement ne remplit pas, selon ces auteurs, les fonctions que le paradigme fonctionnaliste lui attribue, celles de sélectionner et de former la main-d'œuvre requise par une économie industrielle basée sur l'expertise, de transmettre les normes et les *valeurs propres à une société démocratique et méritocratique*, et de réduire les inégalités. On ne peut cependant expliquer la persistance des inégalités scolaires selon le statut socio-économique des familles par les coûts inhérents à la fréquentation scolaire, ni par la discrimination qui serait exercée à l'encontre des élèves des classes sociales inférieures, ni par le fait que les décisions à l'intérieur du système d'éducation seraient prises par ce qu'on pourrait appeler une élite au pouvoir. Il faut plutôt chercher, selon eux, l'explication dans les relations sociales de production qui caractérisent les sociétés capitalistes.

Dans ce type de société, les rôles professionnels peuvent être regroupés selon le degré de contrôle dont *bénéficient les personnes qui les remplissent. Certains* rôles exigent un degré élevé d'autonomie et d'auto-discipline. D'autres impliquent plutôt qu'elles se soumettent à des contrôles externes et obéissent à des directives. Ces traits de personnalité, d'abord développés dans la famille, sont renforcés par l'école. Certes, celle-ci transmet des orientations culturelles communes à l'ensemble des élèves sans égard à leur classe sociale. La discipline, le respect de la propriété, la compétition, la ponctualité font virtuellement partie du curriculum implicite de chaque école. Mais l'école ne change pas vraiment les orientations culturelles que les enfants ont intériorisées dans leur milieu familial. Elle participe plutôt à la reproduction des sous-cultures de chaque classe sociale à travers une sorte de « curriculum caché » sous-jacent aux relations sociales qui caractérisent la vie de l'école.

L'école est stratifiée, et le processus de socialisation à l'école varie en fonction des strates académiques auxquelles les élèves sont assignés au cours du processus de sélection. Apparemment, les élèves sont sélectionnés sur la base de leurs capacités individuelles. Mais en fait, ils le sont surtout en fonction de leur origine sociale. Et les orientations culturelles transmises par l'école ne sont pas les mêmes chez les élèves des strates académiques élevées, qui conduisent à des professions de statut social élevé, que chez les élèves des strates académiques inférieures, qui conduisent à des professions de statut social inférieur. Dans le cas des premiers, qui proviennent en grande partie des classes sociales supérieures, on déve-

loppera le sens de l'autonomie, de l'auto-discipline et du leadership, alors que, dans le cas des seconds, qui originent principalement des classes sociales inférieures, on mettra l'accent sur la docilité et la capacité de se soumettre à des contrôles externes.

Il existe donc, selon Bowles et Gintis, une **correspondance** entre les relations sociales de scolarisation et les relations sociales de production. Tout se passe comme si les institutions scolaires étaient organisées selon les mêmes principes de hiérarchisation et de compartimentation, faisaient appel aux mêmes types d'attitudes que celles qui caractérisent les milieux de travail. C'est sur la base de cette correspondance que l'école participe à la reproduction de la division capitaliste du travail et des inégalités. Dans cette perspective, les changements qui pourraient être introduits dans le système d'enseignement en vue de réduire les inégalités scolaires ne peuvent avoir qu'une portée très limitée. En effet, celles-ci s'enracinent dans des inégalités sociales qui découlent de la stratification des relations de production et des sous-cultures de classe qui lui sont associées. Il apparaît alors impossible d'éliminer les inégalités scolaires sans remettre en question les structures mêmes du système capitaliste.

On pourra se représenter l'ampleur de la réorientation qui a marqué la seconde phase, et l'importance qu'y occupent Bowles et Gintis, en comparant les deux versions du cours modularisé de l'Open University. La première version (1971, 1972) était surtout centrée sur l'analyse de la structure et du fonctionnement interne du système d'enseignement. Dans la seconde version (1977, 1978), les premières unités d'analyse portent sur le processus de scolarisation dans la société capitaliste, le contexte historique, économique et politique du système d'éducation, et les contraintes qui pèsent sur ce dernier. L'accent est aussi placé sur sa fonction de reproduction et de légitimation des inégalités. C'est à ce niveau surtout qu'on s'est le plus inspiré de l'approche de Bowles et Gintis. Plusieurs autres unités sont consacrées, comme dans la première version, à des analyses de l'organisation sociale de l'enseignement, de la sélection et des programmes. Toutefois, on essaie de façon plus systématique d'y établir des liens entre ces analyses et la structure du pouvoir et des classes sociales dans une société capitaliste.

V. - LA CRITIQUE DES THÉORIES DE LA REPRODUCTION : VERS UNE THÉORIE DE LA RÉSISTANCE

Si les « nouveaux » sociologues se sont inspirés de la théorie de la reproduction de Bowles et Gintis, ils ont cependant remis en question leur **théorie de la correspondance.** Celle-ci reflète une conception trop mécanique des relations entre le système d'enseignement, le milieu de travail et la famille. Ces deux auteurs ont, selon eux, surestimé la facilité avec laquelle les groupes dominants réussissent à imposer au sein du système scolaire les orientations culturelles qui correspondent à leurs valeurs et leurs intérêts. Ils ont aussi sous-estimé la possibilité que les acteurs scolaires ont de donner eux-mêmes une signification à leur comportement, et de définir leur situation.

Ils leur reprochent de verser dans une approche « conspirationniste » de l'histoire comme si celle-ci était tramée dans le dos des acteurs qui y sont engagés sans que ceux-ci puissent y participer autrement qu'en étant aliénés. A cet égard, la conception de la socialisation qui se dégage de la théorie de la correspondance est celle d'un processus dans lequel les « socialisés » sont passifs et conditionnés par des agents de socialisation comme s'ils n'avaient aucune marge de manœuvre, et ne pouvaient plus être que des perroquets ou des marionnettes. De plus, en mettant l'accent sur la notion de « curriculum caché », Bowles et Gintis n'ont pas vraiment amorcé l'analyse du contenu explicite des programmes officiels et des connaissances qui y sont véhiculées. Ils ont eu tendance à se cantonner dans une analyse macrosociologique des relations entre éducation et société, et à négliger l'analyse de l'organisation sociale de l'enseignement et des programmes, de même que des interactions qui s'établissent entre enseignants et élèves.

Leur conception du changement reflète, selon Whitty et Young (1976), un défaitisme résigné. Tout se passe comme s'il n'y avait pas de possibilité de changement en éducation et par l'éducation tant qu'une transformation radicale de la société n'aurait pas été effectuée. Certes, au cours de la deuxième phase, les « nouveaux » sociologues sont devenus plus réalistes, et plus conscients, d'une part que les inégalités scolaires ne peuvent être éliminées sans que les inégalités sociales n'aient été réduites et, d'autre part qu'il serait illusoire de vouloir, pour ce faire, élaborer des stratégies de changement uniquement au plan scolaire. Certains se refusent cependant à verser dans un pessimisme radical qui les empêcherait de découvrir les possibilités de changement du système scolaire, et de travailler au développement de pratiques pédagogiques alternatives.

La critique qu'ils ont faite des thèses de Bowles et Gintis les a incités à se tourner vers d'autres variantes de l'approche de la reproduction. Ils ont participé au débat sur le mérite des différentes théories de la reproduction et l'ont alimenté. Qu'il suffise de mentionner que ce débat (10) porte sur les interrelations entre la structure économique, la structure politique et la culture d'une société, sur le degré d'autonomie des instances culturelles, idéologiques et politiques par rapport aux ins-

tances économiques, sur la nature du politique et le rôle de l'Etat.

En ce qui concerne le débat qui a porté plus particulièrement sur les relations entre le système scolaire et la société, certains ont trouvé dans la conception de la reproduction et la notion de capital culturel de Bourdieu et Passeron (1970) des éléments qui leur permettraient, selon eux, a) de reconnaître l'autonomie relative de la culture et du système d'enseignement par rapport aux instances politiques et économiques, b) de rendre compte, de façon plus subtile que ne le font Bowles et Gintis, de la participation indirecte de l'école à la reproduction des inégalités par la distribution du capital culturel et l'aménagement du curriculum (11).

D'autres se sont inspirés de Gramsci (1971), et plus particulièrement de sa conception de l'Etat et du processus par lequel les classes dominantes en viennent à exercer leur hégémonie en manœuvrant de façon à gagner le consentement des classes et des groupes sur lesquels elles exercent leur domination. Dans cette perspective, l'Etat n'apparaît pas comme un instrument docile qui serait inféodé exclusivement aux intérêts des classes dominantes, mais davantage comme un site marqué par des conflits entre différentes classes et divers groupes. L'Etat ne contribuerait pas au maintien de la société capitaliste seulement par la répression, mais en faisant aussi appel à des moyens idéologiques. On parviendrait ainsi à légitimer les relations sociales et les valeurs sur lesquelles repose le système capitaliste, et à récupérer et marginaliser les oppositions. Et le système d'éducation participerait à ce processus.

Les variantes de la théorie de la reproduction vers lesquelles les « nouveaux » sociologues se sont tournés ont toutes été l'objet de critique, et suscité une certaine insatisfaction. Selon Giroux (1983), ces approches présentent une analyse moins simpliste des relations entre le système d'enseignement et la société capitaliste que celle de Bowles et Gintis, et contribuent à enrichir la problématique de la reproduction. Mais elles ne continuent pas moins , à des degrés divers, soit à refléter une conception trop mécanique de la domination exercée par les classes dominantes sur le sytème d'éducation, soit à sous-estimer la possibilité que les acteurs scolaires ont d'interpréter de façon active leur propre situation et de résister aux groupes qui tentent de faire prévaloir leurs orientations, soit à négliger l'analyse des connaissances qui sont véhiculées par le système d'enseignement, soit à nier les possibilités de changement qui existent dans l'organisation scolaire (12).

Face à cette insatisfaction, certains des « nouveaux » sociologues ont eu tendance, selon Whitty (1981), à se tourner vers la **théorie de la résistance** que des sociologues américains (Anyon, 1981 et Giroux, 1981, 1983) ont élaborée. Cette théorie d'inspiration néo-marxiste s'appuie sur des études ethnographiques (Willis, 1977, Robins et Cohen, 1978) pour montrer que ce qui se passe à l'école ne sert pas seulement les forces conservatrices et les intérêts des groupes dominants. Ces études ont permis d'identifier des éléments de résistance qui se manifestent dans les groupes de la contre-culture à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Elles mettent l'accent sur les tensions, les contradictions et les conflits qui se manifestent dans l'école, et entre l'école, la famille et le milieu de travail. Elles tendent à montrer que le système d'enseignement n'est pas aussi dépendant des contraintes sociales, économiques et politiques que les théories de la reproduction ne le postulent.

Ces études ethnographiques ont illustré dans quel sens des élèves remettent en question la culture de l'école. Par exemple, certains refusent de reconnaître la suprématie du travail intellectuel sur le travail manuel, et rejettent l'idéologie scolaire selon laquelle il est important d'acquérir des connaissances, de connaître le succès à l'école, de respecter, pour ce faire, les règlements de l'école, pour pouvoir ainsi accéder à des occupations plus prestigieuses. Ils peuvent même élaborer des stratégies d'opposition, de résistance ou de retrait en conséquence. Ils y sont amenés parce qu'ils perçoivent que ces valeurs et cette idéologie viennent en contradiction avec ce qu'ils vivent de leur famille, et dans les milieux de travail auxquels ils ont déjà accès, ou dont ils ont une connaissance à partir du vécu de personnes appartenant à leur propre milieu de vie.

La théorie de la résistance prend en considération la définition que les élèves comme acteurs sociaux donnent de leur situation dans la vie quotidienne. Elle montre que la domination des classes supérieures sur l'école n'est ni complète, ni statique, et met en relief des éléments d'opposition qu'il importe d'analyser. Elle peut ainsi favoriser une meilleure compréhension de l'autonomie relative du système d'enseignement, et identifier des éléments d'intervention en vue de susciter des transformations qui iraient dans le sens d'une émancipation (13).

Ainsi certains des « nouveaux » sociologues ont cherché dans la théorie de la résistance des éléments qui leur permettraient de combler les lacunes qu'ils ont décelées dans les théories de la reproduction. Ils sont de plus retournés, selon Whitty (1981), à des préoccupations qu'ils avaient quelque peu délaissées au début de la deuxième phase. Ils se sont de nouveau souciés de dégager la signification de leurs analyses du point de vue des pratiques pédagogiques, des politiques scolaires et du changement en éducation. Selon un des postulats sous-jacents à la théorie de la résistance, l'école ne contribue pas sans problème à la reproduction sociale, et le pro-

cessus de scolarisation est marqué par des contradictions et des résistances. Si tel est le cas, le système d'enseignement peut être le site de conflits, de luttes. Les politiques éducatives représentent des enjeux qu'il est possible d'influencer par l'action politique de l'intérieur comme de l'extérieur du système.

Ce réalignement n'est d'ailleurs pas étranger à une critique (Demaine, 1980) des travaux de la deuxième phase selon laquelle « l'importation » des théories de reproduction aurait détourné les « nouveaux » sociologues de l'action politique et de leurs préoccupations relatives au renouvellement des pratiques pédagogiques. Ces théories les auraient amenés, selon cette critique, à sous-estimer, sinon à déprécier, toutes les réformes à court terme qui n'auraient pas une portée radicale à long terme. Dans ce contexte, certains des « nouveaux » sociologues estiment que la théorie de la résistance, en plus de combler certaines lacunes des théories de la reproduction, peut les aider à réorienter leur engagement dans le renouvellement des pratiques pédagogiques, et leur militantisme sur le plan politique.

Ce réalignement par rapport à la pratique diffère des orientations qui avaient prévalu à cet égard au cours de la première phase. Au début des années 70, leurs analyses inspirées de l'approche de la construction sociale de la réalité les a amenés à mettre l'accent sur les **efforts individuels** des enseignants en vue de renouveler les pratiques pédagogiques dans le contexte immédiat de la classe et de l'école où ils travaillaient quotidiennement. A la fin de cette décade, ils sont devenus plus conscients, suite à leur adoption des théories de la reproduction et de la résistance, des contraintes sociales et économiques qui pèsent sur le système d'enseignement, et de l'enjeu politique qu'il représente dans une société capitaliste. L'accent est maintenant mis sur **l'action collective** des praticiens de l'éducation en vue de promouvoir des changements dans leur milieu immédiat et l'ensemble du système scolaire. De plus on estime que ces efforts devraient être conjugués avec ceux que d'autres groupes, en particulier les employés de l'Etat et les ouvriers, déploient en vue d'introduire des changements dans leur milieu respectif. Bref ces revendications devraient être davantage politisées (14).

CONCLUSION

Nous avons tenté de reconstituer les diverses tendances qui ont marqué le développement de la « nouvelle » sociologie. Tout se passe comme si, dans l'analyse de la sélection et de l'organisation des connaissances au sein du système scolaire, les nouveaux sociologues avaient été entraînés dans un mouvement de balancier entre la perspective phénoménologique et celle du contrôle social, entre une approche macro-sociologique et micro-sociologique, entre la nécessité de rendre compte de l'interprétation que les acteurs scolaires donnent de leur situation et celle de prendre en considération les contraintes structurelles qui pèsent sur ce processus d'interprétation, entre le relativisme qui a caractérisé leur conception de la connaissance et une position plus nuancée sur le caractère social et construit des connaissances, entre une approche théorique et une démarche plus empirique et davantage axée sur la pratique, entre les méthodologies qualitative et quantitative, entre un optimisme quant aux possibilités de changement en et par l'éducation et un pessimisme quant à la contribution de celle-ci au changement de la société.

Les observateurs, on l'a vu, ne s'entendent pas lorsque vient le temps de porter un jugement sur ce mouvement de pensée. Au terme de notre démarche, il nous paraît difficile d'être d'accord avec le jugement de Bates (1980) cité au début de cet article. La diversification des orientations théoriques et des itinéraires de recherches à l'intérieur du mouvement au cours de la deuxième phase ne nous permet pas en effet de conclure que, dans l'état actuel de son développement, la « nouvelle » sociologie offre une alternative basée sur un ensemble de théories cohérentes et interreliées. Par ailleurs, il est trop tôt, selon nous, pour conclure avec Forquin qu'elle s'est, au cours de son évolution, dissoute comme mouvement de pensée spécifique, et en est venue à se confondre avec la sociologie de l'éducation « normale ». Certes, elle a connu une évolution rapide et ses orientations de départ ont été profondément modifiées. Mais nous croyons qu'il faut attendre les prochaines étapes de son développement avant de porter un jugement plus définitif à cet égard. De plus il nous paraît difficile d'évaluer un mouvement de pensée en nous basant uniquement sur l'évolution de ses orientations, sans tenir compte de la cohésion des membres qui s'y identifient, et de leur insertion dans le réseau des institutions d'enseignement, de recherche, de diffusion des connaissances. Et cette analyse, à notre avis, reste à faire.

Même si nous nous retenons de poser un jugement hâtif qui ne serait basé que sur une composante seulement du mouvement, il nous semble cependant que la « nouvelle sociologie » arrive à une croisée des chemins, et que les prochaines années seront cruciales pour déterminer si le mouvement n'aura représenté qu'un épisode dans le développement de la discipline.

Il ne s'agit évidemment pas de nier son apport. Les observateurs sont à peu près unanimes à reconnaître que les « nouveaux » sociologues ont amorcé l'analyse d'un problème pertinent qui avait été négligé dans le passé, celui de la sélection et de l'organisation des connaissan-

ces. En renouant avec l'analyse des interactions des acteurs scolaires, ils ont aussi renouvelé la problématique des processus scolaires internes dont l'étude avait, depuis Waller (1932), été reléguée au second plan. Ils auront en outre fourni une justification théorique originale à l'utilisation des méthodes qualitatives en sociologie de l'éducation. Ils auront enfin suscité un mouvement de rapprochement entre théoriciens, chercheurs et praticiens.

Il faut reconnaître cependant qu'ils n'ont pas réussi à réaliser leur ambitieux projet de concilier dans une même approche, la perspective phénoménologique et celle du contrôle social. Mais peut-on déceler dans les réorientations qui ont caractérisé la seconde phase des éléments susceptibles de relancer ce mouvement de pensée ?

On se rappellera que certaines des réorientations proposées avaient pour but de mieux rendre compte des contraintes structurelles qui pèsent sur les agents du système scolaire, de clarifier les ambiguïtés qui ont entouré la conception « relativiste » de la connaissance à laquelle plusieurs avaient adhéré au cours de la première phase, et de réviser une conception quelque peu naïve du changement en et par l'éducation. Nous pensons que ces réorientations constituent des réajustements lucides et prometteurs.

Cependant, nous ne croyons pas que l'adoption des théories de la reproduction comme cadre de référence a constitué une solution véritable aux problèmes qui se sont posés au cours de la première phase. Les « nouveaux » sociologues se sont certes rendu compte des limites de ces théories. Ils ont remis en question la « théorie de la correspondance », reconnu une plus grande autonomie du système d'enseignement par rapport aux structures de domination que ne le faisaient ces théories, et proposé des éléments d'une théorie de la résistance.

Mais ils n'ont pas vraiment résolu la contradiction entre les théories de la reproduction et les approches de la construction sociale de la réalité ou de l'interaction symbolique. Plusieurs d'entre eux se sont engagés dans des discussions très abstraites sur les mérites respectifs des diverses théories de la reproduction, et ont négligé d'explorer les liens à établir avec le type d'analyse phénoménologique développée au cours de la première phase. D'autres, on l'a vu, ont choisi de ne travailler que dans cette perspective et de n'y effectuer que des études ethnographiques. Cette situation a entraîné une fragmentation du mouvement de pensée. D'autres enfin, comme Tomlinson, ont essayé de concilier les deux perspectives sans toutefois faire la démonstration qu'ils pouvaient les « arrimer » de façon satisfaisante.

Même s'ils ont cherché à apporter des correctifs aux théories de la reproduction, ils ne sont pas allés jusqu'à reconnaître, comme Petitat (1982 A, 1982 B), Wexler (1983) et Willis (1983) par exemple, que le système d'éducation ne contribue pas qu'à la reproduction de la société. L'école peut aussi s'avérer une instance de production culturelle, de production de la société, qui participe de façon directe ou indirecte, consciente ou inconsciente à l'histoire collective de l'action sociale. Cette perspective d'analyse n'exclut pas que le système d'enseignement contribue aussi à la reproduction de la structure de domination mais évite qu'on s'y laisse enfermer comme dans une fatalité.

Peut-être y a-t-il lieu d'expliquer ce blocage de la « nouvelle » sociologie dans le fait que ceux d'entre eux qui se sont identifiés aux théories de la reproduction se sont, comme l'indique Whitty (1981), surtout confinés à des analyses théoriques. De plus le contexte idéologique dans lequel plusieurs d'entre eux militaient ne se prêtait pas à une telle remise en question. On ne saurait cependant sous-estimer le fait qu'ils ont réalisé peu de recherches du type historique. Comme le souligne Petitat (1982 A), la contribution du système d'enseignement à la production de la société ne peut pas vraiment être mise en relief sans de telles études.

Il ne suffit pas, à notre avis, que les « nouveaux » sociologues essaient de raffiner les théories de la reproduction, comme le préconise Whitty (1981), à partir de recherches empiriques sur les résistances qui se manifestent dans le processus de reproduction auquel le système d'éducation participe. Il s'avère nécessaire d'élaborer, à partir de postulats nouveaux, une théorie de la production de l'école et de la société (15). Cette révision serait de nature à rapprocher les deux courants de pensée qui sont apparus au sein de la « nouvelle » sociologie. Il serait sans doute plus facile de resituer l'analyse des interactions des agents du système d'éducation et de l'interprétation qu'ils font de leur situation en tant qu'acteurs sociaux, dans une perspective théorique qui n'exclut pas au point de départ leur participation à la production de la société dans laquelle ils s'inscrivent.

Au-delà de l'adoption d'une nouvelle perspective théorique axée sur la contribution de l'école à la production de la société, et du développement plus accentué des analyses du type historique, nous pensons qu'il serait pertinent de procéder à une analyse du système d'enseignement comme organisation complexe, et des politiques éducatives. Les « nouveaux » sociologues qui, au cours de la première phase, ont mis l'accent sur l'analyse microsociologique des interactions de la classe et de l'école ont certes démontré la pertinence et la fécondité de leurs études du type ethnographique. Ils n'ont cependant pas assez tenu compte du fait que les interactions des agents du système scolaire se situent dans une organisation scolaire complexe, et sont encadrées par des

politiques éducatives explicites ou implicites qui dépassent le cadre immédiat de la classe et de l'école.

L'organisation scolaire est une organisation bureaucratique qui dispense des services et fait appel à des groupes occupationnels en voie de professionnalisation. Elle s'adresse à une clientèle « captive » qui, jusqu'à un certain âge, est obligée de fréquenter l'école. Et elle est contrôlée en partie par des profanes représentant le public. C'est une instance d'un caractère particulier qui exerce une médiation entre les interactions que les acteurs scolaires ont sur le plan quotidien, et le contexte social plus vaste dans lequel elle s'inscrit. Il en est de même des politiques éducatives. Ce sont des lignes d'action qui, au-delà du cadre organisationnel immédiat de l'école, indiquent dans quel sens le processus de scolarisation est structuré et encadré.

Les « nouveaux » sociologues n'ont pas accordé, à notre avis, toute l'importance qu'il y a lieu de reconnaître à l'organisation scolaire et aux politiques éducatives. Nous pensons que l'analyse de la sélection et de la « gestion » des connaissances dans le système d'enseignement y gagnerait à puiser, à même les théories de l'organisation, des instruments conceptuels susceptibles de rendre compte de ces instances, et de combler le hiatus qui sépare les analyses micro-sociologiques et macro-sociologiques de l'éducation. Dans cette démarche, il y aurait lieu d'accorder priorité aux théories de l'organisation qui sont centrées sur les stratégies que les acteurs sociaux développent au sein des organisations, sur les luttes de pouvoir qui s'y manifestent, et sur la dynamique qui s'établit entre l'organisation et son environnement. Les perspectives d'analyse développées par Crozier et Friedberg (1977) sur l'analyse stratégique, par Mintzberg (1981), sur la bureaucratie professionnelle, par March et Oslen (1976) sur l'ambiguïté des objectifs et des choix dans une organisation, par Pfeffer et Salancik (1978) sur le contrôle externe des organisations, par Weick (1976), sur les systèmes à faible interdépendance (loosely coupled systems), pour n'en citer que quelques-unes, illustrent dans quelle direction il serait possible de s'orienter.

De même les divers modèles d'analyse des politiques (Dye, 1981, ch. 2) pourraient fournir des instruments conceptuels susceptibles de projeter un éclairage nouveau sur la dynamique qui s'établit entre les acteurs sociaux de l'intérieur comme de l'extérieur du système d'enseignement. Ceux-ci participent à la définition des politiques scolaires dans un environnement et un cadre historique donné. Les politiques éducatives, y compris les programmes scolaires, sont des lignes d'action relatives au développement et à l'organisation des connaissances. L'élaboration, l'adoption, la mise en application et l'évaluation des politiques éducatives constituent des enjeux pour les individus, les groupes, les mouvements, les organisations et les appareils qui essaient de faire prévaloir leur point de vue dans le processus de leur réalisation. L'analyse de ce processus permettrait peut-être aux « nouveaux » sociologues de mieux concilier la perspective phénoménologique avec celle du contrôle social.

Ainsi la relance de la « nouvelle » sociologie comme mouvement de pensée, passe, selon nous, par la remise en question des théories de la reproduction, par l'adoption d'une perspective d'analyse qui, s'appuyant sur des recherches de type historique, reconnaît la contribution du système d'éducation à la production de la société, et par l'élaboration de nouveaux instruments conceptuels s'inspirant de la sociologie des organisations et de l'analyse des politiques.

Claude TROTTIER
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval, Québec

Notes

(1) Ces orientations ont été formulées pour la première fois de façon systématique dans un recueil d'articles publiés sous la direction de M.F.D. Young (1971), le principal instigateur du mouvement, puis dans le cours **School and Society** de l'Open University (1971, 1972).

(2) Ces perspectives ont été proposées dans Whitty et Young (1976), Young et Whitty (1977), et présentées de façon plus élaborée dans le cours **Schooling and Society** de l'Open University (1977, 1978). Elles s'inspirent des analyses de plusieurs autres auteurs, publiées dans deux ouvrages de référence pour ce cours (Hammersley et Woods, 1976, et Dale, Esland et MacDonald, 1976).

(3) Il ne serait pas réaliste dans le cadre de cet article de les reconstituer, ni de montrer en quoi elles diffèrent les unes des autres tout en partageant des postulats communs.

(4) Au cours de la première phase, les « nouveaux » sociologues se sont inspirés davantage de l'approche de la « construction sociale de la réalité » que de celle de « l'interaction symbolique » parce qu'ils estimaient que la première leur permettait mieux que la seconde de rendre compte de la façon selon laquelle les éducateurs en viennent à considérer des connaissances comme valides, à les sélectionner et à élaborer les programmes d'études. Hargreaves (1967) et Lacey (1970), qui s'inspiraient de l'approche de l'interaction symbolique avaient, selon eux, tendance à prendre les programmes et leur élaboration pour acquis, à se pencher trop exclusivement sur l'analyse des interactions dans la classe et l'école sans prendre en considération les contenus d'enseignement et le curriculum.

(5) Si les « nouveaux » sociologues se sont inspirés des travaux que Bernstein (1971) a effectués sur les programmes d'étude,

parallèlement aux recherches plus connues qu'il a publiées en sociologie du langage (1973 a, 1973 b), on ne saurait identifier pour autant cet auteur à la « nouvelle » sociologie. Ce dernier a poursuivi une réflexion théorique (inspirée en partie de Durkheim) sur le curriculum, qui témoigne d'un cheminement personnel distinct de celui des « nouveaux » sociologues de l'éducation.

(6) On trouvera une illustration de ce type d'analyse dans les travaux de Vulliamy (1976) sur l'enseignement de la musique, et de Young (1977) sur celui des sciences.

(7) Selon St John-Brooks (1980), les « nouveaux » sociologues ont bénéficié de l'appui efficace de l'Open University pour la diffusion de leurs idées. Cette structure leur a permis d'étendre leur influence bien au-delà de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres, où leurs premières études avaient été effectuées.

(8) Il importe de souligner que ce n'est pas seulement parce que leur conception de la connaissance et du changement en éducation avait été l'objet de critiques qu'ils ont convenu de réorienter leur analyse. C'est aussi suite aux résistances et aux problèmes auxquels ils ont été confrontés dans leur propre pratique de militants, ou au côté de militants engagés dans le renouvellement des pratiques pédagogiques, que plusieurs en ont perçu la nécessité.

(9) L'analyse proposée par ces auteurs s'appuie sur une critique du modèle fonctionnaliste et de la sociologie de l'éducation des années 60, que les « nouveaux » sociologues avaient eux-mêmes remise en question, quoiqu'à partir de postulats différents, au début des années 70.

(10) Il ne serait pas réaliste cependant de reconstituer ce débat dans le cadre de cet article, car il dépasse le cadre de la « nouvelle » sociologie proprement dite. En effet, il faudrait rendre compte des différentes thèses qui s'affrontent à l'intérieur de la sociologie d'inspiration marxiste en général, et des approches néo-marxistes de l'éducation, tout en tenant compte de théories qui, sans être d'inspiration néo-marxiste, s'identifient aux thèses de la reproduction, comme celle de Bourdieu et Passeron (1970) par exemple. Pour une reconstitution et une critique des diverses théories de la reproduction (modèle de la reproduction économique, modèle de la reproduction culturelle, modèle basé sur le concept d'hégémonie), voir Giroux (1983).

(11) Pour une illustration de cette tendance, voir l'étude que Tomlinson (1981) a effectuée en Angleterre sur le processus de décision par lequel des enfants considérés comme sous-normaux sont retirés de l'enseignement régulier pour être réorientés vers des classes ou des écoles spéciales.

(12) Cette insatisfaction par rapport aux diverses théories de la reproduction n'est pas propre aux « nouveaux » sociologues, et rejoint celle que Snyders (1976) avait déjà exprimée au sujet des analyses de Bourdieu et Passeron (1970), de Baudelot et Establet (1971) et de Illich (1971). S'il reconnaît que ces auteurs projettent, chacun à leur façon, un éclairage original sur la reproduction des inégalités, Snyders regrette cependant qu'ils ne tiennent pas compte des forces positives présentes à l'école, qu'ils reconnaissent peu l'autonomie du pédagogique par rapport au politique, qu'ils ne voient pas l'école comme un lieu de lutte où s'affrontent des forces progressistes et conservatrices, et où des résistances peuvent s'organiser.

(13) Toutefois, selon Giroux (1983), les comportements d'opposition observés à l'intérieur de l'école ne s'inscrivent pas tous dans la logique d'une résistance à la domination exercée par les classes et les groupes dominants. Ils peuvent avoir une connotation réactionnaire aussi bien que progressiste, s'enraciner dans des idéologies qui tendent à perpétuer les formes de domination aussi bien qu'à les contester. Certains de ces comportements peuvent s'avérer des outils de transformation sociale parce qu'ils découlent d'une prise de conscience et d'une analyse critique qui incitent les agents à contester l'organisation scolaire. D'autres, ceux qui sont entachés de racisme et de sexisme par exemple, ne font que refléter les idéologies qui prédominent à l'extérieur du système scolaire. Ce dernier apparaît ainsi comme un site où s'affrontent des tendances contradictoires. Et il importe d'analyser les conditions dans lesquelles peuvent émerger des modes de résistance susceptibles d'avoir une portée innovatrice et libératrice.

(14) Ces revendications, selon Whitty (1981), ne devraient pas être limitées à la formulation de recommandations concernant le contenu des politiques sociales et économiques. Il y a lieu aussi de renouveler la façon même de formuler les politiques en y associant de façon beaucoup plus systématique les groupes de la base. Ce plaidoyer en faveur d'un nouveau type de relation entre théorie, recherche et pratique vise certains théoriciens de la reproduction qui ont eu tendance à se confiner dans des analyses surtout théoriques sans dégager la signification de celles-ci du point de vue de la pratique. Il vise en outre, dans le contexte britannique, la « vieille gauche » du parti travailliste. Celle-ci n'apparaît pas aussi favorable que certains des « nouveaux » sociologues appartenants à la « jeune gauche » le souhaiteraient, à une plus large participation de la base au processus d'élaboration des politiques.

(15) Une des pistes à explorer pourrait être celle que Touraine (1972) proposait dans son analyse historique du système universitaire américain. Le cadre de référence sous-jacent à cette étude repose sur le postulat selon lequel le système d'enseignement universitaire américain a, selon les époques, contribué à la production du champ culturel de la société américaine, à l'adaptation de celle-ci à des modifications survenues à l'intérieur d'elle-même ou dans son environnement et à la reproduction et à la consolidation d'une classe dominante.

Bibliographie

AHIER J. (1977). — « Philosophers, sociologists and knowledge in education », p. 59-72, in M.F.D. Young et G. Whitty (eds.), **Society, State And Schooling,** Barcombe, England, Falmer Press.

ANYON J. (1981). — « Social class and school knowledge », **Curriculum Inquiry,** 11 (1) : 3-42.

APPLE M.W. (1979). — **Ideology and Curriculum,** London : Routledge and Kegan Paul.

BANKS O. (1974). — « The " new " sociology of education », **Forum,** 17 (1) : 4-7.

BATES R. (1980). — « New developments in the new sociology of education », **British Journal of Sociology of Education,** 1 (1) : 67-79.

BAUDELOT C. et ESTABLET R. (1971). — **L'Ecole capitaliste en France,** Paris : Maspéro.

BERGER P.L. et LUCKMAN T. (1967). — **The Social Construction of Reality,** New York : Penguin.

BERNBAUM G. (1977). — **Knowledge and Ideology in the Sociology of Education,** London : MacMillan.

BERNSTEIN B. (1971). — « On the classification and framing of educational knowledge », p. 47-69, in M.F.D. Young (ed.), **Knowledge and Control,** London : Collier-MacMillan.

BERNSTEIN B. (1972). — « Conclusion, sociology and the sociology of education : some aspects, Unit 17 », p. 99-109, in Open University (ed.), **School and Society,** Walton Hall, Bletchlez, Burks. : Open University Press.

BERNSTEIN B. (1973 A). — **Class, Codes and Control,** Theorical Studies Towards a Sociology of Language 1, St-Albans, Herts : Paladin.

BERNSTEIN B. (1973 B). — **Class, Codes and Control,** Applied Studies Towards a Sociology of Language 2, London : Routledge and Kegan Paul.

BLUMER H. (1972). — **Symbolic Interactionism,** Englewood Cliffs, N.-J. : Prentice-Hall.

BOWLES S. et GINTIS H. (1976). — **Schooling in Capitalist America** : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, New-York : Basic Books.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). — **La Reproduction,** Paris : Editions de Minuit.

CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — **L'Acteur et le Système,** Paris : Editions du Seuil.

DALE R., ESLAND G. et MACDONALD M. (éd.) (1976). — **Schooling and Capitalism,** London : Routeledge and Kegan Paul.

DEMAINE J. (1981). — ***Contempory Theories in the Sociology of* Education,** London : MacMillan.

DYE T.R. (1981). — **Understanding Public Policy,** Englewood Cliffs, N.-J. : Prentice-Hall.

ESLAND G.M. (1971). — « Teaching and learning as the organization of knowledge », p. 70-116, in M.F.D. Young (ed.), **Knowledge and Control,** London : Collier-MacMillan.

FLEW A. (1976). — **Sociology, Equity and Education,** Philosophical Essays in Defence of a Variaty of Differences, London : MacMillan Press.

FORQUIN J.-C. (1983). — « La " nouvelle " sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », **Revue Française de Pédagogie,** 63, avril, mai, juin : 61-79.

FORQUIN J.-C. (1984). — « La sociologie du curriculum en *Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux so*ciaux de la scolarisation », **Revue Française de Sociologie,** XXV : 211-232.

GARFINKEL H. (1967). — **Studies in Ethnomethodology,** Englewood Cliffs, N.-J. : Prentice-Hall.

GIROUX H.A. (1981). — **Ideology, Culture and the Process of Schooling,** Philadelphia : Temple University Press.

GIROUX H.A. (1983). — « Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : a critical analysis », **Harvard Educational Review,** 53 : 257-303.

GOFFMAN I. (1959). — ***The Presentation of Self in Everyday Life,*** New-York : Doubleday Anchor Books.

GRAMSCI A. (1971). — **Selections from the Prison Note Book,** London : Lawrence and Wishart.

HALSEY A.H. et KARABEL J. (1977). — **Power and Ideology in *Education,*** *New-York : Oxford* University Press.

HAMMERSLEY M. (1983). — **The Ethnography of Schooling,** Driffield : Nafferton.

HAMMERSLEY M. et WOODS P. (eds.) (1976). — **The Process of Schooling,** London : Routledge and Kegan Paul.

HARGREAVES D.H. (1967). — **Social Relations in a Secondary School,** London : Routledge and Kegan Paul.

HOROWITZ I. (1963). — **Power, Politics and People,** The Collected Papers of C. Wright Mills. London : Oxford University Press.

HURN C. (1978). — **The Limits and Possibilities of Schooling,** Boston : Allyn and Bacon.

ILLICH Y. (1971). — **Une Société sans Ecole,** Paris : Seuil.

KEDDIE N. (1971). — « Classroom knowledge », p. 133-160, in M.F.D. Young (ed.), **Knowledge and Control,** London : Collier-MacMillan.

LACEY C. (1970). — **Hightown Grammar.** The School as a Social System. Manchester : Manchester University Press.

MARCH J.G. and OSLEN J.P. (1976). — **Ambiguity and Choice in Organizations,** Bergen, Universitets-Forlaget : Norway.

MINTZBERG H. (1981). — **The Structuring of Organizations :** a Synthesis of the Research. Englewood Cliffs, N.-J. : Prentice-Hall.

Open University (1977), (1978). — **Schooling and Society,** Units 1-32. Milton Keynes, England : Open University Press.

PETITAT A. (1982 A). — **Production de l'école - Production de la société,** Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident, Genève : Librairie Droz.

PETITAT A. (1982 B). — « Ecole et Société : le paradigme de la reproduction et ses limites », **Revue Européenne des Sciences Sociales :** XX (63) : 5-27.

PFEFFER J. et SALANCIK G.R. (1978). — **The External Control of Organizations :** A Resource Dependance Perspective, New-York : Harper and Row.

PRING R. (1972). — « Knowledge out of control », **Education for Teaching,** 89 : 19-28.

ROBINS D. and COHEN P. (1978). — **Knuckle Sandwich : Growing up in a Working-class City,** London : Pelican Books.

SARUP M. (1978). — ***Marxism and Education,*** *London : Routledge* and Kegan Paul.

SCHUTZ A. (1962). — « Collected Papers I, **The Problem of Social Reality** ». The Hague : Martinus Nijhoff.

SHARP R. (1980). — **Knowledge Ideology and the Politics of Schooling,** Towards a Marxist Analysis of Education, London : Routledge and Kegan Paul.

SHIPMAN M.D. (1973). — « Bias in the sociology of education », **Educational Review,** 25 (3) : 190-200.

SNYDERS G. (1976). — **Ecole, Classes et Luttes des Classes,** Paris : Presses Universitaires de France.

ST JOHN-BROOKS C. (1980). — « Sociologists and education : A for effort, B for achievement », **New Society,** 4 : 443-446.

TOMLINSON S. (1981). — **Educational Subnormality,** A Study in Decision-Making. London : Routledge et Kegan Paul.

TOURAINE A. (1972). — **Université et Société aux Etats-Unis,** Paris : Editions du Seuil.

VULLIAMY G. (1976). — « What counts as school music ? », p. 19-34, in G. Whitty and M.F.D. Young (eds.), **Explorations in the Politics of School Knowledge,** Driffield : Nafferton Books.

WALLER W. (1932). — **The Sociology of Teaching,** New-York : Wiley.

WEBER M. (1964). — **Theory of Social and Economic Organization,** New-York : Free Press.

WEICK K.E. (1976). — « Educational organization as loosely coupled Systems », **Administrative Sciences Quarterly,** 21 (march) : 1-19.

WEXLER P. (1983). — « Mouvement, class and education », p. 17-39, in L. Barton and S. Walker (eds.), **Race, Class and Education,** London : Croom Helm.

WHITE J. et Young M.F.D. (1975-1976). — « The Sociology of knowledge, a dialogue between John White and Michael Young », Part I, **Education for Teaching,** 98 : 4-13 ; Part 2, **Education for Teaching,** 99 : 50-58.

WHITTY G. et YOUNG M. (eds) (1976). — **Explorations in the Politics of School Knowledge,** Driffield, England : Nafferton.

WHITTY G. (1977). — « Sociology and the problem of radical educational change : notes towards a reconceptualization of the " new " sociology of education », p. 26-58, in M.F.D. Young and Whitty (eds.), **Society State and Schooling,** Barcombe, England : Falmer Press.

WHITTY G. (1981). — **Left policy and practice and the sociology of education,** Paper presented to the fourth annual Sociology of Education Conference at Westhill College, Birmingham, 5-7 January (mineographed).

WILLIS P. (1977). — **Learning to Labor,** Westmead, England : Gower Publishing Co.

WILLIS P. (1983). — « Cultural production and theories of reproduction », p. 107-137, in L. Barton and S. Walker (eds.), **Race, Class and Education,** London : Croom Helm.

WOODS P. (1983). — **Sociology and the School : an Interactionist Viewpoint,** London : Routledge and Kegan Paul.

YOUNG M.F.D. (1971). — **Knowledge and Control,** London : Collier-MacMillan.

YOUNG M.F.D. (1977). — « School science - innovation or alienation », p. 250-262, in P. Woods and M. Hammersley (eds.), **School Experience,** London : Croom Helm.

YOUNG M.F.D. and WHITTY G. (eds.) (1977). — **Society, State and Schooling,** Barcombe, England : Falmer Press.

N° 78 janvier-février-mars 1987, 21-29

ENTRE HISTOIRE ET SOCIOLOGIE,

une perspective constructiviste appliquée à l'émergence des collèges et de la bourgeoisie

par A. PETITAT

Souvent, c'est dans les zones frontières que les disciplines se renouvellent, surtout lorsque les divisions académiques, lourdes de pesanteurs institutionnelles, s'enlisent dans des approches et des points de vue répétitifs. Depuis plusieurs décennies, les historiens n'ont pas cessé d'emprunter aux autres sciences sociales, à commencer par la linguistique, la démographie, l'économie, l'anthropologie... et aussi la sociologie (1). *Cette dernière, trop heureuse un instant de s'être dégagée des grandes synthèses historicistes envahissantes, ne s'est pas vraiment aperçue de l'intérêt de ce rapprochement entre sciences humaines et histoire.*

Les pages qui suivent se veulent celles d'un sociohistorien las d'être « à cheval » ou « entre deux chaises » et qui cherche une solution propre à « épaissir » le temps des sociologues et à tempérer le particularisme des historiens. Le ***perspectivisme constructiviste*** *proposé ici à l'état d'ébauche est appliqué, dans un deuxième temps, à l'analyse des fonctions sociales des collèges au XVIe siècle pour déboucher sur une remise en cause de quelques idées sociologiques bien reçues.*

L'espoir utopique de parvenir à établir des vérités universelles en histoire a été partagé par de nombreux chercheurs, qui rêvaient d'importer dans leur discipline un modèle de référence qui avait démontré sa puissance et son efficacité dans les sciences de la nature. Ce modèle des sciences expérimentales, qui réunit la tradition mathématique et les données vérifiables de l'expérience, s'élabore au XVIIe siècle. Construit par Galilée, Képler, Bacon, Descartes, etc., ce nouveau rapport à la nature parvient même à rendre compte, dans la petite formule de la gravitation universelle, du mouvement infini et majestueux des astres, ce qui lui assure un prestige considérable.

Pendant longtemps, les sciences humaines, de la médecine à la sociologie et à l'histoire, vont subir l'attraction hypnotique des sciences de la nature. Au XVIIIe siècle, l'engouement pour les automates et la faveur des multiples versions réductionnistes en médecine, biologie et psychologie témoignent de cette prédominance des sciences de la nature. On s'épuise à enfermer la personne humaine dans les cadres de référence de la physique : la matière, la force, l'espace et le temps mécanique. Dans la médecine iatromécanicienne l'être humain n'est plus que tuyaux, valves, pompes, leviers, poulies, réactions chimiques, sensations (2).

Avant de s'engager dans l'expérimentation elle-même, jusqu'au XIXe siècle, on se contentera de réfléchir la personne en termes métaphoriques, de la repenser dans les termes des sciences de la nature. Le gain ainsi recherché et obtenu est principalement en rapport avec les représentations religieuses, métaphysiques et idéalistes de l'âme, de la morale et de la connaissance.

Mais l'efficacité critique d'un tel discours n'excuse pas nécessairement, ni surtout pour longtemps, les déformations et les réductions que l'on fait subir à l'objet pour défendre sa cause. La réaction ne se fera pas attendre, puisant dans l'irrationnel et la tradition, explosant dans un romantisme multiforme. La dénégation de la spécificité du phénomène humain entraînait jusqu'au rejet de la raison elle-même avec, sinon un retour massif aux croyances religieuses, du moins une affirmation véhémente de l'intuition contre la froide analyse, de la durée vécue contre le temps mécanique, de la totalité dynamique contre la spécialisation, de l'unité du sujet et de l'objet contre l'objectivation méthodologique.

En France et en Angleterre, le courant romantique déborde peu du cadre littéraire. En revanche, en Allemagne, sa rencontre avec la tradition herméneutique et l'affirmation nationaliste de la culture lui conférera une force qui en étendra l'influence jusqu'aux sciences humaines.

La façon de pratiquer l'histoire n'a évidemment pas été soustraite à toute évolution. Au XIXe siècle les chan-

tres du scientisme prolifèrent en France, avec à leur tête Langlois, Seignobos et Fustel de Coulanges. Michelet, l'historien romantique, qui revendiquait l'affirmation complète de soi dans la narration, qui refusait de « s'effacer en écrivant », représente une tendance minoritaire (3). Pour le courant opposé, l'histoire n'est pas un art, c'est une science pure qui étudie les faits avec exactitude, en procédant par une observation minutieuse des textes, à l'instar de la chimie qui puise ses faits non dans l'imagination mais « dans des expériences minutieusement conduites ». Cette naïveté scientiste ignore la subjectivité des textes eux-mêmes en prétendant les saisir comme faits objectifs. Mais le document historique peut aussi bien masquer que découvrir : le fait « objectif » sera donc le résultat d'une construction, non le fruit d'une simple « constatation ». Cette intervention portera la marque des intérêts du chercheur, ce que précisément on prétend éviter. Comme le disent Langlois et Seignobos : « L'idéal est d'arriver à une formule si impersonnelle qu'elle ne puisse être rédigée autrement ; une proposition marquée de l'empreinte personnelle d'un homme n'est pas encore une vérité scientifique » (4). Dans cette perspective, l'histoire est d'abord un classement descriptif de faits aboutissants à des « formules descriptives » puis à des « formules d'ensemble » qui, classées et confrontées, déboucheraient sur une science de l'histoire.

Cette utopie allait jusqu'à rêver d'une sorte de fin de l'histoire par épuisement des textes à analyser (5), alors que précisément l'histoire est inépuisable du fait de la multiplicité évolutive et créatrice des questions posées au passé. Le rapport de l'historien et de son « objet » doit lui-même être historicisé.

La critique de cette histoire positive proviendra essentiellement de trois courants, qui forment la base historique et critique de l'approche proposée ici sous le nom de **perspectivisme constructiviste** : le courant herméneutique ou compréhensif, le courant dialectique ou constructiviste et le courant structuraliste.

Le courant structuraliste est venu fort heureusement s'opposer aux historiens pour qui l'érudition représentait la voie royale vers une connaissance « objective ». Rivés souvent à une histoire événementielle, ensevelis sous des monceaux de « faits », perdus dans une durée trop étroite pour échapper au conjoncturel, ces historiens s'empêchaient d'accéder à des paliers de la réalité sociale lents à se transformer et dont les modifications ne parviennent pas immédiatement à la conscience.

En prenant le contre-pied de l'histoire politique événementielle, en s'adressant aux réalités sociales et économiques et à l'histoire profonde des mentalités collectives, les historiens regroupés autour des **Annales** se donnaient les moyens d'atteindre des structures dont le rythme de transformation s'établit dans la « moyenne durée » ou la « longue durée ». Mais ces structures ne s'imposent pas d'elles-mêmes à l'esprit. Elles sont à la fois le produit de l'histoire et le produit d'une reconstruction à partir de traces laissées dans les documents historiques. L'existence de structures insensibles au temps de l'événement pose le problème de leurs rapports aux acteurs sociaux et de leur production ; nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

L'intérêt d'une approche historique du type de celle développée par ce que l'on désigne maintenant sous le nom d'**Ecole des Annales** me paraît résider dans le pont qu'elle jette en direction de la sociologie. L'opposition entre le singulier et le général, opposition dans laquelle ont longtemps été pensées l'histoire et la sociologie, reçoit ici une altération. L'histoire n'est plus nécessairement confinée à la découverte des enchevêtrements singuliers de causes. Elle se donne pour objet des structures historiques singulières certes, mais suffisamment larges pour autoriser l'élaboration de théories socio-historiquement situées, s'adressant non pas à tel phénomène précis de l'espace-temps, mais à un ensemble de phénomènes possédant les mêmes traits structurels fondamentaux : le féodalisme, les sociétés avec ou sans Etat, les sociétés industrielles, etc.

La délimitation structurelle ainsi reconstruite renvoie aux phénomènes historiques concrets dont elle représente une sorte de squelette approximatif. Sur cette base, il est loisible de s'interroger sur les lois de fonctionnement, les régularités, les tendances et les contradictions qui animent cette structure, c'est-à-dire faire œuvre de sociologue conscient des limites socio-historiques de ses énoncés.

La matière du sociologue est foncièrement historique, ce qui a pour conséquence que les propositions les plus générales (ex : toute société suppose une organisation hiérarchique) sont aussi celles qui possèdent les plus faibles vertus explicatives pour rendre compte d'un phénomène singulier. Et surtout, comme l'ont remarqué certains sociologues, il est impossible de déduire un phénomène singulier d'un complexe de lois générales. Davantage, nous pouvons avancer que les plus générales de ces lois sont encore historiques, en ce qu'elles reposent sur des ensembles de phénomènes humains situés entre un avenir créateur de nouvelles formes sociales et un passé préhistorique dont nous connaissons peu de choses et donc propice aux constructions mythologiques.

Souvent, les lois les plus abstraites de la sociologie ignorent, consciemment ou pas, les limites socio-historiques de leur validité. Plus généralement, l'opposition entre sociologie et histoire est une question de degré, non de nature.

L'une et l'autre de ces sciences verraient s'évanouir leurs objets si elles se vouaient exclusivement soit aux aspects généraux, soit aux aspects singuliers. Dans un cas l'histoire se résumerait à l'exposé de la succession d'une poussière infinie d'événements, tandis que la sociologie baignerait dans un univers de lois abstraites sans jamais avoir prise sur le phénomène singulier. C'est la notion de structure qui sert ici de point de rencontre, le socio-historien du présent saisissant l'événement contemporain dans son épaisseur structuro-temporelle et le socio-historien du passé découvrant dans d'anciens événements les ruptures et les continuités qui nous les rendront significatives par rapport aux profondeurs de notre présent. Une telle vision relie indissolublement la structure à ses conditions d'apparition, de maintien et de dépassement, en la saisissant dans son fonctionnement émergent et évolutif.

Le courant dialectique ou constructiviste unit le sujet et l'objet dans une définition réciproque, dynamique et interactive. La philosophie hégélienne donne une première forme moderne à cette conception du développement de la raison humaine, que le marxisme a repris en tentant de la « remettre sur ses pieds » et qui a imprégné diversement les sciences humaines, dont la psychologie expérimentale piagétienne.

Dans la logique constructiviste, la notion d'objectivité prend une définition particulière. Elle est toujours relative à un processus socio-historique « dialectique » ; il est tout simplement absurde d'envisager une connaissance « objective » comme dissociation du sujet et de l'objet. La connaissance, en ses catégories essentielles, ne dérive ni du sujet ni de l'objet pris en eux-mêmes (catégories sans signification) mais de leur rencontre dont résultent précisément la conscience et l'abstraction réfléchissante au terme provisoire d'un développement inachevé.

Les phénomènes humains résultent d'une double construction ; la première renvoie à leur genèse, la seconde à leur représentation, les deux étant étroitement reliées. Les rapports sociaux ne sont ni inscrits dans des rapports héréditaires, ni dans un environnement qui nous dicterait nos propriétés. Restent les diverses solutions interactives ou constructivistes.

Arrivé à ce point, adhérer à une philosophie de l'histoire, du devenir de la raison, des classes sociales ou de l'Etat, ne me semble nullement nécessaire. Il faut plutôt écarter toute formule unique ou répétitive : 1) la construction d'un nouveau rapport social, d'une nouvelle institution, si elle suppose des conflits sociaux, n'est pas explicable par ces seuls conflits ; 2) la négation ne constitue pas le seul procédé dialectique, pas plus que son corollaire hégélien, le dépassement. Nous avons au contraire des différenciations, des coordinations de sous-systèmes, des inclusions qui se distinguent du conflit dialectique classique (thèse, antithèse, synthèse) entre « idées » ou entre « acteurs sociaux » (6).

Admettons ici à titre de postulat fondateur que ce sont les humains qui font l'histoire, bien qu'ils n'obtiennent qu'en d'exceptionnelles occasions des produits qui correspondent à leurs attentes ou à leurs projets. Cela signifie que le principe dynamique d'intégration des différentes contraintes et de création de nouvelles structures réside dans des sujets eux-mêmes en perpétuelle autoconstruction.

Ce qui est valable pour la construction des rapports sociaux est valable aussi pour la construction de leur représentation. Celle-ci est solidaire de tout le cheminement d'une culture, du développement du langage et de l'intelligence. Rejeter l'a-priorisme et l'empirisme ne signifie pas non plus que nous soyons contraints d'adopter des visions rigides des rapports entre « idées » et « pratiques », entre « infra » et « superstructures ». Laissons donc ouvertes les multiples solutions interactives par où le sujet construit la réalité en s'autoconstruisant. Ce sera précisément une des tâches du socio-historien de spécifier les voies de l'élaboration symbolique relatives aux diverses structures socio-historiques particulières.

L'interaction sujet-objet est historiquement située. Toute création culturelle, intellectuelle et scientifique est en même temps sélection d'éléments et de combinaisons d'éléments. Comme le souligne fort justement Max Weber, il est impossible de concentrer son énergie et son attention sur des aspects sans signification pour les acteurs, de même qu'il est impossible d'embrasser l'infinité des aspects d'un phénomène saisi dans toute sa profondeur (7). L'élaboration d'une représentation (à prétention scientifique ou pas) suppose nécessairement une saisie sélective où apparaîtront les intérêts du sujet, son point de vue constituant. L'objet n'est pas donné, le fait ne devient fait qu'à la faveur d'un regard qui en retient les éléments significatifs pour le sujet. L'adoption par Marx d'un des points de vue du prolétariat sera constitutive de sa théorie historique. L'affirmation généralisée d'une autonomie des femmes sera également productrice de connaissances nouvelles, de questions antérieurement négligées et maintenant posées à l'histoire.

De là provient l'impossibilité de clore l'histoire, car l'étude d'une période historique se fonde le plus souvent sur des perspectives, des intérêts et des questions nouvelles propres à la période suivante. Un penseur social de l'ancienne société d'ordres ne pourra s'interroger sur les hiérarchies sociales de la même façon qu'un chercheur plongé dans une société de classes. En outre, la divison du travail introduit de multiples perspectives ou points de vue sur une même société. En particulier, les divisions

académiques bloquent souvent des perspectives fécondes qui pourraient naître d'un abattement des frontières habituelles.

Ces considérations donnent une forme spéciale au problème classique de l'objectivité. En particulier, il ne saurait exister — ni en sociologie, ni en histoire — de vérité qui pourrait se prétendre dégagée des intérêts par lesquels s'affirme un point de vue sélectif et constitutif de l'objet. Cela signifie que la validité des propositions sera appréciée en fonction de la démarche suivie une fois le problème posé et l'objet défini.

Enfin, la **tradition herméneutique** (Schleiermacher, Dilthey, Wach) aboutit à une réflexion sur la spécificité des « sciences de l'esprit ». Le problème central est celui des fondements et de la possibilité d'une connaissance d'autrui ou des rapports à autrui ayant une validité universelle. Il s'agit de restituer des activités reposant sur des complexes de motivations et d'intention. La réponse consiste à dire que le sujet et l'objet participent de la même nature humaine, « qu'il ne peut rien y avoir dans aucune manifestation individuelle étrangère qui n'existe aussi dans l'individualité vivante qui la perçoit » (8).

Seule la parenté des expériences du **Je** et du **Tu** rend ici possible intercommunication et compréhension réciproque. « Insensé qui croit que je ne suis pas toi » (V. Hugo) ; oui, insensé, car se privant du sens, d'une connaissance fondée sur une communauté de perceptions, de sentiments et de concepts.

Mais il y a des limites à la compréhension, qui reconstitue la démarche intérieure en s'appuyant sur des manifestations extérieures. Plus on s'attache à la singularité existentielle, plus rapidement sont atteintes les limites du communicable. En ce qui concerne notre démarche, il importe moins de reculer cette frontière du communicable que d'évaluer la logique des rapports intentionnels dans la construction de groupes sociaux et de structures sociales. Car la perspective développée ici se situe à un moindre degré de spécificité, à des niveaux où les sujets sociaux existent à travers des pratiques sociales, des institutions, un langage, des œuvres culturelles, etc., c'est-à-dire à des niveaux de spécificité socio-historique ayant déjà fait l'objet d'une construction sociale fondée sur l'échange et l'intercommunication.

Reste à situer les rapports des humains à leurs créations sociales. Il ne me paraît pas utile de choisir entre la transparence pure ou l'opacité complète. D'une façon générale, plus la genèse des groupes ou des structures s'étale dans le temps, plus elle semble échapper à une perception consciente et une action intentionnelle des acteurs. Il faut donc ici faire une part importante à la production inconsciente de l'histoire où les résultats trahissent les intentions des agents (9).

Au terme de ce périple, dégageons de façon synthétique, dans nos trois courants non-scientistes, ce qui nous paraît fonder une démarche cohérente en histoire et aboutir à la formulation de jugements qui peuvent prétendre à une validité universelle sans pour autant trahir la nature fondamentale de leur objet, sans s'évanouir dans l'infinie richesse ou l'infinie spécificité, en évitant aussi les généralités inconscientes des limites socio-historiques de leur validité, en refusant ainsi les illusions de l'innéisme, de l'empirisme en même temps que les pièges de schémas dialectiques qui renoncent à s'interroger sur leur propre genèse.

Dans un premier temps, l'historien (mais aussi bien le sociologue ou le politologue) affirme une perspective, des intérêts (pour une période, un thème, des questions à poser) qui sont au principe de la sélection de son objet et de ses interrogations. Au départ donc, nous avons une sympathie (ou antipathie) significative ou primitive pour l'objet. Ce rapport « affectif » (à tout le moins teinté d'intérêts) est renforcé par la possibilité, spécifique aux sciences humaines, de comprendre un autre sujet ou un rapport à autrui. Evidemment, ni la sympathie pour Jules Ferry ou pour Louise Michèle, ni la reconstruction intuitive de leur implication intentionnelle relative à la Commune de Paris ne sauraient fonder un jugement reçu comme valide par la communauté des chercheurs, mais nous avons là l'étape première de la construction interactive du sujet et de l'objet.

Parmi les voies qui s'offrent alors au chercheur, nous entendons souligner celle qui, en se fondant sur les moyenne et longue durées, peut espérer atteindre des paliers structuraux relativement stables, des plateformes reconstruites autorisant une élaboration théorique socio-historiquement située échappant à la poussière descriptive ou à la généralité platonique.

L'interaction du sujet et de l'objet dans la construction théorique a son pendant dans l'attention constante portée au rôle des acteurs sociaux dans la production sociale. La position constructiviste adoptée ici se veut la plus ouverte possible, en évitant en particulier de s'enfermer dans les schémas historiques prédéterminés.

Le type d'objectivité et de vérité que je propose ici n'a rien à voir avec celui ancré dans des profondeurs inamovibles, éternelles, insensibles au temps. Il ressemble plutôt à une embarcation, ou plutôt à des embarcations construites à même les flots changeants des significations et des points de vue. Certaines brillent de tous leurs feux avant de s'éteindre rapidement dans le silence et l'oubli.

D'autres, faites d'intérêts et de questions moins vulnérables au temps, nous éclairent encore après mille ou deux mille ans. A l'image d'une science cumulative qui

vise la mise en lois intégrale de la réalité socio-historique, je préfère celle de constructions partielles, dépassées bientôt par d'autres, emportées à leur tour par le flux inexorable de l'histoire. L'analyse du rôle des collèges au XVIe siècle permet d'illustrer les avantages de cette approche.

PERSPECTIVISME CONSTRUCTIVISTE ET FONCTION SOCIALE DES COLLÈGES AU XVIe SIÈCLE

Conformément aux considérations précédentes, dégageons les perspectives socio-politico-philosophiques constitutives de l'objet, dans ce cas des rapports école-société. Elles sont nombreuses, entrecroisées, échappant pour la plupart à la vérification empirique. Elles nous proposent des lectures des « faits » sous certains angles, dont il serait aisé de souligner les affinités avec des controverses idéologiques et des mythologies fondatrices qui hantent nos interrogations et nos représentations du social.

La première perspective, très fréquente, volontiers empruntée par les groupes dominants (quelle que soit leur idéologie !) se résume dans quelques thèmes-clefs : consensus et intégration autour de valeurs essentielles, harmonisation des aptitudes et des fonctions sociales complémentaires. L'histoire de l'école se résumerait en une adaptation de ses fonctions reproductrices. Défendu par Durkheim, repris par Parsons (10), souvent attaqué, toujours présent, ce point de vue est temporairement en crise depuis une quinzaine d'années, pour des raisons historiques sur lesquelles il est impossible de s'étendre ici.

La perspective symétriquement opposée se fonde sur une vision conflictuelle des rapports sociaux. Au lieu de cimenter et d'unir autour de valeurs centrales, l'école impose des représentations, des idéologies qui permettent aux groupes dominants de maintenir leur position dominante. Certains précisent que cette « violence symbolique » surviendrait à la faveur d'un masquage de la dépendance de l'école envers les groupes dominants, assertion cependant difficile à soutenir dans certaines sociétés d'ordres et de castes (11).

La vision marxiste représente une variante conflictualiste où l'école bloque l'issue « libératrice » de l'antagonisme entre bourgeoisie et prolétariat. Cette perspective est en crise elle aussi, crise reliée à celle du marxisme en général, qui a pris le visage d'une asservissante religion d'Etat (12).

D'autres sociologues, préoccupés par le destin de l'individu à l'ère des grandes organisations, soutiennent que l'école travaille essentiellement à renforcer une bureaucratie étouffante, à ruiner les capacités créatrices et l'autonomie de l'individu. Quelques-uns ont même imaginé des solutions pédagogiques, de la pédagogie institutionnelle aux réseaux conviviaux d'I. Illich (13).

Ces perspectives contradictoires (nous ne retenons que les principales) ont ceci de remarquable qu'elles reposent toutes sur une sorte de **paradigme de la reproduction** : des valeurs centrales, des représentations dominantes, du système, etc. Et ce paradigme reçoit l'adhésion de la grande majorité des sociologues. La contribution de l'école à la **production de la société** occupe une place négligeable. Elle fait figure un peu de perspective suspecte, guettée par tous les pièges de l'historicisme, abandonnée avec la vieille sociologie historique du XIXe siècle. Notons cependant trois thèmes relativement présents. Le premier, celui de l'apport de l'école à l'individualisation démocratique et à l'égalisation des chances, a été soutenu surtout par des tenants du courant fonctionnaliste soucieux de renforcer une vision de l'histoire en termes de différenciation, de complexification et d'évolution progressives, par opposition à l'histoire faite de ruptures et de discontinuités profondes. L'école démocratique participerait ici à un processus général d'érosion des **caractères attributifs**, caractéristique du passage des sociétés d'ordres aux sociétés industrielles, ouvertes à la mobilité et à l'**achievement** (14).

Un second thème met en scène une école productive de nouveaux rapports sociaux, mais dans le sens d'une individualisation du contrôle social et d'une bureaucratisation du monde moderne. Ce point de vue wébérien a été repris avec un certain bonheur par plusieurs acteurs, dont Foucault et Lobrot (15).

Enfin, n'oublions pas le courant ethnométhodologique qui opère au niveau microsociologique, souvent dans des situations interactives de face à face. C'est à ce niveau qu'il appréhende **in vivo** l'élaboration des règles, l'interprétation des normes, la production du sens. Le parti-pris de la microréalité tangible contre les spéculations globales rend cependant problématique l'appréhension des fonctions générales des systèmes scolaires (16).

La perspective que nous adoptons ci-dessous requiert aussi des considérations à la fois historiques et sociologiques. Elle suppose une recherche de la « vérité » dans le mouvement, non dans des mécanismes synchroniques. Elle envisage **l'école dans sa contribution à l'émergence des structures et des groupes sociaux**. L'intérêt d'une formulation générale de ce type réside dans l'abandon d'une vision globale de l'évolution, qu'il suffirait d'illustrer en ce qui regarde l'école. D'autre part, l'école cesse d'être ici l'instrument d'une « société », d'une classe, d'un « système », voire même d'une tendance historique pour devenir elle-même un **agent**, un **média** né-

cessaire apportant sa contribution irremplaçable dans la genèse de certaines catégories sociales.

Le rapport entre collèges et classe bourgeoise en émergence illustre la fécondité d'un tel point de vue. En commençant cette recherche sous un angle « reproductiviste », nous nous sommes aperçu que nous passions à côté de l'essentiel : la **production** d'une nouvelle classe sociale. D'où un retournement des axiomes de base et l'idée de **perspectivisme constructiviste** afin de donner une cohérence épistémologique à l'approche retenue.

La présentation ci-dessous ne retient que l'essentiel. Après une description succincte de la structure des collèges, structure stable sur plus de deux siècles, le texte s'interroge sur l'origine et les fonctions de cette institution en rapport avec un « peuple gras » en mal d'homogénéité culturelle et politique (17).

STRUCTURE DES COLLÈGES AU XVIe SIÈCLE

En gestation dès le XVe siècle, le collège humaniste adopte sa forme type entre 1530 et 1550 et se répand alors sur toute l'Europe à une allure exponentielle. Nouveau programme, nouvelle organisation des études, nouvelle pédagogie, les collèges représentent une véritable rupture par rapport aux anciennes facultés des arts. Les collèges protestants et catholiques ne diffèrent que sur des points secondaires. La structure spécifique de cette nouvelle institution se laisse appréhender à quatre niveaux : l'espace, le temps, la sélection des éléments socio-culturels et la structure du pouvoir.

Historiquement, la révolution représentée par les collèges est d'abord une révolution de l'**espace** d'enseignement, par la substitution d'un bâtiment unique abritant plusieurs classes aux locaux dispersés tenus par des professeurs « indépendants » (18). Le passage d'un espace artisanal-individuel à un espace manufacturier-collectif est en intime relation avec la plupart des autres transformations subséquentes : contrôle des études, surveillance des étudiants, gestion centralisée, rationnalisation-planification des études, etc.

Une fois les élèves renfermés dans un grand espace, l'idée de systématiser l'utilisation de leur **temps** allait se développer, soutenue par une transformation favorable des mentalités. Cette organisation va bien au-delà de la planification des activités quotidiennes, dont les monastères pouvaient offrir d'innombrables modèles ; elle s'étend à l'ensemble des études, aboutissant à une gradation systématique et à un découpage correspondant des matières. Cette rationalisation suppose et renforce une certaine idée du travail, du travail obligé, d'un rapport institutionnellement fixé entre la matière et le temps d'apprentissage, entre l'acte d'enseignement et la vérification de l'apprentissage. Toute une pédagogie de l'examen, de l'évaluation, de la définition de l'élève intelligent, cancre ou paresseux est ici en gestation.

A ce quadrillage spatio-temporel des corps, des âges, des esprits et des matières correspond une **rupture dans la sélection des contenus enseignés**, avec le passage d'un programme centré sur la logique et la dialectique à un programme tourné vers l'étude des belles-lettres, des langues latines et grecques en leurs expressions formelles les plus achevées. Dans les collèges catholiques, mêmes les petites classes consacrées à la lecture et à l'écriture se donnaient en latin, avant de passer à la grammaire, avec son cortège de conjugaisons et de déclinaisons, puis à l'histoire, la poésie, la rhétorique et finalement à la philosophie.

Enfin, la pédagogie du collège est essentiellement fondée sur l'écriture ; elle se présente d'abord comme une longue litanie d'exercices et d'examens écrits.

Pour obtenir un certain rendement pédagogique de ce petit monde clos, rythmé et contraint d'acquérir quantité de notions décollées du contexte social de l'époque, il fallait disposer de moyens aptes à canaliser les énergies, d'une **nouvelle structure du pouvoir**.

Les structures corporatives traditionnelles sont remplacées par des hiérarchies bureaucratiques, parfois considérables dans le cas des Jésuites, parfois se résumant à un comité de direction, un principal, des maîtres et des élèves. Toujours est-il que les élèves perdent le droit de s'organiser de façon autonome, que les maîtres, dépendants financièrement, sont surveillés et réprimandés. Toute une série de techniques pédagogiques, fondées sur les punitions, les récompenses, la compétition et la délation maintiennent une activité artificielle, évidemment troublée par une indiscipline endémique.

En deux générations, cette structure scolaire révolutionnaire, ébauchée à Liège, systématisée par les Réformés et adoptée par les Jésuites, sera implantée dans les petites villes et parfois même dans les gros bourgs de quelques milliers d'habitants. Partout, elle conserve sa physionomie, indépendamment des conditions locales. Une fois constituée, elle manifeste donc une certaine autonomie. Qui l'adopte ? Evidemment les élites urbaines, qu'à l'époque on désignait par le terme de « peuple gras », par opposition au « peuple menu », selon une terminologie héritée des cités italiennes. Selon de très sérieuses études historiques, nobles et artisans forment une clientèle minoritaire (19). D'ailleurs la noblesse développera son propre réseau lettré (les académies nobles), tandis que les arts mécaniques fourniront le gros de la clientèle du futur réseau des écoles de charité.

ANALOGIES STRUCTURELLES AVEC LA TRANSFORMATION DES CONDITIONS GÉNÉRALES

Nous sommes donc fondés à nous interroger sur les affinités structurelles profondes entre les collèges et le « *popolo grasso* » *en devenir*. Nous le *ferons* en conservant les distinctions précédentes et en notant la parenté avec les collèges.

Le collège correspond à une maîtrise institutionnalisée de l'**espace** dont on peut chercher des éléments dans les monastères mais aussi et surtout dans certaines réalisations du « popolo grasso ». L'analogie la plus frappante apparaît surtout avec les manufactures, qui rationalisent le travail en réunissant nombre d'artisans sous un même toit. Le passage d'une pédagogie individuelle à une pédagogie collective réclame aussi cette maîtrise centralisée de l'espace. Bien avant de s'étendre à la transformation des matières, cette maîtrise institutionnelle de l'espace était déjà perceptible au XIVe siècle dans les grandes entreprises commerciales, celle des Bardi et des Peruzzi par exemple, qui occupaient jusqu'à 300 facteurs, commis et représentants couvrant toutes les places financières et commerciales d'Europe.

Plus généralement, les XVe et XVIe siècles connaissent une véritable révolution de l'espace mondial et européen avec l'ouverture des voies océaniques, ouverture qui s'inscrit dans la foulée de l'activité commerciale, relayée ici par des volontés de puissance et d'expansion nationales.

A l'espace fragmenté du Moyen Age féodal, à la contiguité des situations spatiales succède la maîtrise centralisée, à la figuration plane succède la profondeur, à l'agglutination des maisons, les perspectives de planification urbaine, au monde clos de la voûte céleste, l'espace infini des nouveaux conquérants et maîtres du monde.

Durant les XVe et XVIe siècles, la transformation des rapports au **temps** n'est pas moins profonde. Le foyer de cette mutation, c'est le marchand, l'âme du « popolo grasso ». Le temps s'émancipe de l'Eglise et du ciel (20). La vie réglée du moine branché sur les rythmes cosmiques se mue en une vie quotidienne profane peu à peu pliée au rythme de l'horloge. Celle-ci symbolise la maîtrise du temps, aussi bien pour l'« honnête homme » qui planifie son temps que pour l'entrepreneur qui planifie celui des autres.

Au-delà de cette convergence générale entre le temps de l'entrepreneur moderne et celui des collèges, il faut souligner que ces derniers incarnent mieux qu'aucune autre institution, ces nouveaux rapports au temps. Nulle part ailleurs on ne retrouve une telle planification étendue sur un si grand nombre d'années et touchant autant de personnes. Les enfants et adolescents sont comme le laboratoire d'essai de la nouvelle maîtrise du temps.

Si le collège n'a pas inventé les livres de comptes et encore moins l'écriture, sa pédagogie fondée sur l'écrit renvoie à une mutation fondamentale, fondatrice d'un trait caractéristique des sociétés modernes, à savoir le recours systématique à l'écriture non seulement en quelques matières religieuses, juridiques et commerciales, mais **dans la définition culturelle d'une classe sociale dans son ensemble**.

La Renaissance n'est pas née des collèges. Ceux-ci en sont plutôt le terne aboutissement scolarisé. La nouveauté, dans les collèges, ce n'est point qu'y transparaissent l'amour des belles-lettres et l'admiration des œuvres antiques, mais plutôt que, du plus petit au plus grand de ce « peuple gras », tous s'accordent pour faire d'une culture éloignée, à peu près morte, la culture de référence, celle qui servira à se distinguer des « méchaniques », de ceux qui travaillent de leurs mains, et à se rapprocher de cette vie gratuite et méprisante envers le travail que mène le noble oisif et courtisan.

L'écriture et le collège sont les médias d'une distance à la vie, d'un divorce entre culture et vie quotidienne. Cette distance médiatisée est peut-être propice à une prise de conscience objectivante, à ce divorce du sujet et de l'objet qui fonde précisément la connaissance scientifique. Le bourgeois lettré n'est point immergé dans sa culture savante de la même façon qu'un vulgaire marchand qui fait de la prose sans le savoir. Il entretient avec elle un rapport ornemental, instrumental et analytique.

Les collèges présentent en miniature les éléments fondamentaux du **pouvoir moderne**, tel qu'il commence à peine à s'esquisser au XVIe siècle. La montée de l'Etat central signifie la liquidation de l'autonomie des seigneurs et des villes, des corporations et des Etats généraux ou provinciaux, la mise au pas de l'Eglise, etc. L'organisation bureaucratique moderne, avec ses cascades de fonctionnaires salariés révocables est à peine ébauchée lorsque surgit le remarquable système de gestion des collèges, dont l'énorme organisation centralisée et hiérarchisée des Jésuites. Les collèges n'ont pu imiter l'Etat qu'en généralisant des tentatives encore timides. L'Etat enseignant, n'aura finalement qu'à emprunter des sentiers battus, à suivre la voie tracée par le **Ratio Studiorum**.

Ce processus de rationalisation bureaucratique, initié par la monarchie centralisatrice en s'appuyant sur le « peuple gras », sera notablement accéléré par l'arrivée au pouvoir de la bourgeoisie.

UNE CLASSE BOURGEOISE IMPENSABLE SANS COLLÈGES

Nous avons sciemment dégagé les convergences structurelles entre les collèges et les transformations de l'époque, transformations qui, plus ou moins directement, se rapportent à l'émergence d'une nouvelle classe sociale. Ces isomorphismes, eu égard aux fonctions sociales des collèges à identifier, peuvent agir aussi bien dans un sens que dans l'autre. Sans nier les circonstances qui rendaient très probables l'apparition des collèges avec les caractéristiques que nous avons décrites, plusieurs considérations militent en faveur d'une action propre des activités éducatives ainsi structurées.

Dans la plupart des traits qui le caractérisent, le collège n'est pas premier, il n'innove pas radicalement, mais il incarne telle ou telle tendance avec une perfection qu'on ne retrouve nulle part ailleurs. En outre, il réunit dans une structure moderne, forte, cohérente et durable des tendances nouvelles. Une fois constituée cette structure va se répandre très rapidement, en conservant ses caractères pendant plus de deux siècles.

Cette incarnation avant-gardiste de tendances profondes connaissant une diffusion soudaine et massive rend très plausible une influence des collèges sur les mentalités, les rapports au temps, à l'espace, au type de gestion et à la culture, favorisant ainsi des rapports au monde et à autrui portés déjà par la bourgeoisie émergente.

Mais il est un point sur lequel il apparaît difficile de nier un apport spécifique des collèges : l'homogénéisation culturelle du « peuple gras ». Le collège fournira aux marchands et aux notables un point de convergence, un fond commun de culture écrite et savante par où ils seront radicalement distincts du bas et se rapprocheront du haut. La culture gréco-latine des collèges répond à une intention de distinction, d'acquisition d'une culture ornementale étrangère afin d'ancrer avec sécurité et suffisance un signe et un sentiment de supériorité sociale. Ce n'est pas un hasard si, dans ce même XVIe siècle, prend racine une tendance à la ségrégation spatiale qui contraste avec la « promiscuité » des conditions au Moyen Age. Les distances spatiales et culturelles remplacent l'affirmation sans cesse répétée des marques extérieures et ostentatoires de la condition sociale. Ce processus *n'est pas sans évoquer aussi l'intériorisation du rapport à* Dieu par opposition à la conformité religieuse extérieure ou l'achat d'indulgences.

La formation d'un groupe ou d'une classe sociale ne peut survenir sans une certaine homogénéisation culturelle. Pour notre part, nous ne pensons pas que nous ayons, au début du XVIe siècle, une « classe bourgeoise » ; nous avons plutôt des « peuples gras » avec des consciences locales, des identifications très fortes à la ville, mêlées à des réseaux familiaux et clientélaires. L'émergence des Etats centralisés monarchiques et la mise en tutelle des villes et des métiers vont mettre la bourgeoisie en demeure d'exister comme classe, à l'échelle nationale et, par conséquent, de délaisser le stade de « popoli grassi » enkystés, affranchis peut-être, mais à l'intérieur de poches urbaines jalouses et querelleuses. *La bourgeoisie moderne n'existera que comme* ensemble d'ensembles, comme reconnaissance d'une spécificité qui, avant d'exister avec des visées politiques propres, existera au-delà de la riche roture, dans une *unité culturelle de fond.*

Dans ce mariage de l'argent et de la culture savante, dans la constitution d'un espace symbolique reposant sur l'écriture, les collèges me semblent avoir joué un rôle essentiel. Il est impossible de supposer l'absence d'une instance d'homogénéisation culturelle dans ce processus. Eventuellement, une institution sensiblement différente des collèges aurait peut-être pu jouer ce rôle, mais l'émergence d'une classe lettrée suppose nécessairement un appui sur des bases qui dépassent les réseaux familiaux, l'éducation familiale.

Jusqu'à un certain point, les collèges représentent une autoconstruction de la bourgeoisie par elle-même, dans la mesure où l'ouverture d'un collège est le plus souvent le fait des couches aisées des villes. Mais il est *bien évident que ces élites urbaines ne pensent pas à se* produire comme classe à l'échelle nationale, mais plutôt à d'éventuelles perspectives de mobilité individuelle requérant la maîtrise d'une certaine culture et de bonnes manières, à des carrières lettrées, etc. Les vertus homogénéisantes des collèges apparaissent surtout aux Eglises, aux Jésuites comme aux Réformés, soucieuses de tenir la future élite dans de bonnes dispositions et de recruter des prêtres ou des pasteurs. Toujours est-il que ces élites se reconnaissent dans leur collège et sont prêtes à se battre pour le conserver, si par hasard le pouvoir trouve qu'il y a trop de lettrés inutiles dans le royaume.

De temps à autre, une conscience plus laïque apparaît, voyant dans les collèges une instance d'homogénéisation de toute la cité (21). Mais il faudra attendre la deuxième moitié du XVIIIe siècle avant que la bourgeoisie ne revendique explicitement dans les collèges un instrument de production et de reproduction d'elle-même comme classe dominante.

⁂

Au terme de cette brève évocation historique, nous pouvons mesurer les incertitudes mais aussi la fécondité de la perspective constructiviste. A force de répéter que l'école ne fait que reproduire, on oublie que les catégories reproduites ont fait l'objet et font encore l'objet d'une production. On oublie surtout que l'instrument de la reproduction d'une classe a pu être aussi celui de sa *production initiale et de ses transformations subséquentes*. Davantage, l'idée d'instrument ne suffit plus, ni même celle d'autonomie. La perspective adoptée ici découvre une profonde homologie structurale entre le média et l'acteur. De même qu'il existe un rapport de renforcement réciproque entre l'écriture et la stabilité des grands ensembles politiques, de même que l'usage de l'imprimerie marque profondément les rapports sociaux, de même l'usage généralisé du média école modifie ses utilisateurs et laisse son empreinte dans la structure sociale elle-même. *Ici le média est producteur, il est agent.* Dans un sens plus fort qu'un simple outil, car l'institution est elle-même un carrefour d'acteurs vivants, de maîtres, d'élèves, de gestionnaires, politiciens, moralistes, etc.

En nous situant à un certain niveau structurel, nous pouvons apprécier, au moins partiellement, cette interaction autoconstructive de l'être humain dans une société aux médiations complexes. Alors que le monde entier est aux prises avec d'innombrables et redoutables médias sociaux de production-reproduction, mesurer l'histoire à l'aune de la vie et faire apparaître des sujets engagés *dans une autoconstruction qu'ils ne maîtrisent jamais tout* à fait ne me semble pas la perspective la plus futile qui soit. Notre période d'éclatement des valeurs, de fractionnements et d'aggrégats individuels, d'effondrements de vieux fossiles idéologiques est propice à la profusion de nouvelles perspectives, et, partant, de nouvelles connaissances. Ces pages ne veulent que s'inscrire dans cette tendance en se débarrassant au passage de stériles conflits de territoires entre sociologues et historiens.

André PETITAT
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal

Notes

(1) Cf. BARRACLOUGH G., **Tendances actuelles de l'histoire**, Paris, Flammarion, 1980. Voir aussi BUSINO G., **Sociologia e Storia**, Napoli, Guida Ed., 1975.

(2) Sur cette prédominance du paradigme des sciences de la nature, voir les nombreux ouvrages de Georges GUSDORF.

(3) MICHELET, dans la préface de son livre, **Histoire de France** va jusqu'à dire : « Mon livre m'a créé. C'est moi qui fus son œuvre ».

(4) LANGLOIS et SEIGNOBOS, ***Introduction aux études historiques***, Paris, Hachette, 1897, p. 44.

(5) Ibid., p. 275.

(6) Cf. PIAGET J., **Les Formes élémentaires de la dialectique**, Paris, Gallimard. Voir aussi les travaux interactionnistes en sociologie.

(7) Cf. WEBER Max, **Essais sur la théorie de la science**, Paris, Plon, 1965.

(8) DILTHEY W., **Le Monde de l'esprit** (Die geistige Welt), t.I., Aubier-Montaigne, 1947, p. 335.

(9) Vieux thème qui prend différentes formes : fatalité dans les mythes de l'éternel retour ; transcendance dans l'histoire religieuse ; défi dans les projets utopiques de maîtriser l'histoire.

(10) Cf. DURKHEIM E., **Education et sociologie**, Paris, PUF, 1968 ; voir aussi son **Education morale**, Paris, F. Alcan, 1938. Quant à T. PARSONS, voir **The American University**, Cambridge, Harvard University Press, 1974.

(11) BOURDIEU P., PASSERON J.-C., **La Reproduction**, Paris, Minuit, 1970. Au XVIIe siècle, par exemple, la noblesse revendiquait l'exclusivité de ses **académies** où ses descendants allaient chercher ce surplus de grâce, de savoir-vivre et de savoir-faire militaire que la bourgeoisie enviait tant.

(12) Dans la veine marxiste, les deux productions les plus remarquées sont celles de : BAUDELOT Ch., ESTABLET R., **L'Ecole capitaliste en France**, Paris, Maspéro, 1971 ; BOWLES S., GINTIS H., ***Schooling in Capitalist America***, New York, Basic Books, 1977.

(13) Parmi les nombreuses contributions, voir en particulier celles de HAMELINE D., d'OURY et de VASQUEZ, de LAPASSADE G., LOUREAU R. et de LOBROT M. A côté de **La Société sans école** d'Illich, on consultera avec profit la **Revue Esprit**, n° 412 qui débat amplement de la déscolarisation.

(14) La tentative la plus vaste de vérification de cette hypothèse est due à BLAU P.M., DUNCAN O.D., **The American Occupational Structure**, N.Y., John Wiley and Sons, 1967.

(15) FOUCAULT M., **Surveiller et punir**, Paris, Gallimard, 1975. LOBROT M., **La Pédagogie institutionnelle**, Paris, Gauthier-Villars, 1970.

(16) Voir GARFINKEL H., **Studies in Ethnomethodology**, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967 ; et aussi CICOUREL A.V., **Cognitive Sociology**, London, Penguin, 1973.

(17) Pour plus de détails, voir PETITAT A., **Production de l'Ecole, production de la société**, Genève-Paris, Droz, 1982, pp. 115-160.

(18) Cette évolution commence au XIVe siècle, avec les « hospitia » et s'achève à la fin du XVe siècle.

(19) Cf. FRIJHOFF W., JULIA D., **Ecole et société dans la France d'Ancien Régime**, Paris, A. Colin, 1975.

(20) Cf. LE GOFF J., **Pour un autre Moyen Age**, Paris, Gallimard, 1977. Voir aussi les contributions de MUMFORD L., STELLING-MICHAUD S., etc.

(21) Voir notamment le texte étonnant de modernité de Jean BODIN, **Discours au Sénat et au peuple de Toulouse sur l'éducation à donner aux jeunes gens dans la République (1559)**, in **Œuvres philosophiques**, Paris, PUF, 1951.

N° 78 janvier-février-mars 1987, 31-42

LA MIXITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE INDUSTRIEL

ou l'impossible reconnaissance de l'autre

par N. MOSCONI

Cet article tente de comprendre les raisons des très faibles pourcentages d'élèves-filles dans l'enseignement technique industriel des lycées, et, par une mini-enquête, de préciser la nature des difficultés rencontrées par la petite minorité de filles qui choisissent ces sections. Il met en évidence la manière dont le complexe culturel qui associe traditionnellement technique et virilité à la fois pèse sur le marché de l'emploi pour rendre l'insertion professionnelle des filles sortant de ces sections particulièrement difficile et sur le système scolaire lui-même, produisant de très fortes résistances, le plus souvent inconscientes, de la part non seulement des parents et des élèves mais aussi des enseignants à la présence, dans ces sections et ces matières techniques d'élèves-filles et plus encore de professeurs-femmes.

Aujourd'hui, dans les systèmes scolaires des pays industrialisés, la mixité est la règle. La loi garantit un égal accès des deux sexes à tous les degrés et toutes les filières d'enseignement et de formation. Il s'en faut cependant que cette égalité soit réellement entrée dans les faits. Les données statistiques fournies par des rapports nationaux et internationaux montrent que de grandes différences subsistent dans l'orientation scolaire des populations masculine et féminine (1). En particulier, les filles sont surreprésentées dans les filières littéraires et de « culture générale » (à faibles débouchés professionnels) et restent plus ou moins minoritaires dans les filières scientifiques et surtout technologiques, qui offrent les véritables débouchés professionnels.

L'enseignement technique en France constitue une illustration particulièrement significative de ce phénomène : très peu de filles sont scolarisées dans les sections industrielles, que ce soit au niveau élémentaire (*lycée d'enseignement professionnel*), *moyen* (*lycée technique*) ou supérieur (institut universitaire de technologie ou écoles d'ingénieurs).

Pourtant, cela fait bientôt vingt ans que les pouvoirs publics s'efforcent de faire évoluer cette situation. En octobre 1966, une circulaire du Bulletin Officiel de l'Education Nationale affirmait : « Le moment est venu de rappeler très fermement la règle de l'égalité d'accès des filles et des garçons aux enseignements techniques et professionnels de tous les niveaux. » (2) La « fermeté » était nécessaire en effet, car la règle était loin d'aller de soi pour les enseignements industriels. Et c'est pourquoi, en septembre 1967, une seconde circulaire, pour éviter une interprétation restrictive de la première, donne une liste exhaustive des formations « qui accueillent actuellement en grande majorité des jeunes gens » et qui « sont susceptibles d'être ouvertes sans restriction aux jeunes filles », au niveau tant du second cycle court que du second cycle long (3).

Mais cette politique volontariste n'a guère été suivie d'effets. Nous le montrerons plus particulièrement à propos de l'enseignement technique long auquel cet article sera consacré.

On sait que le lycée technique est le fruit d'une longue histoire, celle de la mise en place, à partir de la deuxième moitié du XIX° siècle, de la formation d'une catégorie intermédiaire de travailleurs, entre les ouvriers et les ingénieurs (4). Créé en 1960, il est issu de la fusion de trois types d'établissements : les Ecoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie, les Ecoles Nationales Professionnelles et les Ecoles Professionnelles de la Ville de Paris. Il en était de ces écoles comme de l'enseignement secondaire classique : d'une part elles étaient non-mixtes et d'autre part l'organisation de l'enseignement féminin s'était faite avec un grand retard sur celle de l'enseignement masculin, portant, de surcroît, sur des formations commerciales plutôt qu'industrielles.

Bien que mixte en principe, le lycée technique a recueilli cet héritage : il est resté divisé en sections indus-

trielles (E et F), presqu'exclusivement masculines et en sections administratives et économiques (G), très majoritairement féminines. A la création du baccalauréat de technicien, dans les années 70, les filles représentaient 74 % des admis en G et 6 % seulement en F (5). Certes, alors que par ailleurs la part du baccalauréat de technicien ne cesse de croître par rapport au baccalauréat général (6), une certaine évolution se dessine : à la session de 1983, 12,5 % des admis dans les séries industrielles étaient des filles (78 % dans les séries G) (7) ; mais on conviendra que cette évolution reste limitée. Et surtout, si on prend les sections F qui sont considérées comme le plus typiquement industrielles — celles aussi qui ont le nombre de candidats le plus élevé —, la proportion des filles y restent dérisoire : 4,1 % en E (sciences et techniques), 2,6 % en F1 (construction mécanique) et 1,9 % en F3 (électrotechnique) (8). Même si on admet que leur seule présence est déjà un progrès, par comparaison à leur absence totale d'autrefois, on ne peut s'empêcher de penser que les incitations réglementaires ont été peu efficaces pour rompre les cloisonnements sexuels de l'enseignement technique et pour permettre aux filles d'accéder aux filières traditionnellement réservées aux garçons.

Mais si les cloisonnements subsistent, quelles en sont les raisons ? D'où viennent les résistances à une répartition plus égale des deux sexes dans ces filières des lycées techniques industriels ?

Nous voudrions, dans cet article, tenter de répondre à ces questions en examinant des discours recueillis auprès d'élèves et d'enseignants de ces sections. Il s'agit d'entretiens non-directifs sur le thème de la mixité (9). les résultats seront à la mesure de notre matériel : limités. Mais il nous semble que dans un tel domaine qui met en jeu des représentations, des motivations et des attitudes, voire des questions plus ou moins inconscientes d'identité, et où, par conséquent, il s'agit tout autant — et peut-être plus — d'« effets de sens » que d'effets tout court, une analyse en profondeur de quelques entretiens, même s'ils peuvent apparaître comme des cas particuliers, permet de parvenir à des résultats plus approfondis qu'une enquête à large échelle où l'on risque de perdre en significations ce que l'on gagne en données quantitatives.

I. - LES FILLES EN DIFFICULTÉ : A SITUATION « ANORMALE », RÉSULTATS « ANORMAUX »

Tout d'abord, compte tenu de la faible proportion de filles dans ces sections, nous avons été frappé du nombre de cas d'échec dont on nous a parlé (10). Certes nous avons aussi entendu parler de réussites, mais dans l'ensemble, l'accent était plutôt mis sur les échecs, tant par les professeurs que par les élèves. De plus, les filles interrogées qui se disaient en échec mettaient immédiatement celui-ci en relation avec le fait qu'elles étaient des filles. Si l'on peut supposer que ces filles en échec ont plus volontiers que les autres accepté l'entretien, en y voyant peut-être l'occasion d'exprimer leurs doléances, il n'en reste pas moins que ce thème faisait retour de façon insistante.

Nous en donnerons deux exemples. Tout d'abord deux filles qui avaient fait une Première F3, où elles étaient les seules filles, avaient été réorientées l'année suivante en Première G2 (comptabilité). Elles reconnaissaient leur faible niveau en électrotechnique mais faisaient remarquer que des garçons aussi étaient dans le même cas :

> « y en avait au même niveau que nous, ils sont en Terminale, bon actuellement ils se plantent un peu, mais ils sont passés quand même, on ne leur a pas dit : " enfin vraiment... ", à toutes les deux, nous, au préconseil, on nous a dit : " on sait pas quoi faire de vous deux " alors qu'il y en a d'autres, ils étaient au même niveau que nous, ou même un peu plus bas, on leur a dit : " pour toi, c'est tangent ". »

Que ce soit sur leur qualité de filles que la différence se soit faite, un de leurs enseignants aussi, à les en croire, l'admettait :

> « y a un prof qui voulait nous aider vraiment, il nous a dit : " y a pas de raison, vous êtes deux filles mais euh... y a pas de raison, moi je vous fais passer en Terminale ". Il nous a dit : " y en d'autres dans votre cas, regardez... et il y a des garçons qui sont passés à pire que ça l'année dernière ". »

Ce que confirment les propos qu'elles attribuent à leur professeur d'électrotechnique, une femme paradoxalement :

> « la prof. d'électrotechnique, elle m'a dit : " mais si tu passes en Terminale, après, une fois que t'auras le bac, qu'est-ce que tu vas faire ? T'es une fille "... alors après, je me posais des questions, c'est vrai ».

Et finalement, bien que le conseil de classe leur ait en définitive accordé le passage en Terminale, elles préféreront se réorienter en G2 :

> « j'ai dit " Première G2 ", parce que... je me sentais plus du tout la force d'être en Terminale F3, après tout ce que j'avais entendu... »

Non sans regret pourtant, au moins pour l'une des deux :

> « moi je... je me serais sentie plus forte en électro, en atelier, je me serais battue jusqu'au bout... ayant toutes les bases, enfin tout ce qu'il fallait... un très bon niveau, j'aurais continué hein... »

Mais décidément le maintien dans cette section est *bien pour les filles une « bataille » qui est loin d'être* gagnée d'avance, puisque, l'année précédente, une autre fille est partie en cours d'année.

Notre second exemple sera celui d'une fille d'une section de Techniciens Supérieurs (construction mécanique), la première depuis que cette section avait été créée dans l'établissement. Son « cas » nous a été rapporté par un de ses enseignants. Selon lui, elle aussi pensait que son échec n'était pas sans rapport avec le fait qu'elle ait *été une fille* :

> « et elle, de son côté, elle avait aussi l'impression que... on l'aimait pas bien parce que c'était une fille, une fois elle a dit : " de toutes façons, je suis mal vue du fait que je suis une fille ". »

Pour l'enseignant, cette accusation était d'autant plus injuste que l'équipe des professeurs avait fait un effort tout particulier pour elle :

> *« je peux garantir même que si un garçon avait eu* les mêmes notes qu'elle, on l'aurait pas gardé, parce qu'on a dit : " c'est la seule fille, si on... " bon, c'est rare qu'on mette un gars à la porte hein, alors si on l'avait mise à la porte, on... là, on avait aussi cette crainte, faut dire... »

Crainte de se faire accuser de ce sexisme que l'on n'ose pas nommer : on gardera donc cette élève jusqu'à la fin de la première année. Mais à ce moment, elle sera *malgré tout « mise à la porte », car, toujours selon cet* enseignant, elle « n'était pas intéressante au point de vue travail », elle « n'essayait pas », et, pour tout dire, elle était « paresseuse ».

N'est-il pas vrai qu'à toutes ces filles on tient rigueur d'être dans ces sections « avec un tel niveau » ? Ce qu'on leur reproche, ce n'est pas d'être *filles*, certes, mais d'être filles **et** mauvaises élèves. Tout se passe comme si un mauvais niveau chez une élève fille faisait ressurgir *une représentation du technique, refoulée quand il s'agit* d'une bonne élève : la représentation du technique industriel comme filière « qui n'est pas faite pour » les filles. Dès *lors, une fille ne peut s'y faire accepter qu'en justi*fiant par son niveau une place qu'un garçon, lui, a de toutes façons, même s'il est médiocre ou mauvais.

Cette hypothèse trouve confirmation dans la manière dont est apprécié le niveau scolaire des filles de ces sections. Ainsi on peut remarquer chez l'enseignant de *construction mécanique un certain « extrémisme » dans* ses appréciations, qu'elles fussent positives...

> « C'est rare qu'on trouve une fille qui ait vraiment demandé à venir dans le Technique... en général elles sont très brillantes, j'ai eu plusieurs cas »

...ou négatives :

> « si tu veux, pour une fille... dans le Technique, ou bien elle s'adapte et ça va à peu près, ou bien alors elle ne s'adapte pas, et là, c'est la catastrophe ! »

Ainsi cet enseignant a plus tendance à situer le niveau des filles vers les extrêmes que vers la moyenne. Certes, l'éloge (« elles sont très brillantes ») dédouane de tout soupçon de partialité (11), mais il est dit aussi qu'il s'agit de cas d'exception et, dans les cas opposés, il n'y a pas seulement médiocrité mais échec irrémédiable. En somme, tout se passe comme si, à situation d'exception (« c'est tellement exceptionnel ! », dit un garçon, de voir des filles dans ces classes), devaient correspondre des résultats d'exception. Quand on sait que, comme l'a mon*tré G. Canguilhem, depuis le XIXe siècle, l'idéal se lie à la* moyenne dans la norme (12), on peut se demander si ce n'est pas le caractère supposé « anormal » (= contraire à l'idéal) de la présence des filles dans ces classes qui conduit à leur attribuer des niveaux « anormaux » (= éloignés de la moyenne).

On ne peut qu'être frappé du contraste avec ce qui est dit des résultats des garçons : enseignants et élèves s'accordent en effet à répéter que dans les matières techniques (à la différence des matières générales), la plupart d'entre eux sont « moyens » :

> « en atelier, on est tous plus ou moins bons, y a pas vraiment de mauvais hein... y a jamais eu de gros problèmes en atelier, je crois, comme il peut y en avoir en maths ou en physique... y en a qui sont plus ou moins bons que les autres, mais disons que c'est assez regroupé, quoi, on est dans la moyenne ».

Les garçons qui sont dans une section « normale » pour eux ont des résultats « normaux », c'est-à-dire « moyens ». Pour les filles au contraire, leur situation « anormale » tend à faire exagérer leurs résultats, tant positivement que négativement. De plus, des résultats faibles feront très vite surgir l'idée qu'il n'est pas « normal » qu'elles soient dans une telle section.

Mais si élèves et professeurs s'accordent pour dire que souvent les filles sont en difficulté dans ces sections du Technique industriel, d'où viennent, selon eux, ces

difficultés ? Viennent-elles seulement, comme ont tendance à le penser les enseignants, de facteurs extérieurs au milieu scolaire, de ce que l'un appelle le « contexte » ? Ainsi ce serait uniquement le milieu social extérieur qui serait porteur du préjugé qu'il s'agit de sections « qui ne sont pas faites pour » les filles et dont l'étonnement, la désapprobation voire le rejet « agresseraient » celles d'entre elles qui les auraient choisies malgré tout.

Cependant, il est vite clair que les difficultés ne viennent pas seulement de l'extérieur mais du milieu scolaire lui-même. Ceci admis, chacun a alors une forte propension à en trouver l'origine chez « les autres » : les enseignants disent que ce sont leurs camarades garçons qui rendent la vie dure aux filles de ces classes, alors que les filles, dans l'ensemble, ont plus tendance, surtout celles qui sont en échec, à se plaindre de leurs enseignants.

Pour mieux comprendre où peuvent se situer les sources de difficultés, il est donc nécessaire d'analyser de plus près les discours respectifs.

II. - LES RELATIONS DES FILLES AVEC LES ÉLÈVES-GARÇONS

Tout d'abord est-il vrai que les garçons de ces classes rendent la vie difficile aux filles ?

Lorsqu'on demande aux garçons de ces sections s'ils trouvent normal que des filles les choisissent, la plupart, en jeunes gens modernes, répondent positivement et affirment que les filles ont le droit de choisir ces sections tout autant qu'eux, « si ça leur plaît », « si elles aiment ça ». Mais un examen plus attentif de leurs réponses montre que beaucoup ont du mal à admettre toutes les conséquences de ce droit. Pour eux, la présence des filles est provisoire : tel affirme, par exemple, que les filles qui font un Seconde T1 le font « pour faire une expérience », mais excluent l'idée qu'elles puissent l'année suivante s'orienter vers une Première E ou F. Tel autre affirme qu'elles ne font pas ces sections comme les garçons, en vue d'un « métier dans l'industrie » ; or, à quel autre métier de telles sections pourraient-elles préparer ? Ainsi pour beaucoup de garçons, si ces sections peuvent être choisies par les filles, paradoxalement, les métiers auxquels elles préparent ne sauraient être choisis par des femmes.

On comprend dès lors que les garçons aient tant de mal à accepter l'idée que leurs professeurs techniques puissent être des femmes :

> « Q : Dans les matières techniques, tu as des professeurs hommes ?
> R : *Oui, ben c'est normal.*
> Q : C'est normal ?
> R : Ben oui, parce que les femmes (rire) vont pas faire du technique... enfin y a beaucoup moins de prof. de technologie et de technique... femmes que de prof. de technique hommes ».

La présence de la femme enquêtrice incite à nuancer prudemment ses affirmations, mais le premier mouvement (« les femmes vont pas faire du Technique ») indique bien ce rejet profond que l'on retrouve si souvent ; comme ils disent, cela ferait « drôle », « bizarre ».

L'enseignante de construction mécanique que nous avons interviewée nous a confirmé ces très fortes résistances des garçons, quand elle a débuté dans l'enseignement :

> « Je suis arrivée donc après la rentrée scolaire, les élèves... on leur demandait toujours de venir aux heures d'atelier parce qu'ils ne savaient jamais quand un professeur allait arriver... donc, j'étais dans l'atelier quand ils sont arrivés et puis ils ont demandé où était le professeur, alors je leur ai dit que c'était moi, ils n'ont pas voulu me croire, au début ils ne l'ont pas cru, il a fallu que j'insiste pour dire : « vous allez vous installer, on va commencer le cours ».

On voit ici combien il est difficile aux garçons d'accepter une femme comme enseignante dans les matières techniques ; ils disent d'ailleurs qu'ils sont tentés de mettre en doute sa compétence, ce que notre enseignante confirme :

> « Surtout les premières semaines hein, ils se demandaient vraiment si j'étais capable de travailler sur une machine alors que, eux, ils débutaient *puisqu'ils rentraient en Seconde* ».

On voit ici que le sexe de l'enseignante vient occulter imaginairement aux yeux de ces garçons une formation et une compétence que le statut suffit habituellement (pour un homme) à garantir.

En somme, le caractère « masculin » de ces disciplines est encore si profondément ancré dans les représentations des garçons que, mis devant la réalité d'une présence féminine dans ces sections, ils sont pris dans un conflit qui met en jeu leur identité.

On ne s'étonnera donc pas que celui-ci s'exprime vis-à-vis des rares filles présentes dans ces classes par des attitudes ambivalentes.

Par exemple, l'enseignant qui nous a parlé du cas de la fille de TS évoqué plus haut a fortement souligné l'agressivité des garçons à son égard :

> « *et puis elle était chambrée par les gars, elle* était chambrée pas mal hein... pour différentes

raisons... parce que c'était pas une pin-up, bon c'était pas de sa faute m'enfin c'est comme ça... tu sais bien les gars comme ils sont hein... il suffit qu'il y ait dix-neuf gars avec une fille et les gars il se sentent... bon heu... c'est comme ça (rire) ».

On notera l'embarras du propos où il est difficile d'évoquer le désir sexuel que suscite cette présence féminine et où, d'autre part, il y a conflit entre une *complicité — où l'on voudrait paradoxalement entraîner* l'enquêtrice (« tu sais bien les gars comme ils sont hein ») — avec les garçons que l'on excuse et par ailleurs un désir de donner une image de soi favorable qui suposerait la rupture de cette complicité (ce qu'exprime la « concession » : « ce n'était pas de sa faute », vite annulée toutefois « m'enfin c'est comme ça »).

Certaines *filles* se plaignent en effet *des plaisanteries* obscènes que leur présence suscite ou du moins n'empêche pas. Ainsi cette élève de Terminale F1 :

> « Q : qu'est-ce que tu leur reproches au fond à ces garçons ?
> R : ben c'est peut-être l'ambiance qu'ils... qu'ils mettent dans la classe... le fait qu'ils assument mal leur sexualité, j'ai l'impression, parce qu'ils sont toujours en train d'en parler... en train de parler de sexe, de filles... des trucs bon ben, une fois ça va bien, on se pose pas trop de questions, mais à force... au bout d'un an ou deux, ça commence à bien faire, je trouve que c'est pas normal ».

Or, nous savons depuis Freud (13) que l'obscénité est une « agression sexuelle », analogue verbal du désir d'agression physique refoulé. On comprend qu'elle provoque chez les filles malaise et embarras, dans la mesure même où elle renvoie les femmes à une image dégradée d'elles-mêmes (14).

Mais *l'agressivité des garçons ne s'exprime pas seulement* par le verbe ; dans certains cas extrêmes, elle s'exprime aussi par le refus de coopérer dans le travail. Ainsi, pour la fille de TS :

> « et puis elle... à l'atelier, elle a loupé pas mal de pièces, si bien qu'après les gars disaient : " oui ben toi, t'occupe pas de ça "... enfin ils la rejetaient carrément, tu vois ».

Pourtant il faut bien dire que de tels cas semblent plutôt l'exception. La plupart des filles se plaignent peu de l'attitude de leurs camarades garçons et, dans leurs propos, une phrase revient très souvent : « Je n'ai pas eu de problèmes ». Ainsi les deux filles de Première F3, *malgré leur échec*, déclarent que, pour « l'ambiance », « c'était très bien ». Les garçons les ont même soutenues à la fin de l'année :

> « *à la fin , ils nous encourageaient même, pour* insister, pour passer en Terminale ».

D'autre part, garçons et filles s'accordent pour dire et répéter qu'en général les garçons aident volontiers les filles, en particulier, à l'atelier. Cette attitude cependant est-elle toujours univoque et n'a-t-elle pas des motivations *plus ambiguës que la seule bienveillance ?* Ainsi l'enseignant de construction mécanique nous dit :

> « Souvent on les voit assister les filles aux machines... un petit peu pour faire voir que eux, ils savent (rire) ».

Attitude de coopération et de rivalité à la fois que *l'enseignante a observée, elle aussi,* en Seconde T1.

Il semble donc que l'atelier, le travail sur les machines, incite les garçons à montrer une supériorité par rapport aux filles. C'est que l'atelier symbolise pour eux le caractère masculin, viril, de ces sections, dans la mesure où il est relié à deux éléments symboliques de l'identité virile : force physique et mains sales. La récurrence de ces éléments dans le discours des garçons est tout à fait frappante : serrer, desserrer les boulons, porter des charges lourdes, le retour insistant de ces thèmes dans les propos (même ceux des filles) montre leur caractère crucial dans les représentations de ces sections comme « viriles ». Comme le dit un garçon de Seconde T, l'atelier « physiquement, c'est dur » (sous-entendu, « trop dur » pour une fille). Et de même pour les mains sales :

> « avoir les mains sales, tout ça... je sais pas... pour une femme, ça doit être... enfin si elle l'a choisi, c'est que ça lui plaît mais... avoir les mains sales, les ongles noirs, tout ça... je trouve que c'est pas leur... (silence) ».

Même si, face à l'enquêtrice femme, l'élève ne veut pas avoir l'air d'exclure les filles et les femmes de ces formations et de ces métiers (d'où le silence final), il n'en affirme pas moins qu'un travail trop salissant n'est pas féminin.

Ainsi la constitution d'une symbolique de l'identité *virile se fait par ce registre anal* (se salir les mains, suite des « jeux sales » de l'enfance, est lié au fabriquer, produire avec les machines), joint au registre phallique de la force physique. Et s'il est vrai que l'identité masculine tende toujours à se constituer du « refus de la femme comme égale » (15), il devient essentiel pour ces garçons d'affirmer leur supériorité dans ces matières éminemment viriles.

Car, en choisissant ces sections, où par ailleurs il n'y a habituellement que des garçons, ceux-ci cherchent une sorte de confirmation de leur identité virile. Et la présence des filles, en remettant en cause ce système d'identification, crée une insécurité. On comprend dès lors que les garçons ne s'y résolvent pas sans résistance et expriment les conflits qu'elle suscite en eux par ces propos obscènes ou ces manifestations de supériorité dont les filles, causes de leurs difficultés, feront les frais.

Mais il leur arrive aussi parfois de mettre en place un autre type de défense : faire comme si les filles n'étaient pas là. Ainsi dans une classe de Première E, comprenant deux filles :

> « Q : Comment vous vivez la présence de ces deux filles parmi vous ? »
> R : Moi, elles seraient absentes, ça serait pareil ».

Un autre garçon abonde dans le même sens :

> « en fin de compte, les filles dans la classe... bon ben je les vois comme ça mais j'y porte pas... j'y fais pas attention ».

Ces garçons y « font si peu attention » en effet que plusieurs fois ils répéteront : « on est une classe de garçons ». Tout se passe comme si, pour eux, les deux filles étaient annulées. Nous n'avons pu nous empêcher de rapprocher ces propos de cette phrase de Tahar Ben Jelloun sur le travailleur immigré : « On ne le voit pas, on ne prête aucune attention à son existence, dans sa complexité et ses différences, on ne le reconnaît pas. On préfère le refouler dans l'indifférence, le laisser dans le ghetto de ses semblables » (16). De même, la fille est refoulée dans l'indifférence, on n'y fait pas attention, elle est (comme) absente ; ou, du moins, si elle est vue, elle n'est pas reconnue dans sa différence :

> « quand elle parle avec nous, on la traite tout à fait comme... comme un garçon, comme avec les copains, y a pas du tout de différence... ».

Si la fille peut être reconnue dans sa différence hors de la classe, elle ne peut l'être dans le domaine « sérieux » de la classe et du travail ; dans ce cadre, elle doit être ou bien (comme) un garçon ou bien ne pas être...

Un symptôme de cette négation de la différence, c'est la forte propension des garçons de ces classes à parler des filles au genre masculin :

> « Q : Qu'est-ce que tu penses de la présence des filles dans cette section ?
> R : Si ça leur plaît... ils (sic) avaient autant le droit de choisir techno que nous... ».

On comprendra alors pourquoi, parmi les filles qui ont choisi ces sections, celles qui s'y adaptent le mieux et qui se disent « à l'aise » sont celles qui présentent de fortes identifications masculines : celles qui disent avoir fait ce choix en prenant modèle sur un frère aîné ou parce qu'elles aiment bricoler avec leur père ou leur frère et celles qui déclarent préférer la compagnie des garçons à celle des filles (17). Ainsi cette élève de Première F3 :

> « moi, je sais que je m'entends mieux avec les garçons... en dehors de l'école, je suis plus souvent avec des garçons qu'avec des filles... c'est pas la même ambiance, on s'amuse mieux ».

Mais on comprend aussi pourquoi, face à cet imaginaire masculin qui les enveloppe dans la dénégation soit de leur sexe, soit de leur existence, d'autres filles, en fonction de leur structure psychique propre, puissent ressentir quelque difficulté et quelque malaise dont un symptôme est cette « timidité » si souvent évoquée.

En somme, si les filles peuvent signaler contradictoirement chez les garçons des attitudes agressives et amicales à leur égard, c'est que la relation de ces garçons à elles se définit par cette ambivalence même. Et c'est pourquoi, cette formule si souvent entendue : « Je n'ai pas de problèmes » sonne, sinon comme une dénégation, du moins comme la satisfaction de qui s'est sorti sans encombre d'une situation périlleuse et incertaine.

Mais ces « problèmes », les filles du Technique industriel ne les ressentent pas seulement — et même pas principalement — dans leurs relations à leurs camarades garçons, elles les ressentent surtout dans leur relations aux enseignants, et parfois même plus profondément.

III. - LES RELATIONS DES FILLES AVEC LES ENSEIGNANTS HOMMES

Car les enseignants du Technique industriel, qui sont presqu'exclusivement des hommes, sont souvent pris eux aussi dans un conflit entre un modèle traditionnel, sur lequel ils ont construit leur identité et qui excluait les filles de ces métiers techniques et un modèle progressiste qui, en les incluant, exige à ce niveau des remaniements. Certes, ce n'est pas le cas de tous. Certains, surtout parmi les plus jeunes, vivent sans difficulté apparente cette présence des filles et, ne se sentant pas insécurisés par elles, ils peuvent, comme le montre le récit des filles de Première F3, mobiliser leur énergie pour les aider dans leur travail :

> « y a un prof... il nous avait même proposé pendant les vacances de revenir avant et de nous

aider en électrotechnique... de nous faire des cours gratuitement et tout, il était vraiment gentil... ».

Mais d'autres expriment nettement ce conflit non résolu, quitte à l'attribuer « aux autres » :

« maintenant je crois quand même que, de la part des collègues à l'atelier, quand ils ont une fille... ils ont une certaine méfiance quand même.
Q : une méfiance, tu penses ?
R : enfin... un manque de confiance, si tu veux, schématiquement ils se disent : « c'est une fille, qu'est-ce qu'elle va nous faire comme... (silence)
Q : comme bêtise ?
R : (rire) y a... y a un peu de ça à la clé, tu vois, pour certains collègues, je le sens hein... faut pas oublier que c'est des collègues qui ont été longtemps dans l'industrie, qui n'ont jamais été habitués à voir des femmes sur les machines... ».

Comme le montre J. Filloux (18), c'est un trait habituel aux enseignants d'attribuer aux autres les défauts que l'on ne trouverait guère satisfaisant pour sa propre image de soi de reconnaître en soi-même. Cette « méfiance » à l'égard des filles s'exprime à travers des comportements dont précisément certaines se sont plaintes dans les entretiens.

Il y a d'abord ce que l'une a appelé des « rapports distants » :

« dans les matières qu'on a en classe, comme le dessin ou la technologie, les prof. sont... moi je *les trouve plus distants avec moi qu'avec les* autres... ils vont beaucoup plus souvent voir les garçons que les filles, je crois même... même, le prof. de dessin, y a des garçons qui ne viennent pas le trouver et il vient les voir quand même...
Q : et pourquoi, à ton avis ?
R : peut-être... ben le fait seulement qu'on soit fille... qu'il considère comme ça (bafouille) ça comme bizarre ».

On pourrait rapprocher cette attitude « distante » des enseignants de cette sorte d'annulation des filles que nous avions relevée dans les propos des garçons ; seulement, dans le rapport à l'enseignant, il y va de l'aide pédagogique que tout élève est en droit d'attendre.

Mais il n'y a pas seulement la distance, il y a aussi l'agressivité des propos, qui se cache sous les « allusions » :

« les prof. d'atelier, ils nous... ils faisaient souvent allusion euh... à la couture, quand ils parlaient de couture, de cuisine, enfin des trucs comme ça, ils s'adressaient à... à toutes les deux... »,

les plaisanteries :

« même une fois en atelier, je vois, il nous a donné un travail à faire et puis il nous montrait comment il fallait faire, et puis je lui dis : « mais... dans l'autre sens, ça irait mieux » puis euh... la réflexion : " ah ! mais t'as pas l'air si bête que tu en as l'air ! " enfin franchement... ça fait drôle quand on entend ça... ».

Outre le double sens sexuel que l'on ne peut manquer d'entendre en ces propos, ils contiennent une autre insinuation qui justifie l'indignation de l'élève, plus peut-être qu'elle ne le croit elle-même : l'intelligence qu'on lui concède contrairement aux apparences n'est qu'une intelligence apparente ; l'enseignant en effet ne lui dit pas : « tu n'**es** pas si bête que tu en as l'air », mais tu n'**as pas l'air** si bête que tu en as l'air ». Ne serait-ce pas que la réalité de la fille à l'atelier ne peut être que la bêtise pour un enseignant qui, par ailleurs, ne résiste pas au plaisir sadique de montrer leur ignorance aux yeux des autres ?

« ou alors quand il posait une question, que personne ne répondait, il s'adressait à nous deux, puis à chaque fois on se plantait, alors nous, on sentait quand même que le prof., il faisait ça pour euh... (silence) »

Il n'est pas possible de verbaliser, c'est-à-dire de reconnaître pleinement, même après coup, l'hostilité de l'enseignant à son égard. Cette difficulté peut être aussi en partie liée à la perception confuse de tout ce que peut avoir d'ambigu une telle agressivité et de son lien avec un désir refoulé (cf. la plaisanterie citée plus haut). Mais par ailleurs une telle agressivité a été pour ces filles d'autant plus déroutante qu'elle venait démentir des déclarations de début d'année dont le caractère de dénégation leur avait complètement échappé :

« et au début de l'année pourtant il nous a paru sympa, parce qu'il disait : " faut pas faire de... vous inquiétez pas, pour moi, les garçons et les filles... c'est pareil ", *il était bien, c'est après, au* fur et à mesure, on s'est aperçues que c'était pas du tout ce qu'il avait dit au début ».

Certes, ce sont surtout les filles qui sont en échec qui ont tendance à se plaindre de l'agressivité des professeurs techniques à leur égard. Toutefois, même celles qui réussissent ont senti cette « méfiance » signalée plus *haut qui se traduit par le fait qu'elles sont souvent plus* aidées à l'atelier que leurs camarades garçons. Ceux-ci d'ailleurs le remarquent parfois, comme en témoigne ce dialogue de deux garçons en Première E :

« Q : est-ce que les filles sont traitées comme les garçons ou différemment ?

G1 : en technique, elles sont traitées différemment... dans certains stages, elles sont... un petit peu charriées peut-être...
G2 : non !
G1 : pas méchamment, pas méchamment...
G2 : non, moi je trouve pas qu'elles soient plus charriées... regarde Nathalie, le prof., il est... dès qu'elle a un problème, *il est tout le temps en train* de l'aider...
G1 : mais oui, mais il la charrie, il lui dit " bon, t'es... t'es... (il s'interrompt) ", il rigole, c'est tout, mais bien sûr pas méchamment ».

On retrouve ici cette même complicité que nous avions signalée plus haut du côté des professeurs entre élèves et professeurs masculins qui pousse à nier ou à minimiser, vis-à-vis de l'enquêtrice femme, la signification agressive du comportement de l'autre de même sexe à l'égard des filles. Mais dans ce mouvement, il est significatif que les élèves signalent chez l'enseignant ce même comportement *surprotecteur vis-à-vis des filles que l'enseignant* avait plus haut signalé chez les élèves garçons (« il est tout le temps en train de l'aider »). Il est significatif aussi qu'ils établissent cette relation entre les plaisanteries et cette aide un peu exagérée et que l'une vienne en dénégation de la signification agressive de l'autre.

Les filles aussi ont senti tout ce que cette sollicitude peut exprimer de défiance. Ainsi, l'enseignante de construction mécanique se souvient de ses propres études à l'IUT :

> « quand je me retrouvais toute seule sur une *machine, que mes camarades étaient allés travailler* sur une autre machine, j'avais tout de suite plusieurs professeurs... deux professeurs plus le chef d'atelier qui venaient autour de moi, parce qu'ils étaient persuadés que je n'arriverais pas à m'en sortir ».

Venant d'une section E, cette étudiante ne pouvait qu'être surprise d'une telle conduite, car, avec ses trois ans d'atelier, elle estimait qu'elle était « vraiment capable de (se) débrouiller », mieux même que certains garçons sortant de C et qui n'avaient pas l'habitude de l'atelier. On comprend que ses camarades garçons aient été tentés d'exploiter la situation à leur avantage :

> « alors, à la fin... mes camarades, s'ils avaient des problèmes avec des pièces, ils me laissaient toute seule sur une machine et puis ils savaient que (rire) que tout le monde allait venir et qu'ils allaient faire ma pièce... qu'ils allaient essayer de faire un autre montage... »

Ainsi la présence des filles à l'atelier est si peu considérée comme « normale » qu'il est quasiment impossible aux enseignants de les traiter « normalement » et *très difficile* pour eux d'admettre qu'elles pourraient « se débrouiller » sur les machines ni mieux ni plus mal que les garçons.

D'autre part, les enseignants tendent à rationaliser cette « méfiance » en affirmant que les filles ont à l'atelier des difficultés spécifiques :

> « où y a l'adaptation la plus difficile, c'est à l'atelier... parce que y en a... devant les machines, elles ne réagissent pas pareil... elles ont droit... à mon avis, elles ont droit à la différence hein... mais disons, dans l'ensemble, devant les machines, elles sont quand même moins hardies... »

On ne peut s'empêcher de s'interroger ici sur cette « hardiesse », image phallique du courage masculin, dressée après cette invocation du « droit à la différence » dont l'équité apparente revient à suggérer en réalité l'infériorité des filles sous forme de leur pusillanimité face aux machines.

Enfin, nouvelle rationalisation, ces difficultés d'adaptation sont très fréquemment attribuées à un manque de motivation des filles pour ces sections :

> « tu vois, pour les filles, moi, je crois que le gros problème, c'est souvent qu'elles sont mises là par... par échec quoi... on a eu, je te dis, quelques cas d'exception, mais c'est quand même plus rare ».

Ce manque de motivation apparaît bien surprenant chez des filles qui font un choix si peu commun pour leur sexe. N'est-ce pas plutôt que leur présence paraît si étrange qu'il soit impossible à l'enseignant masculin de s'imaginer qu'elles sont venues là par goût et par un choix motivé ? Interrogées, les filles ne semblent pas confirmer ce manque de motivation et même celles qui se disent en échec affirment souvent qu'elles aiment bien l'atelier. Certaines, comme les garçons d'ailleurs, disent avoir choisi ces sections pour l'atelier justement et sans prévoir l'importance qu'y gardent les matières générales pour lesquelles elles étaient moins motivées.

Quant à leurs difficultés d'adaptation, l'enseignante de construction mécanique a une appréciation plus nuancée :

> « y avait la fille qui n'arrivait pas à s'en sortir et puis qui laissait tout tomber... elle travaillait avec un gars, c'est pratiquement le gars qui faisait tout... et puis y en d'autres au contraire qui essaient de s'accrocher, qui... qui **veulent prouver** aussi qu'elles sont capables de faire aussi bien qu'eux sinon mieux ».

Ainsi, l'inadaptation existe effectivement, mais c'est plutôt elle qui apparaît comme une exception, comme pour les garçons d'ailleurs ; dans l'ensemble, au contraire, les filles s'adaptent. Certaines même, conscientes de ce que leur place dans ces sections leur est souvent contestée et « voulant prouver » leurs capacités, en arrivent à faire « du travail beaucoup mieux fini que les garçons ». Ce que ces derniers parfois reconnaissent :

> « Q : pour le travail sur les machines, est-ce que les filles avaient des difficultés ?
> R : non, non pas du tout... j'ai même l'impression qu'elles étaient meilleures que nous parce qu'elles apprenaient plus ».

Nous ne prétendons pas du tout trancher de ce qu'il en est en réalité ; mais plutôt mettre en évidence que le point de vue d'où l'on juge est sans doute ici plus important que la réalité dont on juge et que cette dernière est largement recouverte par les représentations imaginaires que l'on s'en fait.

Dès lors on peut se demander si ce thème si insistant des difficultés des filles et de leur manque de goût en atelier ne serait pas — au même titre que les plaisanteries ou la sollicitude surprotectrice — une sorte de formation de compromis, issue du conflit entre le désir, aujourd'hui inavouable et réprimé, d'exclure les filles du Technique industriel et la volonté consciente et tout à fait sincère de les y admettre.

Car, comme le remarque subtilement cette élève de Terminale F1 qui se plaignait de son professeur trop distant :

> « ce genre de réaction, il est très souvent inconscient... même si, ouvertement, on dit qu'on est pour que les filles fassent du Technique et les garçons de la couture par exemple, on aura quand même une... une réaction de rejet ».

N'est-ce pas cette même réaction de rejet qui s'exprime lorsqu'un enseignant de construction mécanique dit de sa collègue féminine que ce n'est pas par goût qu'elle est devenue professeur d'atelier ? On retrouve toujours cette même conviction qu'une fille (une femme) ne peut aimer l'atelier, dernier avatar, indirect et déguisé, de la conviction première qu'une fille (une femme) « n'y a pas sa place ». Or, si l'enseignante visée reconnaît qu'elle est entrée dans l'enseignement faute d'avoir pu trouver un emploi dans l'industrie (nous y reviendrons plus loin), elle ne manifeste pas, pour le travail de l'atelier, cette répugnance que lui prêtait son collègue masculin. Par contre, parlant de l'établissement où elle a débuté, elle souligne l'hostilité de certains collègues à son égard :

> « et les professeurs... surtout des professeurs de LEP qui sont beaucoup plus industriels, qui sont déjà passés dans l'industrie, me voyant travailler — même pour moi hein, si je bricolais pour moi — ils ne comprenaient pas, ils se demandaient ce que je venais faire ici... certains pensaient que je n'avais pas ma place ici, parce que ce n'était pas un travail de femme, c'était un travail d'homme, que je n'aurai pas la force de le faire... »

D'où surgit la question : sont-ce les filles qui ne peuvent pas s'adapter à l'atelier ou sont-ce les enseignants qui, convaincus a priori qu'elles auront du mal à s'adapter, leur renvoient immédiatement cette image d'elles-mêmes qui rend leur adaptation encore plus malaisée ? On songe ici à ce que des chercheurs américains ont appelé « l'effet Pygmalion » (19) : s'il est vrai que la prédiction que fait l'enseignant sur l'échec (ou la réussite) d'un élève a un effet sur son échec (ou sa réussite) réel(le), alors ces représentations de certains enseignants techniques n'agissent-elles pas comme des prédictions qui auraient un effet sur l'échec réel de certaines élèves-filles ? On peut penser qu'on saisit quelque chose de cet effet, lorsqu'une fille dit en passant à un de ses enseignants : « Je suis mauvaise en automatisme parce que je suis une fille ». Ne peut-on voir dans un tel propos l'intériorisation d'une conviction inconsciente de son enseignant en automatisme (20) ?

Ainsi l'analyse de cet ensemble d'entretiens nous conduit à la conclusion que des résistances très fortes, le plus souvent inconscientes, persistent non seulement de la part des élèves et des parents, mais aussi des enseignants au sujet de la présence des filles dans les sections de l'enseignement technique industriel (et plus encore vis-à-vis des femmes enseignantes). Même si aujourd'hui l'évolution des idées (et les combats féministes) leur interdit de s'exprimer explicitement dans les discours et dans les actes et même de s'apparaître clairement aux yeux des intéressés eux-mêmes, elles ne peuvent manquer de s'exprimer sous ces formes déguisées, symptômatiques, que sont les plaisanteries et autres propos plus ou moins agressifs, l'aide surprotectrice ou les thèmes récurrents d'un manque de goût et d'une difficulté d'adaptation des filles.

Pour tous les individus masculins en effet, la présence des filles met en question quelque chose qui est de l'ordre de leur propre identité sexuée inconsciente, dans la mesure où celle-ci s'est constituée par le choix de ces activités comme excluant l'autre sexe et de ce fait supposées « viriles ». La présence des filles brouille tout à coup la signification de ce choix en même temps qu'elle fait surgir un désir sexuel dont leur absence jusque-là garantissait : elles provoquent alors une insécurité par rapport à laquelle tous les « symptômes » évoqués plus haut apparaissent comme des défenses et des mesures de réassurance.

Mais de ces peurs et de ces fantasmes masculins comment les filles pourraient-elles sortir indemnes ? D'une part, la prédominance du modèle viril dans ces

sections les accule à cette alternative : ou bien « s'adapter », ce qui revient au fond à perdre leur identité féminine, ou bien, pour la garder, ne pas « s'adapter ». D'autre part, et surtout, dans la situation scolaire où les « rôles » respectifs d'enseignant et d'élève maintiennent celui-ci dans une forte dépendance par rapport à l'enseignant, les filles, prises dans ce conflit propre à certains enseignants techniques touchant la question de leur identité sexuelle, se sentent plus ou moins inconsciemment rejetées, de sorte que se trouve bloqué pour elles tout le processus d'identification qui permet habituellement l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. C'est sans doute pourquoi les filles qui se disent en échec se plaignent plus de l'agressivité de leurs enseignants que de celle de leurs camarades garçons.

On ne peut donc espérer pallier ces difficultés que par une formation des enseignants qui prenne en compte cette dimension de l'identité et du rapport à « l'autre », dimension qui, nous l'avons vu, touche à des aspects non seulement professionnels mais aussi personnels. Une telle formation, toutefois, resterait sans doute de peu d'effets tant que les représentations sociales associeront de manière si prégnante l'atelier et le travail sur les machines à la « virilité ». Ici tout un travail culturel serait nécessaire pour défaire ces chaînes d'idées, dont certains font remonter l'origine jusqu'au Néolithique (21) et qui reposent sur la conviction que la conquête de la nature et le développement technologique seraient l'apanage de l'homme.

D'autre part, tant que les filles resteront aussi minoritaires dans ces sections, on voit mal comment un enseignant, même bien formé, pourrait remédier à cette atmosphère de malaise et de conflit que suscite cette présence féminine limitée à une, deux ou trois personnes. Dans les classes de Seconde T où les filles sont toutes regroupées dans une seule classe et parviennent ainsi parfois à représenter le tiers ou même la moitié de l'effectif, les relations semblent moins difficiles et plus équilibrées.

Mais il serait faux de croire que les rares filles qui, parvenues à vaincre toutes les difficultés inhérentes, pour elles, à ces sections, ont réussi à obtenir leur diplôme sont au bout de leurs peines ; un obstacle plus redoutable encore les attend : la difficulté, voire l'impossibilité, à trouver un emploi dans ce secteur traditionnellement réservé aux hommes.

IV. - LES FILLES ET LES DÉBOUCHÉS DES SECTIONS INDUSTRIELLES

Les auteurs de la circulaire de 1967 avaient conscience de la difficulté puisque, s'adressant aux responsables de l'Education Nationale, ils recommandaient : « Il y aurait intérêt à ce que vous invitiez d'autre part les représentants du ministère de l'Education Nationale dans les échelons régionaux de l'éducation professionnelle et dans les organismes prévus par la loi du 3 décembre 1966 à rechercher, avec les représentants des organisations professionnelles et ceux des services de l'emploi, les moyens à mettre en œuvre pour assurer aux jeunes filles les emplois auxquelles les ont préparées les formations reçues ». Il faut croire que ce texte est resté en grande partie un « vœu pieux », puisque les jeunes filles qui suivent ces filières ont, semble-t-il, toujours autant de difficultés à trouver un emploi correspondant à leur formation et à leur diplôme.

En avril 1984, le journal « Le Monde de l'Education » se faisait l'écho de ce problème (22). Les informations qu'il donnait recoupent celles que nous avons recueillies nous-même. A cet égard, l'expérience de l'enseignante de construction mécanique que nous avons interrogée semble tout à fait typique. Titulaire d'un Baccalauréat E, puis d'un DUT de génie mécanique, elle n'a pas réussi à trouver d'emploi dans l'industrie, alors que ses camarades masculins en ont trouvé un. Et nul doute qu'il s'agisse là d'une discrimination sexiste :

> « j'ai eu une entreprise qui ne m'a jamais répondu, mais mon père travaillant un peu pour eux, j'ai su par la suite... il m'a dit qu'ils ne voulaient pas me prendre parce que j'é... ils cherchaient pas des jeunes femmes, ils cherchaient des jeunes hommes ».

Même pour des emplois temporaires, elle a rencontré une difficulté semblable :

> « alors, j'ai fait les agences interim, j'ai jamais reçu de réponse, j'y suis allée avec un ami qui sortait comme moi de l'IUT, on lui donnait les dossiers d'inscription, à moi, on ne m'en donnait pas, il fallait que je les réclame... déjà pour s'inscrire c'était difficile... ».

Même la complicité et les subterfuges de la secrétaire de l'IUT n'ont pas suffi pour qu'elle puisse vaincre les obstacles :

> « La secrétaire de l'IUT, sitôt qu'elle recevait des offres d'emploi, elle me les envoyait et après, elle attendait deux jours pour les envoyer aux autres, mais ça n'a pas mieux marché pour ça... ».

C'est ainsi qu'en désespoir de cause, cette jeune femme s'est retrouvée enseignante suppléante en construction mécanique dans un lycée technique :

> « Ne trouvant toujours rien, on a appris par hasard qu'à X... ils cherchaient des postes, alors

(petit rire) on s'est inscrits à l'Education Nationale ».

Ainsi, une fois de plus, même dans ces formations qui normalement destinent à l'industrie, on retrouve cette division sexuelle des rôles propre à notre société qui, faute de trouver aux femmes une place dans le système économique, a tendance à leur attribuer continuellement les fonctions liées à l'éducation des enfants et des jeunes.

Il reste que, tant que les filles seront aussi minoritaires dans ces filières, leurs difficultés à trouver un emploi risquent de continuer à apparaître comme les difficultés individuelles de telle ou telle et non pour ce qu'elles sont réellement : le problème social et politique d'un marché du travail cloisonné sexuellement et d'un rapport de domination qui, dans le monde industriel, cantonne les femmes aux emplois sans qualification.

A cet égard, il nous semble que les auteurs de l'ouvrage intitulé « Questions-Réponses sur l'enseignement technique long » (23) — où l'on trouve par ailleurs nombre de renseignements utiles et de réflexions intéressantes — ont tendance à minimiser les difficultés concernant les débouchés des filles au sortir de ces sections. Ils se retranchent un peu trop facilement derrière les textes réglementaires et les conventions collectives qui, nous le savons, s'ils posent le principe d'une égalité formelle, sont loin d'en garantir la réalisation effective dans un monde du travail qui, par toutes ses traditions, s'y oppose.

Ainsi, quand des filles hésitent à choisir le Technique industriel, peut-on dire qu'il y a de leur part simple préjugé ou, comme semble le suggérer la circulaire de 1966, simple défaut d'information (24) ? On peut y voir plutôt de leur part — et de la part de leurs parents — une attitude de prudence face à ce qu'elles peuvent considérer à juste titre comme un risque excessif. Car il faut bien reconnaître que le choix de ces sections représente encore aujourd'hui, compte tenu de la force des représentations sociales et des données réelles du marché du travail, une aventure risquée. Et il le restera tant que leur proportion n'augmentera pas significativement. On ne peut en effet espérer — contrairement à ce que semble suggérer l'ouvrage cité plus haut (25) — que les « mentalités » évoluent plus vite s'il n'y a pas une évolution corrélative de la réalité elle-même, celle du monde du travail et celle, qui lui est liée, du système scolaire.

Tant que ces problèmes des débouchés des filles après des études dans le technique industriel ne feront pas l'objet d'un combat actif, politique et syndical, on voit mal comment la situation pourrait évoluer. D'ailleurs les hommes responsables de l'enseignement technique le souhaitent-ils réellement, au fond ?

Quant aux mouvements féministes, dont les animatrices se recrutent le plus souvent dans les couches intellectuelles, n'ont-elles pas tendance à partager, avec leurs homologues masculins, un certain mépris pour le « technique », assimilé [à tort, d'ailleurs (26)] au « travail manuel » ? Ils ne sont donc guère incités à faire de l'accès à ces filières et à ces métiers un des thèmes majeurs de leur luttes. Et pourtant, dans la conjoncture actuelle, celui-ci nous semblerait un élément essentiel de la lutte contre cette situation d'oppression des femmes dans le travail industriel qui a tendance à les maintenir dans les seuls emplois subalternes, inintéressants et mal rémunérés du travail posté.

Ainsi la lutte pour une présence plus importante des filles dans le technique industriel n'a de sens que si elle s'inscrit dans une lutte beaucoup plus large pour modifier conjointement, dans le réel et dans les mentalités, le cloisonnement sexuel du système scolaire et du monde du travail. S'il est vrai que l'évolution historique fait apparaître aujourd'hui cette association traditionnelle entre technique et virilité pour ce qu'elle est : un arbitraire culturel historiquement déterminé et sans doute en voie de dépassement, il est non moins certain que cette transformation, dans la mesure où elle suppose des remaniements en profondeur à la fois de la réalité sociale et de la réalité psychique des deux sexes, ne saurait s'opérer rapidement ; et l'on comprend qu'il ne suffise pas d'une circulaire ministérielle — toute nécessaire qu'elle ait été — pour y parvenir.

Nicole MOSCONI
Assistante à l'Institut de Sciences de l'Education de Paris X-Nanterre

(1) Cf. Les **Femmes et l'Egalité des Chances**, rapport de l'OCDE, Paris, 1979, en particulier, chapitre II, p. 46 et sq.

(2) Circulaire n° 66-344 du 10 octobre 1966 — Objet : « Admission des jeunes filles dans les sections industrielles ».

(3) Circulaire n° IV-370 du 12 septembre 1967.

(4) Cf. **Questions-Réponses sur l'Enseignement Technique Long**, ouvr. coll., Paris, ed. ESF, 1980, chapitre 2, p. 24-25.

(5) Cf. la **Note d'Information** n° 76-38 du 5 novembre 1976 du Services des Etudes Informatiques et statistiques du ministère de l'Education (SIGES), « Importance et répartition de la population féminine des enseignements du second degré et supérieur — Année 1975-1976 », p. 2.

(6) Cf. la **Note d'Information** du SIGES n° 84-11 du 12 mars 1984, « Le Baccalauréat : session 1983 statistiques définitives », p. 2.

(7) Cf. la **Note d'Information** citée ci-dessus, p. 3.

(8) Cf. la **Note d'Information**, Tableau 2, p. 4 et Tableau 5, p. 6.

(9) Nous avons interrogé deux enseignants de Construction Mécanique (un homme et une femme), 7 élèves de Seconde T1 (5 garçons et 2 filles ; 3 des garçons étaient dans une Seconde T1 qui comprenait 6 filles, les 2 autres étaient dans une Seconde T1 non mixte), 2 filles de Première F3, 1 fille de Terminale F1 ; un groupe de 7 garçons de Première E (classe qui comprenait 2 filles) ; et enfin nous avons fait deux entretiens de groupe avec une classe de Seconde T1, divisée en deux demi-groupes (cette classe comprenait une seule fille).

(10) Les taux de réussite au Baccalauréat de Techniciens confirment d'ailleurs cette impression, puisque, alors que dans toutes les autres sections, les filles ont des taux de réussite légèrement supérieurs à ceux des garçons, les proportions s'inversent dans les sections F et E. en E, taux de réussite des filles : 53,3 %, taux de réussite des garçons : 65,7 % ; en F1, taux de réussite des filles : 46,9 %, taux de réussite des garçons : 56,9 % ; en F3, taux de réussite des filles :42,9 %, taux de réussite des garçons : 55,0 %. Il s'agit des chiffres de la session de 1983 donnés dans la **Note d'Information**, citée ci-dessus.

(11) Ne pourrait-on pas rapprocher ces appréciations des remarques faites par Colette GUILLAUMIN sur le discours raciste : « Le rejet raciste s'accompagne souvent d'une surévaluation compensatrice », in **L'Idéologie raciste : genèse et langage actuel**, Paris, Mouton la Haye, 1972, p. 115.

(12) CANGUILHEM G., **Le Normal et le Pathologique**, Paris, PUF, 1966.

(13) FREUD S., **Le Mot d'esprit et ses rapports avec l'Inconscient**, trad. franc., Gallimard, coll. Idées, p. 143 et sq.

(14) Cf. YAGUELLO M., **Les Mots et les femmes**, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978, p. 35.

(15) OLIVIER C., **Les Enfants de Jocaste**, Paris, Denoël/Gonthier, 1980, p. 71.

(16) BEN JELLOUN T., **La plus haute des solitudes**, Paris, Le Seuil, coll. Points, 1977, p. 16.

(17) Si l'on peut ici parler d'une « homosexualité » de ces filles qui ont fait le choix d'une section dont elles ne pouvaient ignorer le caractère « masculin », il faut bien s'entendre sur la signification de ce terme. Car, comme l'écrit Joyce MAC DOUGALL (in **La Sexualité féminine**, ouvr. coll., Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1964, p. 254), il existe une « différence considérable » entre une femme qui choisit un objet sexuel féminin et une femme « qui donne un sens viril à ses propres idéaux et à une bonne part de ses activités ». Si ce sens lui est signifié par le système culturel, il ne repose sur rien d'« évident » au plan des données réelles et c'est bien un arbitraire culturel qui décrète « viril » tel idéal ou telle activité — arbitraire qui peut être remis en question de sorte qu'une fille pourrait bien « faire du Technique industriel » sans nécessairement s'imaginer que son activité a un sens « viril ».

(18) FILLOUX J., **Du Contrat pédagogique**, Paris, Dunod, 1974, p. 32-33.

(19) Cf. ROSENTHAL R.A., JACOBSON L., **Pygmalion à l'Ecole**, trad. franc., Paris, Castermann, 1971.

(20) On ne peut toutefois exclure non plus qu'un conflit inconscient soit à l'œuvre dans l'échec de certaines filles de ces sections, dans la mesure où elles peuvent vivre inconsciemment comme interdites ces activités techniques fantasmées, selon les termes de J. MAC DOUGALL (op. cit., p. 258), comme « phalliques masculines ». Mais il est bien évident qu'une attitude méfiante ou hostile de l'enseignant masculin ne peut que renforcer ce conflit.

(21) Cf. LAURENT A., **Féminin Masculin, Le Nouvel Equilibre**, Paris, Ed. du Seuil, 1975, et MENDEL G., **La Chasse structurale**, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1977.

(22) **Le Monde de l'Education**, n° 104, avril 1984, p. 30, article intitulé : « Anne-Marie aime les machines » : Anne-Marie, titulaire du Bac F1, dit dans son interview : « J'étais la seule fille de la classe. Je suis la seule à ne pas avoir trouvé de travail ». Et la journaliste conclut : « Elle savait que ce serait dur mais pas à ce point-là ».

(23) Cf. **Questions-Réponses sur l'Enseignement Technique Long**, op. cit., chap. 29, p. 142 et sq.

(24) Cette circulaire recommande en effet que, pour accroître la proportion des filles dans les sections industrielles, les « services et organismes chargés de l'orientation des élèves » entreprennent « un effort d'information des familles ».

(25) Cf. **Questions-Réponses**, op. cit., chap. 20, p. 110.

(26) Cf. **Questions-Réponses**, op. cit., chap. 26, p. 131 et sq.

LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE COURT EN FRANCE : genèse et évolution

par L. TANGUY, A. POLONI, C. AGULHON

Cette étude vise, comme son titre l'indique, à reconstituer la genèse et l'évolution des institutions d'enseignement technique court en France, soit plus précisément les CA et les ENNA. Pour ce faire elle s'applique d'abord à décrire les conditions économiques et politiques qui ont présidé au déplacement de la formation professionnelle des lieux de la production vers l'école ; à ce niveau d'analyse, le rôle de l'Etat s'avère décisif. Mais dans la mesure où ce sont des groupes d'individus qui vont donner corps et vie à ces institutions dont les cadres généraux ont été définis par l'Etat, l'analyse se propose ensuite de saisir les processus de constitution d'une catégorie enseignante par la mise en évidence des trajectoires scolaires et professionnelles de ces individus et par l'étude des divers types d'action symbolique visant à doter ces individus d'une identité culturelle et professionnelle.

INTRODUCTION

Cette étude s'inscrit dans un projet plus vaste qui vise à reconstituer l'évolution de la formation professionnelle des ouvriers en France depuis 1945, moment où elle s'institue au sein de l'appareil scolaire. Si cette recherche se veut un chapitre de la sociologie de l'éducation, elle se veut également un chapitre de la sociologie des classes et groupes sociaux en France dans la mesure où elle entend analyser les processus de socialisation qui sont des aspects et moments des processus de formation des rapports entre classes et groupes sociaux. Ce texte s'en tiendra à une analyse de la formation professionnelle en tant qu'institution et procès. A l'encontre des recherches qui prévalaient dans la décennie antérieure, notamment celles inspirées des théories de l'école reproductrice et qui se situaient essentiellement au niveau des structures et des institutions, celle-ci essaiera de mettre en scène les principaux acteurs qui agissent dans ce champ. Ce faisant, elle entend mettre l'accent sur les processus, processus qui ont présidé à l'émergence, à la construction des institutions d'enseignement technique court et à leur évolution. Mais une telle analyse reconnaîtra aussi à l'institution une fois constituée, sa force et ses effets propres, effets qui échappent à la conscience des acteurs et que le chercheur doit mettre en lumière.

C'est pourquoi nous avons adopté une démarche combinant :

— Une approche plutôt macro-sociologique des conditions économiques et politiques dans lesquelles s'inscrit la naissance des institutions d'enseignement technique court (les centres d'apprentissage) qui sont une pièce de « l'édifice nouveau » à bâtir après le démantèlement de l'éducation civique et laïque effectué par le gouvernement Vichy pendant l'occupation allemande. A ce niveau, nous avons privilégié l'analyse de l'action de l'Etat dans la sphère des relations de production mais aussi dans celle de la culture ;

— Une étude des processus de constitution d'une catégorie enseignante par la mise en évidence des trajectoires scolaires et professionnelles des groupes d'individus qui ont donné corps et vie à ces institutions dont l'Etat définissait les cadres généraux ;

— Et une analyse plus micro-sociologique des processus d'action symbolique visant à convertir des ouvriers en enseignants, à doter des groupes d'individus d'origines sociales et culturelles différentes d'une identité professionnelle et simultanément, à définir les contenus de la formation professionnelle nouvellement instituée, soient des aspects majeurs des processus de socialisation des futurs ouvriers par l'école.

I. - LES CONDITIONS DANS LESQUELLES ÉMERGENT LES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE COURT

1. Continuité et rupture

Des historiens comme A. Léon et A. Prost ont établi ce fait bien connu maintenant : le décret d'août 1944 qui

Nous remercions vivement celles et ceux qui ont bien voulu lire une première formulation de cette étude et y apporter remarques et critiques : H. GIRIAT, professeur de psychopédagogie d'ENNA ; V. ISAMBERT-JAMATI, professeur de sociologie, UER de sciences de l'éducation, Paris V ; A. LEON, professeur d'histoire, UER de sciences de l'éducation, Paris V ; P. TRIPIER, professeur de sociologie, Université de Besançon ; Ph. CASELLA, chargé de cours à Paris X.

crée les CA (Centres d'apprentissage) s'accompagne d'une conversion des centres de formation professionnelle (CFP institués en 1939) en centres d'apprentissage.

Des études récentes permettent de reconstituer plus précisément la genèse des CA et leur filiation avec les CFP institués par le gouvernement Vichy pour, dans un premier temps, assurer « la formation de la main-d'œuvre qualifiée en temps de guerre » (1). Au-delà des différents points de vue adoptés par ces analyses, et au-delà aussi de leurs divergences d'interprétation, elles s'accordent pour aller à l'encontre des représentations véhiculées par l'opinion commune selon lesquelles les CFP n'auraient été que des instruments d'encadrement idéologique de la jeunesse et de la jeunesse ouvrière notamment. Selon B. Charlot et M. Figeat (2) le gouvernement Vichy aurait en effet, en instituant les CFP et en ordonnant un ensemble de mesures relatives à la formation et à sa reconnaissance, jeté les bases d'une formation professionnelle de masse. Selon V. Troger, la politique de ce gouvernement aurait été plus contradictoire, en témoigne le conflit qui a opposé deux organes d'Etat, le secrétariat général de la Jeunesse (SGJ) à la direction de l'Enseignement technique pour exercer leur autorité sur ces centres auxquels ils entendaient donner des orientations différentes soit : pour le premier, une formation à dominante idéologique et pour le second une formation professionnelle rationnelle inspirée d'idées avancées entre les deux guerres en réponse à ce qui était appelé « la crise de l'apprentissage ».

Au-delà de ces controverses, on soulignera avec V. Troger que l'unité de dénomination des centres recouvrait une diversité d'établissements de statut et de fonctionnement fort différents : des centres annexés aux écoles techniques publiques et privées que tout contribue à représenter comme peu perméables aux pressions idéologiques du SGJ, des établissements créés à l'initiative d'industriels et d'organisations professionnelles et souvent liés à l'enseignement technique lui-même, mais aussi et pour la majorité d'entre eux, des centres créés « dans l'intention de faire œuvre de charité et où la formation professionnelle était un prétexte à un encadrement moral, médical ou politique ». Mais un certain nombre de faits tels que l'implantation d'une majorité de CFP dans les régions industrielles, la prévalence donnée aux métiers de la métallurgie autorise à penser que ces centres ont véritablement assumé des fonctions de formation professionnelle rendant possible leur conversion au tout lendemain de la Libération. Certes des indices semblent indiquer que cette conversion ne s'est pas toujours effectuée sans conflits et heurts ; en témoignent les réactions provoquées par les premières formes de stages organisés par les ENNA (écoles nationales normales d'apprentissage) à l'intention du « personnel insuffisant ». Le syndicat SNET-branche centre (syndicat national de l'enseignement technique) (3) notamment, s'opposa au maintien de ce personnel qui ne justifiait pas de la compétence professionnelle que les premiers stages d'ENNA ne pouvaient dispenser de part leur courte durée (4 mois), leur rôle premier étant alors pédagogique. Mais cet affrontement énoncé en termes de compétence pédagogique et technique n'était-il pas avant tout d'ordre idéologique et politique ? (4).

Toutefois, ces faits paraissent être l'exception. Le mouvement de construction des CA à partir des CFP semble bien s'effectuer sans trop de heurts comme le suggèrent ces décrets de décembre 1945 qui admettent les directeurs et directrices de CA dans les comités départementaux de l'enseignement technique (5) et de mars 1946 qui les autorisent à se présenter sur les listes d'aptitude aux fonctions d'inspecteur délégué de l'Enseignement technique. Autant d'indices d'une certaine continuité entre le passé et le présent, tout au moins au niveau de l'infrastructure et dans une certaine mesure, des hommes, mais d'une continuité qui se combine à une rupture au niveau des idées, de l'esprit qui président à l'organisation de la formation professionnelle : organisation qui s'inscrit par ailleurs dans une recherche de développement de l'enseignement technique tant au niveau du second degré (par l'introduction de travaux manuels éducatifs dans les classes de 6e et 5e, la création du baccalauréat « mathématique et technique » en 1946) qu'au niveau du supérieur et de la formation ouvrière par les cours professionnels (6).

De quelque nature qu'elle soit, toute institution naît à partir d'éléments existants empruntés à d'autres, qui placés dans de nouvelles conditions seront amenés à agir différemment. Ce sont ces conditions d'organisation des nouvelles institutions de l'enseignement technique, les CA et les ENNA qui leur sont indissociablement liées, que nous allons maintenant examiner pour essayer de montrer comment elles ont permis l'instauration d'une formation professionnelle élargie des ouvriers et des employés qualifiés de l'industrie et du commerce dans le cadre du système éducatif, expérience historique propre à la France.

2. Les conditions économiques

Pour les saisir, il nous faut remonter un peu plus avant dans le temps, entre les deux guerres, pour repérer les principaux jalons d'un mouvement de « demande sociale » d'une formation professionnelle de masse. Sans montrer ici comment certaines dispositions de la loi Astier s'inscrivent dans le cadre de l'éducation populaire institué depuis le 19e siècle (7), nous rappellerons seulement qu'à la veille de la seconde guerre mondiale, l'apprentissage en entreprise artisanale ou industrielle, réorganisé par la loi Astier (1919), reste la forme dominante de la formation

professionnelle. En 1939, J.P. Quinot estime que 280 000 jeunes suivaient un apprentissage, mais seulement 184 135 étaient inscrits aux cours professionnels pourtant rendus obligatoires par la loi Astier et le nombre de candidats au CAP, examen sanctionnant cette formation, s'arrêtait à 40 000 (8). A côté de l'apprentissage en entreprise, s'était développé un apprentissage en école au sein d'institutions extrêmement diverses allant des ateliers-écoles, des EPS (Ecole primaire supérieure), aux écoles d'entreprise en passant par les EPCI (Ecole pratique de commerce et d'industrie) et qui concernait environ 100 000 jeunes. Cette formation, qui au demeurant était fort appréciée par les milieux industriels comme le montre une étude collective d'historiens anglais (9), était celle d'une élite ouvrière et de la maîtrise plutôt que celle des ouvriers qualifiés.

Ainsi saisie en termes quantitatifs, la formation professionnelle des travailleurs qualifiés s'avérait notoirement insuffisante. Par ailleurs le développement de la mécanisation enregistré entre les deux guerres met en question les bases sur lesquelles s'est organisé l'apprentissage ainsi que l'accomplissement de celui-ci au sein du procès de production (10).

Ces changements génèrent une exacerbation des contradictions entre formes d'organisation du travail et formes d'apprentissage, contradictions qui sont exprimées et vécues comme « une crise de l'apprentissage ». Ainsi en 1938, le Conseil National Economique publie un rapport sur le « problème de l'apprentissage » qui insiste sur « la nécessité pour l'industrie d'un effort national pour mettre en place un système de formation professionnelle plus cohérent » (11). Progressivement l'idée avancée par les organisations ouvrières depuis le 19e siècle (12), de séparer le procès d'apprentissage du procès de travail — séparation étant ici entendue au sens d'extériorité — tend à s'imposer comme une nécessité à la veille de la seconde guerre mondiale.

Les historiens reconnaissent souvent à la guerre un rôle de déclencheur dans les transformations sociales. S'inscrivant dans cette tradition, V. Troger rappelle que : « c'est la défaite de 1870 qui a précipité la mise en place de l'enseignement technique... les bouleversements générés par la première guerre mondiale ont accéléré le vote de la loi Astier... la déclaration de guerre et les conséquences de la défaite qui engendrent la création et le développement des CFP » (13). De fait, à la sortie de la seconde guerre mondiale, la France dispose d'un dispositif de formation professionnelle comprenant : les CFP dont nous avons dit qu'ils étaient plutôt orientés vers l'industrie et les branches les plus mécanisées de celle-ci, l'apprentissage en entreprise de type artisanal ou industriel et les écoles d'usine. Sans pouvoir dresser un tableau de ces deux dernières formes de formation professionnelle, nous essaierons de désigner les obstacles opposés à leur développement, obstacles qui constitueraient autant de conditions favorables au développement de la forme scolaire. Nous nous appuierons pour ce faire sur les discours et enquêtes émanant d'organisations patronales.

En 1954, lors de journées internationales organisées à l'initiative du Traité de Bruxelles sur la formation professionnelle (14), F. Niel, président de la Commission d'apprentissage de l'UIMM (Union des industries métallurgiques et minières, organisation professionnelle patronale) et conseiller de l'enseignement technique, faisant état des problèmes rencontrés par les entreprises en matière de formation, rappelle que (15) :

— « Les industries mécaniques manquent effectivement d'ouvriers professionnels (soit, précise-t-il de P1, P2 et P3) mais hormis ces besoins spécifiques, les entreprises disposent des ouvriers dont elles ont besoin et préfèrent les former sur le tas ». Il exprime donc une demande spécifique et circonscrite à des besoins estimés nécessaires dans l'immédiat.

— Si (pour cette organisation) l'entreprise reste le lieu naturel où doit s'accomplir la formation professionnelle, cette formation se heurte aujourd'hui à un obstacle insurmontable dans l'état actuel des relations entre les entreprises : les coûts qui ne peuvent être assumés par des entreprises particulières ; or « l'obligation d'engager chaque année un nombre d'apprentis correspondant à 3 % du nombre de professionnels qualifiés » n'a pas été suivie par les entreprises.

— L'intervention de l'Etat s'avère donc nécessaire. La reconnaissance de sa légitimité est néanmoins assortie de conditions : limiter la formation professionnelle qui — est-il dit se dégrade lorsqu'elle s'étend — en instituant une sélection à l'entrée des CA ; accroître la coopération entre les CA et les entreprises.

En définitive, si ce représentant de l'UIMM maintient que l'apprentissage en entreprise est préférable à l'apprentissage en école, il souligne également que « l'Enseignement technique ne peut rien faire sans les entreprises ni les entreprises sans l'enseignement technique ».

Le point de vue énoncé par D. Waelès, président de la Commission d'apprentissage du syndicat général des industries mécaniques, à la même occasion, rejoint celui précédemment caractérisé (16). Après avoir rappelé que les écoles d'usines assuraient jusqu'au début des années 1950 « le renouvellement de 18 % du personnel qualifié et de 25 % du personnel de maîtrise dans la fonderie et 25 % du personnel qualifié dans l'ensemble des industries de la transformation des métaux », ce représentant des industries mécaniques souligne également les coûts d'une telle formation (qui varieraient de 300 à 800 francs, pour

trois années d'études par apprenti), coût d'autant plus élevé que « la moitié et parfois les deux tiers des jeunes ouvriers ainsi formés quittent leurs établissements avant l'âge de 30 ans et 20 à 40 % avant le service militaire ». D'où il conclut que si la formation de certaines catégories d'ouvriers qualifiés est à maintenir dans les entreprises de chantiers navals et de la sidérurgie, il n'en va pas de même pour les principaux métiers dans la transformation des métaux. Ce déplacement de la formation vers les centres de l'enseignement technique s'impose d'autant *plus qu'ils deviennent de plus en plus efficaces* et que « les besoins en ouvriers qualifiés ne peuvent que diminuer ».

Tout porte donc à croire que les organisations professionnelles patronales n'ont pas considéré l'intervention de l'Etat comme une dépossession de leurs prérogatives, y compris dans les secteurs où cette formation était relativement développée comme la fonderie, la sidérurgie et la transformation des métaux. Plus, tout laisse à penser, qu'au-delà des discours empreints de méfiance si ce n'est de critiques explicites, les organisations professionnelles patronales des branches les plus développées de l'industrie, reconnaissent la nécessité du rôle organisateur de l'Etat en matière de formation professionnelle, à un moment historique où les changements dans l'organisation du travail, liés aux transformations technologiques de la production, rendent l'organisation d'une formation professionnelle extérieure à l'atelier de travail trop coûteuse pour les entreprises. Certes, le monde de l'artisanat et de la petite production restait sans doute hostile à ce recours à l'Etat et à son appareil scolaire pour organiser et contrôler la formation professionnelle des travailleurs qualifiés, mais sa place dans les rapports politiques et sociaux ne lui permettait pas d'infléchir un tel mouvement.

Pour conclure, nous soulignerons que le relatif consensus dans lequel s'est effectuée l'institution d'une formation professionnelle au sein de l'école ne saurait de notre point de vue être interprétée en termes de communautés d'intérêts entre l'Etat et la classe dominante (17).

Loin d'adhérer à certaines théories marxistes qui réduisent l'Etat à un ensemble d'appareils, nous entendons l'appréhender ici en termes de politiques, d'organisation, voire même d'acteurs. A l'encontre de ces théories qui présentent l'Etat au service de certaines fractions du capital ou de la production, nous appuyant sur les thèses de Claus Offe, nous dirons que la politique de formation professionnelle de l'Etat en France, au lendemain de la guerre, cherche plutôt à assurer les conditions d'un échange élargi sur un marché en transformation. Pour cela, il lui faut permettre au capital de s'investir d'une manière plus directement productive, dans la production de marchandises vendables sur le marché et qui rapportent les plus grands profits ; en d'autres termes, l'Etat doit libérer le capital des frais de formation de la force de travail qualifiée dont il a besoin, d'autant que ce détournement de capital est un obstacle à la concurrence capitaliste, puisqu'effectuée par l'entreprise singulière sans que celle-ci puisse s'aliéner la force de travail formée par elle (sans enfreindre le principe de la liberté d'échange au plus offrant qui constitue la règle du marché). Pour autant l'intervention de l'Etat dans le champ de la formation n'est pas réductible aux intérêts du capital dans la mesure où elle sert également les intérêts des apprentis et des jeunes à la recherche d'une formation. Cette intervention s'inscrit, on l'a dit, dans ce contexte de « crise de l'apprentissage » qui désigne aussi bien le volume des places d'apprentissage offertes que la perte de qualité de celui-ci ou plutôt le décalage entre les qualités qu'il est susceptible de produire et celles requises sur le marché (18). Elle apparaît aussi comme une réponse générale aux exigences du procès d'accumulation : produire une catégorie de force de travail qui puisse s'échanger facilement sur le marché du travail dans les intérêts du vendeur et de l'acheteur, soit assurer une des conditions d'échange capital-travail et par là-même garantir les relations de production capitaliste.

Mais cette réponse générale prend alors une forme particulière qui n'est pas indépendante de la forme institutionnelle de l'Etat.

3. Les conditions politiques

Sur la base de conditions structurelles, dont nous venons d'évoquer les aspects économiques, la conjoncture politique et idéologique de l'après-guerre peut être analysée comme déclencheur et inducteur d'effets spécifiques.

Le rôle de l'Etat est à l'évidence déterminant dans ce processus de construction institutionnelle de l'Enseignement technique. C'est en effet l'Etat qui va organiser les rapports dans lesquels les différentes catégories d'acteurs collectifs vont se confronter. Si comme chacun le sait, l'Etat, n'est pas une entité monolithique, il reste qu'à ce moment, l'hétérogénéité des différentes instances de l'Etat est sans doute plus accusée qu'à d'autres périodes. Sans pouvoir ici faire apparaître les principales oppositions politiques qui s'affrontent au sein de l'administration d'Etat, nous dirons seulement que celle-ci se caractérise néanmoins par une certaine unité, celle d'hommes qui s'inscrivent dans la grande famille des républicains qui, depuis Jules Ferry, cherchent à intégrer la formation professionnelle dans l'école, et par la diversité. Le ministère de l'Education nationale, comme tous les organes centraux de l'Etat, est habité par des hommes qui proviennent des principales forces politiques (dont les grandes composantes de la Résistance) ; c'est

ainsi que le premier directeur de l'Enseignement technique, P. Le Rolland (1944-1947), sera un communiste. Les hommes politiques qui occupent des places dans l'administration de l'Education nationale au niveau central ou local ont parfois collaboré à l'œuvre du ministère de l'Instruction publique de la IIIe République, avec Jean Zay, (durant le Front populaire), aux projets de réformes qui lui étaient associés, ou tout au moins sont liés aux réformateurs rassemblés autour d'intellectuels tels que Langevin et Wallon dont le Plan de refonte du système éducatif a fait date. Certes « ce climat de transformation sociale et de révolution égalitaire » (19) qui imprègne l'immédiat après-guerre laissera place à des hommes politiques plus tempérés, exprimant les rapports de force inscrits plus profondément dans l'évolution structurelle de la France (20). Mais des idées ont été avancées, des décisions prises, des dispositifs mis en place qui marqueront l'Enseignement technique.

Laissons cet ancien professeur de psycho-pédagogie exprimer la conscience qu'il avait de ce phénomène : la conjonction de forces politiques par ailleurs opposées, présidait à la mise en place de cette dernière pièce de l'édifice de l'Enseignement technique que sont les CA.

« ... P. Le Rolland était directeur de l'IPO (Institut polytechnique de l'ouest) qui est devenu l'école nationale supérieure de mécanique, construction civile, aéronautique et navale. C'était un physicien, c'était un homme très calé en physique et c'était un esprit rêveur au bon sens du terme... et alors, il était communiste. Il était communiste, dans un communisme qui suivait la Libération. On ne se pensait pas tellement à Moscou, on pensait à la France avec des idées nouvelles, faire du nouveau, secouer le vieux cocotier... Je ne l'ai pas pris comme un communiste militant. Et alors, P. Le Rolland à ce point de vue là était un bon démarreur de l'Enseignement technique. Ça a été vraiment un souffle nouveau. Ça explique que l'Enseignement technique ait une sorte de départ gauchissant pour toutes sortes de raisons... ».

Lui succède A. Buisson, « ce Monsieur Buisson, je tiens à le dire tout de suite, n'est pas un homme tellement de gauche... comme Monsieur B. d'ailleurs, premier directeur de l'ENNA. Ce sont des gens qui lisent le Figaro, mais néanmoins c'étaient des modernistes. C'étaient des gens qui pouvaient être au centre et à droite, mais qui avaient une mentalité de novateurs et qui s'entendaient bien avec les gens de gauche, quitte parfois à prendre la mouche s'ils vont trop loin... » (un professeur de psycho-pédagogie d'ENNA en retraite, 75 ans environ).

Autrement dit, l'organisation d'une formation professionnelle au sein de l'appareil scolaire semble s'être effectuée dans des rapports de force politique non conflictuels. Par ailleurs, nous l'avons dit, les forces économiques les plus organisées et les plus puissantes, pour n'être pas prêtes à assumer une formation professionnelle étendue dans les entreprises, étaient plutôt favorables à cette intégration. Tous les discours étatiques (de Le Rolland à A. Buisson) s'appliquent, il est vrai, à affirmer la nécessité d'une collaboration entre ces deux instances désignées comme des entités « la Profession » et « l'Enseignement technique », notions qui certes voilent des divergences au sein de ces deux instances, mais apparaissent et fonctionnent comme des images qui vont aider à structurer le procès de formation lui-même — y compris dans ses contenus —, ainsi qu'un ensemble d'idées et de représentations qui lui sont associées. J. Berthoin, ministre de l'Education nationale légitime l'instauration d'une formation professionnelle au sein du système éducatif par les idées de rationalité avancées par les Encyclopédistes et incarnées par les Ecoles d'Arts et Métiers, il concède aussi que « l'école va chercher à l'usine des conseils et des leçons ». Quant à A. Buisson — directeur de l'Enseignement technique de 1948 à 1960 — en désaccord avec le Plan Langevin Wallon qui préconisait l'unité du système d'enseignement, il se présente comme un défenseur de l'autonomie de l'Enseignement technique et partisan de la thèse du « verticalisme » qui assure une liaison plus *étroite avec le monde de la production* (21) :

« Nous sommes très attachés à ce " verticalisme " parce que nous pensons que tous les problèmes de la production se tiennent, qu'ils doivent être **pensés globalement** et en particulier ceux de la formation professionnelle... Démanteler ce " verticalisme " pour faire entrer l'originale complexité de l'enseignement technique dans le compartimentage traditionnel de l'Université, ce serait donc détruire l'unité d'une conception réaliste de la formation professionnelle... Par cette structure, l'école peut se calquer sur la production et ses besoins... ».

De fait, différentes instances de décision ou de consultation sont mises en place pour organiser ou réguler le système de formation professionnelle depuis son financement jusqu'au contrôle de son action pédagogique parmi lesquelles : les comités départementaux de l'enseignement technique, les commissions professionnelles consultatives (CPC) et des jurys d'examens comprenant des représentants de l'administration scolaire, du monde de la production (employeurs ou salariés) (22).

Ces instances représentent autant de lieux où les différentes catégories d'acteurs de la formation vont entrer en rapports : rapports qui s'instituent dans des cadres préalablement définis par l'Etat. D'une certaine manière, les rapports Etat et organisations du monde de la production dans le champ de la formation se sont déjà tissés au fil du temps (notamment avec les organisations patronales) : la grande industrie particulièrement a appré-

cié les contremaîtres techniciens et ingénieurs formés par les Collèges Techniques, les Ecoles nationales professionnelles et les Ecoles d'ingénieurs en particulier des Arts et Métiers. De fait, dix ans après la création des ENNA temples de l'enseignement technique court où s'élaborent les conceptions pédagogiques, les normes et les représentations qui leur sont associées, un représentant des industries mécaniques reconnaît publiquement le travail accompli par cette institution qui est d'ailleurs utilisée par les entreprises disposant d'écoles pour assurer la formation de leurs maîtres d'apprentissage (23).

Loin de constituter l'objet d'affrontements politiques réels, l'intégration de la formation professionnelle dans l'appareil scolaire semble s'être réalisée au terme d'un relatif consensus recherché tout au long de l'entre deux guerres et s'être assortie d'un partage de pouvoirs entre l'Etat et les organisations professionnelles patronales, partage inégal organisé et contrôlé par l'Etat qui tend ainsi à assurer son monopole sur l'ensemble des activités d'éducation et de formation. Ce faisant l'Etat apparaît porteur d'un projet de culture politique dont l'école est un élément central. Désormais la formation professionnelle se fonde sur ces mêmes valeurs de laïcité et de citoyenneté républicaine qui sont au cœur de l'identité historique de la communauté nationale, identité réactivée dans cette période de reconstruction. Ces valeurs qui sont largement partagées vont, on va le voir, légitimer les projets de rationalisation et de modernisation diffusés après-guerre dans la sphère économique comme culturelle.

4. Les déterminations idéologiques et culturelles

L'inscription des institutions de formation professionnelle dans l'Education nationale s'accomplit en effet dans une période caractérisée par une grande mouvance, notamment sur le plan culturel. Dans le sillage des projets de société démocratique et égalitaire élaborée pendant la Résistance se développe un mouvement de culture populaire qui va s'instituer sous des formes diverses telles que « Peuple et Culture », « La République des jeunes » qui deviendra la Fédération française des maisons des jeunes et de la culture », « Tourisme et Travail », etc. (24).

Le Plan Langevin Wallon cristallise ces aspirations dans des propositions susceptibles de s'inscrire dans la réalité du moment. Nombre d'intellectuels aussi différents que H. Wallon, G. Friedman ou J. Fourastié vont se tourner vers l'enseignement technique et se faire les porte-parole de courant d'idées pour forger les référents culturels qui serviront de fondement à la formation professionnelle et légitimeront sa place dans l'appareil scolaire, sous des notions telles que : humanisme technique, humanisme du travail, culture générale et culture professionnelle, etc. A vrai dire, ces idées sont en débat depuis le début du siècle et se diffusent avec l'institutionnalisation d'un enseignement technique qui s'effectue sous l'égide de l'Etat avec la création d'un sous-secrétariat d'Etat à l'Enseignement technique (25) au sein du ministère de l'Instruction publique en 1920, dont la charge est confiée à E. Labbé (26). Les thèses que cet homme d'Etat développe comme sa politique peuvent être lues comme l'expression du compromis effectué entre des forces sociales opposées, soit schématiquement : celles qui représentent le monde de la production et celles qui représentent le monde scolaire et universitaire. Celui-ci lui reprochera de river l'enseignement technique à la logique du travail dans une formule qui lui est restée attachée « tout pour la profession, tout par la profession ». En dépit de ces reproches, la tâche de cet homme aura été néanmoins de faire avancer l'idée que l'apprentissage en entreprise ne peut plus être le seul mode dominant de la formation professionnelle et que le développement des écoles professionnelles est une nécessité du moment.

Son collaborateur et successeur H. Luc (1933-1945) (27) qui, lui, était un universitaire inscrira son action sous l'idée d'un humanisme technique. Il développe des thèses qui essaient d'unir des points de vue traditionnellement présentés comme opposés voire même irréconciliables : ce nouvel humanisme s'orientera délibérément vers l'économique mais sans lui sacrifier la culture intellectuelle. Dans la droite ligne de la filiation intellectuelle de Diderot, il définit sa doctrine pédagogique sur la base de cette célèbre formule de l'auteur de l'Encyclopédie : « il faut substituer l'étude des choses à l'étude des mots » : doctrine qui apaisera le monde professionnel parce qu'elle privilégie l'action, le concret sans heurter les universitaires puisqu'elle préconise le dépassement des réalités immédiates et l'esprit de synthèse. La mission de l'enseignement technique dira-t-il, est double, et les termes mêmes dans lesquels il la formule seront repris 20 ans plus tard lors des débats qui accompagnent la construction des CA : unir une formation humaine et la culture à une formation utilitaire.

Dans le bouillonnement des idées qui suit les lendemains de la seconde guerre mondiale on détecte des courants qui s'inscrivent en continuité directe avec celles élaborées dans l'entre-deux guerres et notamment celles qui se développent autour de l'humanisme technique et d'autres qui rompent délibérément avec celles-ci et s'orientent vers des projets de transformations sociales plus vastes en filiation avec ceux du Front Populaire, prônant notamment une nécessaire émancipation économique et intellectuelle des classes populaires.

Sans pouvoir identifier très précisément les groupes sociaux qui portent et alimentent ces divers courants, on peut dire d'une façon schématique que des hommes d'Etat (tels que A. Buisson ou J. Berthoin par exemple)

les inspecteurs généraux et régionaux et plus généralement la majorité de l'encadrement administratif de l'enseignement technique adhérait plutôt au premier courant qui s'organisait autour de quelques idées forces telles que : la rationalité de la formation professionnelle prend appui sur la rationalité de la technologie dérivée de la science et rompt avec l'emprise de la pratique, des savoir-faire.

Pour ceux-là, la fonction principale des CA sera d'affranchir la formation professionnelle des formes qu'elle revêtait jusqu'alors et de l'empirisme qui caractérisait l'apprentissage en entreprise. Pour ce faire, ils défendront l'idée d'une structure d'enseignement technique autonome, intégrant tous les niveaux de formation allant de l'ouvrier à l'ingénieur en passant par le technicien dont l'unité était susceptible de favoriser le développement de l'enseignement technique dans son ensemble en concurrence avec l'enseignement secondaire, de permettre la formation d'un « esprit » propre (au sens durkheimien du terme) lui donnant sa cohésion et de garantir une étroite liaison avec la production et avec l'industrie moderne notamment, qui leur apparaissait comme source de progrès.

De fait, les analyses du « progrès technique » des intellectuels comme J. Fourastié qui était alors chargé de cours au Conservatoire National des Arts et Métiers et à l'ENSET (Ecole Nationale Supérieure d'Enseignement Technique) ont nourri les idéologies élaborées et véhiculées dans l'Enseignement technique : analyses dont on trouve un exemple dans le discours prononcé à l'occasion des journées internationales de Sèvres dont il a déjà été question et qui sur la base d'une équation d'égalité posée entre le progrès technique, le progrès économique et social et l'épanouissement de l'homme, légitime l'entreprise industrielle en ces termes :

« en définitive, il faut reconnaître ce fait à la fois évident et oublié : l'économie est faite pour l'homme, la production est faite pour la nation, l'entreprise est faite pour servir le peuple... » (28).

Ces idées et principes d'organisation d'un enseignement technique autonome ne pouvaient que convenir aux organisations professionnelles patronales dont un représentant se plaît à souligner qu'à l'encontre d'une formation universitaire trop ambitieuse qui engendre souvent des déclassés, la formation technique « ne fait pas d'épaves, ce qui est socialement capital. Si dans une école d'enseignement technique un élève ne peut obtenir son baccaulauréat technique, il s'en tiendra à son brevet de technicien. Par les écoles professionnelles, les meilleurs éléments obtiendront le diplôme d'Ecole nationale professionnelle, les autres resteront cependant adaptés à un état qui leur convient, car la voie par la formation technique permet d'envisager une gradation continue des titres et des fonctions (29).

En même temps, cet enseignement doit se garder de donner trop de culture car « on risque de faire des aigris en exigeant des élèves une culture trop poussée, qui leur donnera légitimement des aspirations très supérieures aux fonctions que leur degré d'éducation professionnelle leur permettra d'atteindre » (30).

Ainsi se tissait un système d'idées présidant à la structuration d'un enseignement technique où l'économique restait prégnant et où les organisations professionnelles pouvaient œuvrer avec l'Etat.

En rupture avec ces courants, d'autres s'affirmaient dans la lignée du Front Populaire, qui renouant avec les penseurs ouvriers du 19e siècle et de la Commune notamment, reprenait l'idée d'une « éducation intégrale » au sein de structures unifiées. Pour ceux-là, la formation technique devait permettre aux ouvriers de « revaloriser intellectuellement et moralement leur activité ».

Georges Friedmann apparaît alors comme une figure exemplaire de ce courant et comme un intellectuel dont l'itinéraire et les écrits incarnent un mouvement d'idées et de luttes de l'époque (31). Pour lui, comme pour beaucoup d'autres, la construction d'un enseignement technique en France devait s'effectuer sur la base de l'évolution démocratique qui amènerait « les classes ouvrières » à participer à la direction économique et intellectuelle de l'industrie. En conséquence, la formation ne devrait-elle donc pas « à longue échéance, mettre le plus grand nombre de producteurs à même de **comprendre** la production et de la **dominer** ? ». Cet agrégé de philosophie, devenu inspecteur de l'Enseignement technique puis professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers, considérait qu'à côté « des classes nouvelles » (31 bis), les CA constituaient « la plus importante expérience pédagogique » qui avait alors cours en France. Ennemi du « verticalisme » et de l'autonomie de l'Enseignement technique, défenseur de « l'unité fondamentale de l'enseignement » avancée par le Plan Langevin Wallon, il considérait que celle-ci ne pouvait être atteinte « tant que l'ancien secondaire n'aura pas été plus profondément pénétré par l'effort des classes nouvelles, tant que l'esprit de certaines agrégations et de trop nombreux agrégés n'aura pas évolué ».

A l'encontre des précédents, il s'opposait à la conception « d'humanités distinctes qui seraient soit " classiques ", soit " littéraires ", soit " modernes " ou prétendraient au monopole d'être " scientifiques " voire " techniques "... ». « L'unité d'enseignement implique au contraire un humanisme, foyer central, unique, dont l'énergie s'irradie et se réfracte selon les différents ordres, niveaux et matières de l'enseignement qu'on peut alors, en considération de cette source commune, appeler des « humanités » (32).

G. Friedmann apparaît comme un maître à penser *dans l'enseignement technique qui a beaucoup marqué* l'esprit de ces institutions à leur origine : nombre de professeurs d'ENNA s'y réfèrent, des extraits de ses discours et travaux font partie des manuels de Français, constituent des sujets d'épreuves aux examens du CAP, comme du BP (brevet professionnel) ou du BEI (brevet d'enseignement industriel). Certes, il était une figure entre d'autres qui ont également jeté les fondations de l'Enseignement technique court comme F. Canonge, ami et collaborateur de Wallon, syndicaliste et professeur d'ENNA et dont l'action dépasse de loin ses fonctions. Les idées de F. Canonge, pour l'essentiel celles évoquées plus haut *à propos de G. Friedmann ont profondément imprégné* « l'esprit » des CA devenus CET.

Dans les années qui suivent 1968, alors que les CET et leurs maîtres sont accusés par les mouvements étudiants d'être « les alliés objectifs » du capital, alors que les analyses sociologiques les représentent comme des instruments d'inculcation idéologique, on trouve sous la *plume d'un professeur de psychopédagogie d'ENNA, col*lègue et héritier spirituel de F. Canonge, réaffirmées les grandes idées fondatrices. « Il est indiscutable que les professeurs de l'enseignement technique court ont depuis la Libération, préparé des générations d'ouvriers adaptés au progrès technologique, conscients de leur appartenance à la classe ouvrière et prêts à assumer leurs responsabilités syndicales et politiques. Par les CA puis par les CET, on peut dire que s'est constituée une élite ouvrière, alimentant maintenant les cadres de l'industrie du syndicalisme et aussi de l'enseignement » (33).

Si l'idée d'un déplacement de la formation professionnelle de l'entreprise vers l'école faisait l'objet d'un relatif consensus, son organisation, la définition de ses contenus et son contrôle par les examens vont très rapidement donner naissance à des conflits de pouvoir notamment avec les organisations professionnelles.

On trouve des exemples de ces conflits dans le secteur du BTP (Bâtiment Travaux Publics) où une instance telle que CCCA (Comité Central de Coordination de l'Apprentissage) détenait, si ce n'est le monopole de la formation dans ce secteur, du moins une place privilégiée. S'opposant notamment au contrôle de savoirs non nécessaires à l'exercice de l'activité productive (tels que le Français, la législation) par l'examen, comme aux modalités même de programmation de certains savoirs tels que *les mathématiques, le CCCA interviendra auprès de la* Direction de l'Enseignement technique pour infléchir le mode d'organisation et le déroulement des CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), pour tenter de sauvegarder le pouvoir des professionnels sur la certification de la for*mation qui est décisive puisque liée à la classification* professionnelle et donc au salaire (34). Ces contradictions ne sont pas moins présentes au sein de l'administration scolaire et plus généralement au sein de cette fraction du *corps enseignant* des ENNA et des CA eux-mêmes, chargés de concevoir et de mettre en œuvre l'enseignement de la technologie et de la pratique professionnelle dans l'atelier. En témoignent nettement les instructions pédagogiques qui définissent les normes d'organisation *de cette pratique en atelier et qui en 1952 — soit à un* moment où l'on peut supposer que les tâtonnements des premières années sont relativement stabilisés — s'énoncent par référence à l'industrie : les élèves doivent fabriquer des objets utiles, fonctionner en « grandeur nature » et relativement à des critères économiques de productivité et d'organisation du travail (35). Un relevé systématique de telles instructions ferait apparaître les tensions entre un modèle « scolaire » ou « intellectuel » et un modèle « utilitaire » (autant de notions-images qui sont analysées plus loin), soit en d'autres termes une tension entre une formation professionnelle au métier et une pro*pension à un enseignement technique qui constituent* les deux pôles marquant l'évolution des formes prises par le procès de formation, au cours de ces quarante années qui ont suivi son intégration dans l'appareil scolaire.

S'il était nécessaire de rappeler comment des conditions structurelles et conjoncturelles se sont combinées pour engendrer une institution dans la mesure où un *certain nombre des propriétés de celles-ci* s'en trouvent induites, il n'est pas moins nécessaire de souligner que ces conditions ne constituent d'aucune manière des déterminismes absolus. Si on peut dire, que les rapports de production déterminent l'intégration de la formation professionnelle dans l'appareil scolaire, on voit bien que celle-ci ne pouvait se faire sans que simultanément un ensemble de *conditions politiques et culturelles soient* réunies. Le rôle de l'Etat apparaît aussi comme décisif, mais l'analyse de la naissance d'une institution et de son développement ne saurait s'en tenir au niveau des structures lorsqu'elle vise à décrire et comprendre les proces*sus qui sont, en dernier lieu*, portés par l'action collective des acteurs. Nous tenterons par conséquent dans les pages qui suivent de reconstituer la rencontre historique entre une institution naissante dont certaines caractéristiques sont le produit de conditions structurelles et des groupes sociaux et professionnels qui arrivent à occuper cette institution et lui donner vie.

C'est en effet l'action de ces derniers qui, à l'intérieur des possibles définis par les conditions structurelles imprimera à cette institution son identité.

II. - LA CONSTITUTION D'UNE NOUVELLE CATÉGORIE ENSEIGNANTE

Les CA nous l'avons vu résultent d'une volonté politique dont l'Etat reste le grand ordonnateur. C'est en effet *un ensemble de processus dirigé* par l'Etat qui va donner

forme à ce corps et le hiérarchiser au moyen de décrets et circulaires organisant la profession au niveau de son accès, des modes de rémunération, du déroulement des carrières et des grandes règles qui la fondent. Certes, ce pouvoir d'organisation ne s'exercera pas sur le mode de l'imposition violente mais au terme de compromis nécessaires établis avec les groupes concernés, en premier lieu avec les représentants des syndicats. Faute de pouvoir procéder, ici, à l'analyse des rapports Etat — organisations syndicales, dans la constitution de cette catégorie enseignante, analyse pourtant indispensable, nous repérerons seulement les principales formes prises par ce corps à des moments clefs.

Nous ne mènerons pas l'analyse du processus de constitution d'un groupe professionnel pour lui-même : analyse qui exigerait de prendre en compte outre les critères de formation, ceux du contrôle de l'accès à la profession, ceux de légitimation par des valeurs d'intérêt général, analyse qui nécessiterait également d'étudier les formes et rôles de leurs instances de représentation : les matériaux que nous traitons ne nous permettant pas de le faire.

A l'exemple d'autres recherches appliquées aux professions (36) nous reconstruirons les trajectoires des individus, celles-ci étant considérées comme le support objectif de caractéristiques qui vont induire des pratiques. Mais nous n'inscrirons pas ces trajectoires dans des structures de classes et de groupes (37), démarche pourtant nécessaire pour saisir le sens de cet événement historique qu'aura été la pénétration d'ouvriers dans l'école et leur contribution à la socialisation de certaines fractions de la jeunesse populaire.

En résumé nous décrirons la constitution d'une catégorie d'enseignants du Technique à partir de :

— l'intervention de l'Etat qui s'effectue essentiellement sur le mode juridique pour définir les contours de la profession et

— l'identification des groupes d'individus qui vont occuper cette institution naissante.

La nécessité et la légitimité de cet angle d'approche complémentaire du précédent, sont évidentes. La constitution de groupes professionnels s'effectue à partir d'agents dont il importe de reconstituer les trajectoires pour saisir les processus au terme desquels certains individus dotés de propriétés objectives et subjectives parviennent à occuper des places socialement et institutionnellement définies, processus d'autant plus complexes que la distance sociale et culturelle qui sépare ces places et ces agents est grande.

1. Une dualité de recrutement

La constitution d'un corps de maîtres de CA va s'opérer à partir de deux catégories d'agents : les instituteurs qui sont dotés de propriétés a priori en conformité relative avec une institution qui tend d'emblée, à fonctionner par analogie avec d'autres institutions scolaires et des ouvriers dont les propriétés lui sont totalement étrangères. De fait, ces nouveaux arrivants à l'enseignement ne seront reconnus par l'institution scolaire qu'en 1953, lorsqu'on leur concède un statut particulier de fonctionnaire, reconnaissance symbolique non pas d'une parité avec les « vrais » enseignants mais d'une proche parenté.

De 1945 à 1952, les ouvriers venant enseigner dans les CA sont donc restés dans un état de transition, en détachement de l'industrie « délégués dans leurs fonctions pendant deux ans et reconductibles pour 5 ans ».

Ce statut particulier qui différencie les enseignants des matières générales et les administratifs (directeurs, surveillants) des enseignants des matières technologiques et professionnelles [PETT (professeur d'enseignement technique théorique) et PTA (professeur technique adjoint)] perdura jusqu'en 1975, soit pendant trente années qui ont conféré une densité institutionnelle (conditions de travail, horaires, rémunération, ouverture de carrière) à la division du corps enseignant des CA ; division qui pouvait ne pas être vécue aussi fortement, étant donné les conditions dans lesquelles se créaient les CA et l'idéologie qui anime les débuts de toute institution, où les sentiments de communauté et d'appartenance peuvent prévaloir sur les différences de trajectoires sociales.

Dans tous les cas, l'octroi d'un statut unique ou la création d'un corps unique d'enseignant de CET (et non de LEP, alors que l'institution vient d'être rebaptisée..., le fouillis des noms n'est pas le fait du hasard) se réalise à un moment où ce corps s'est bien transformé, où la catégorie des professionnels n'est plus essentiellement ouvrière du moins en termes tendanciels ; soit donc à un moment où l'institution peut reconnaître ces agents et les assimiler, au terme de certaines opérations d'équivalence entre titres, aux enseignants de « toujours », les PEG.

1.1. Une différenciation hiérarchique au sein des enseignants des matières techniques :

— Entre PEG et professeurs d'enseignement professionnel d'abord, comme nous venons de le voir.

— Au sein de ceux-ci, entre enseignants des matières théoriques et enseignants des matières professionnelles ; alors que les candidats à des fonctions de PETT doivent souscrire à deux séries de conditions : être titulaires d'un diplôme au moins égal au CAP, ou d'un BEI, BT, Bac ou diplôme d'ingénieur associé à une expérience professionnelle d'au moins 5 ans en industrie ou cinq ans dans l'enseignement, les PTA, ou candidats à cette fonction doivent jusqu'en 1975 souscrire à une seule condition : « 5 ans de service dans leur activité

professionnelle ». A partir de cette date, lors de l'octroi du statut unique la différenciation se traduit par les titres scolaires exigés : soit niveau bac + 2 pour les PETT et le niveau bac pour les PEPP, mais surtout les premiers n'ont plus à justifier d'une expérience professionnelle alors que celle-ci demeure une condition nécessaire pour les seconds.

La différenciation entre PETT et PEPP s'est faite progressivement, en extirpant les premiers de la pratique, en les tirant du côté des « diplômés ». Pour être validée, cette lecture devrait se compléter par une analyse de la différenciation des contenus d'enseignement, de la séparation entre matières graphiques et écrites, mais aussi à la lumière du développement des formations aux emplois de bureau où la catégorie PEPP n'existe pas et où ce qui relève de la pratique est enseigné par des PETT.

1.2. Un changement décisif dans l'accès à la profession

Des origines à 1968, la seule condition nécessaire pour enseigner les matières professionnelles dans un CA (CET) était de détenir une expérience professionnelle soit une exigence minimale qui tient compte des ressources humaines dont l'industrie française dispose à cette date. La qualification ouvrière est alors relativement faible en France ; elle s'acquiert le plus souvent sous le mode de l'apprentissage sur le tas qui n'est que rarement sanctionné par un diplôme (38). On perçoit donc une volonté d'ouvrir assez largement le recrutement vers les ouvriers de l'industrie au lieu de le circonscrire à sa fraction dûment qualifiée, afin d'attirer vers l'enseignement des ouvriers a priori peu enclins à ce type de mobilité, non inscrit dans les possibles jusqu'alors et par conséquent non intériorisé dans des projets individuels.

Mais qui dit condition nécessaire, **ne dit pas condition suffisante.** Sur la base de ce critère professionnel minimal, l'institution se donne le droit de sélectionner au moyen d'un concours d'entrée à l'ENNA organisé de sorte à faire prévaloir d'autres critères dont le diplôme et ce qu'il sanctionne : une formation professionnelle accomplie dans une institution. De fait, on le verra, dès l'origine l'ENNA a recruté dans la fraction la plus qualifiée et la plus diplômée des ouvriers de l'industrie.

Où **le caché touche au paradoxe.** Le diplôme n'est énoncé comme condition nécessaire à l'entrée de l'ENNA pour les futurs PEPP qu'en 1969, condition réitérée en 1975, toujours associée à celle qui était première et seule nécessaire durant un quart de siècle : l'expérience professionnelle. Mais ces deux conditions semblent varier en sens inverse : la tendance à la détermination par le diplôme et par un diplôme de plus en plus élevé s'accompagne d'un affaiblissement de l'expérience professionnelle qui va de 5 à 3 ou 1 an. Surtout en 1975, lorsque diplôme et expérience professionnelle sont également nécessaires pour accéder à l'ENNA, les 5 années d'industrie sont assorties de l'exigence d'une formation continue de niveau IV ; euphémisme de l'institution pour signifier qu'elle ne recrute pas au niveau de l'ouvrier qualifié qui est en masse le niveau V. Tous les diplômes énoncés comme condition nécessaire sont des diplômes scolaires qui doivent être prolongés par une expérience professionnelle de durée inégale. L'ancien recrutement ouvrier est donc implicitement déclaré tari, à moins que, petite passerelle possible, l'ouvrier en question ne justifie, outre son expérience professionnelle d'une formation de niveau IV, (soit celle correspondant dans les nomenclatures officielles, à des fonctions de techniciens). Faut-il voir là, le compromis entre des forces contraires : la poussée des diplômés scolaires sur le marché du travail et la résistance des ouvriers-enseignants à l'exclusion ? Dans tous les cas, il importe de souligner ce fait paradoxal qu'en trente années d'existence, l'institution n'a jamais fait mention du titre de qualification ouvrière par excellence : le CAP, diplôme qui caractérise cette catégorie en propre ; par omission ? par souci d'ouverture à l'origine ? par inertie dans une phase postérieure ou par conservatisme ? faute de conscience des acteurs concernés, faute de perception des contradictions ? et par volonté d'exclusion implicite en dernier lieu, les mots et leurs implications morales, on le sait, étant toujours associés à des choix, les silences aussi...

2. La morphologie sociale des candidats aux fonctions enseignantes dans l'Enseignement Technique court

L'analyse de la morphologie sociale des candidats à l'Enseignement Technique court a été effectuée sur une population de stagiaires de l'ENNA de Paris Nord et de Toulouse (39). Les flux d'entrée de différentes catégories de stagiaires dans une ENNA qui parfois ne comptent pas 20 personnes imposent des limites certaines à cette étude. De plus, les caractéristiques saisies sont celles requises par une gestion du personnel et de ce fait pas nécessairement pertinentes pour une analyse sociologique.

2.1. Les PEG : des instituteurs volontaires aux « déchus » du secondaire

Si les instituteurs ont constitué la source des premiers PEG, au cours des toutes premières années d'existence des CA, soit de 1945 à 1950 environ (40), ce mode de recrutement privilégié semble s'être rapidement tari à partir du début des années 1950, soit à partir du moment

où les conditions requises pour accéder à l'enseignement sont définies ainsi que le statut de cette catégorie de personnel.

Trois périodes peuvent donc être distinguées :

— 1946-1955 : les PEG sont, dans leur très grande majorité issus du primaire-supérieur (parmi les diplômés du Brevet Supérieur, du Brevet Elémentaire ou du diplôme de fin d'études secondaires) ou du secondaire [soit parmi les bacheliers (le primaire supérieur disparaissant)] ; en droite ligne de leur participation à l'enseignement donné dans les Ateliers-écoles (41).

— 1956-1975 : tous les stagiaires ont fréquenté l'université pendant quelques années, mais n'ont pas obtenu une licence, titre requis pour exercer dans le secondaire. Ce type de recrutement était déjà préconisé par certains, tels F. Canonge, en 1946, comme facteur d'émulation et repoussé par d'autres qui y voyaient une concurrence déloyale à l'égard des instituteurs (42).

— 1975-1980 : les trois quarts ont une licence, dont la moitié une maîtrise. La population des stagiaires PEG ne se distingue plus nettement de celle des CES (voire de celle des lycées) par ses diplômes universitaires sinon qu'elle ne possède pas le CAPES. Mais le fait même que l'admissibilité au CAPES soit mentionnée par un certain nombre de stagiaires révèle l'existence de projets orientés vers l'enseignement secondaire général. Ceux-là se retrouveraient donc dans le technique court par l'échec au concours. D'autres notamment parmi les enseignants des disciplines scientifiques semblent être portés par d'autres déterminations : jusqu'au milieu des années 1970 ce sont les disciplines les moins prestigieuses (sciences naturelles et chimie) qui fournissent les enseignants en math et sciences dans les LEP. Au cours de la dernière décennie ces enseignants sont les moins diplômés des PEG. Si ceux-ci se rattachent désormais au corps des enseignants du secondaire, ils continuent donc à s'en différencier par leurs titres scolaires voire même par d'autres attributs sociaux que nous n'avons pu faire apparaître à partir des matériaux dont nous disposons.

2.2. Les PEPP : De l'ouvrier professionnel au diplômé de l'enseignement technique supérieur

Dès le début des années 1950, soit au moment où s'élabore le statut d'enseignement fonctionnaire, cette catégorie détient dans sa grande majorité un diplôme de niveau égal ou supérieur au CAP, titre qui consacre la qualification ouvrière. Au milieu des années 1960 les PEPP détiennent majoritairement soit un CAP soit un CAP associé à d'autres diplômes : Brevet professionnel (BP) ou Brevet enseignement industriel (BEI).

En 1980 : 58 % ont un diplôme professionnel (CAP ou/et BP) et 42 % ont un diplôme d'enseignement technique. Plus précisément 35 % des stagiaires ont un BTS (Brevet de technicien supérieur) ou un DUT (Diplôme universitaire de technologie) et 78 % ont un niveau supérieur ou égal au niveau appelé IV par les nomenclatures de diplômes (qu'ils soient professionnels ou techniques) (43). Cette translation dans le niveau de recrutement s'accompagne par ailleurs, d'un glissement de nature dans les formations de ces enseignants (de professionnelles elles deviennent techniques) et d'un changement d'itinéraire et profil : les premiers se caractérisant par une combinaison de la formation et de l'expérience professionnelles, les derniers se définissant essentiellement par leur formation, autant de changements qui sont aussi à mettre en rapport avec l'évolution des technologies et de l'organisation du travail industriel.

Ces tendances lourdes qui différencient cette population entre professionnels diplômés et expérimentés et titulaires d'un diplôme technique se doublent d'une diversité des diplômes obtenus, de leur combinaison, des institutions où il ont été préparés (établissement d'enseignement professionnel public, privé, école d'entreprise, publique ou privée, école de l'armée, de la chambre des métiers auxquels il faut ajouter les institutions de promotion sociale qui sont encore plus diverses), et sont autant d'éléments qui traduisent la variété du monde professionnel, variété qui contraste singulièrement avec l'uniformisation et la standardisation du système scolaire.

Autrement dit le changement repéré dans les modes de recrutement en termes de diplômes et d'itinéraires, peut également être analysé en termes de tendance à une certaine unification de cette catégorie d'enseignants et à l'extension des normes bureaucratiques du système scolaire.

Des différences selon les professions

C'est ainsi que les spécialités mécanique et électrotechnique se différencient d'une manière durable quant à la proportion de diplômes, et plus récemment quant à la proportion de diplômes de l'enseignement technique secondaire ou supérieur (44) : la substitution d'un enseignement technique à une formation professionnelle étant plus avancée dans l'électrotechnique que dans la mécanique. Les mécaniciens restent dans leur majorité des professionnels titulaires d'un diplôme professionnel, le CAP associé à un BP, voire pour quelques-uns d'entre eux à un BTS, alors que près de la moitié des électriciens détiennent un diplôme technique : Bac, BTS ou DUT. Différences qui sont l'expression d'un état de l'organisation du travail, de la hiérarchie des qualifications et des classifications professionnelles dans les différentes branches du système productif. A la fin des années 1970,

les enseignants de la mécanique qui entrent à l'ENNA ont encore un profil à dominante professionnelle alors que les enseignants des professions de l'électricité et de l'électrotechnique se partagent entre un profil professionnel et un profil technique ce dernier tendant à prévaloir :

Stagiaires en ENNA

% de diplômés Bac ou BTS ou DUT	1970	1975	1980
Mécaniciens	0	29 %	38 %
Electrotechniciens	12,5 %	44,5 %	52 %

Des ouvriers professionnels en quête de promotion sociale

A l'instar de l'entreprise l'institution scolaire sélectionne en premier lieu des ouvriers expérimentés mais elle sélectionne également parmi ceux-ci les ouvriers les plus fortement dotés de diplômes obtenus lors d'une formation initiale ou lors d'une formation continue, ceux-ci indiquant simultanément un certain rapport à l'activité professionnelle, aux savoirs et à la promotion sociale. Les PEPP anciens-ouvriers professionnels s'avèrent appartenir à une fraction minoritaire du groupe ouvrier : 40 % d'entre eux ont en effet suivi une ou des formations post-scolaires au cours de la vie de travail (45) soit une proportion très largement supérieure à la moyenne nationale puisque l'INSEE estime à 17,8 % la proportion d'OQ ayant entrepris une formation post-scolaire (46) et à 23,8 % la proportion de contremaîtres (les deux catégories étant confondues dans notre enquête). Moins titrés à l'entrée au travail, les mécaniciens suivent plus fréquemment des formations post-scolaires que les électriciens réduisant ainsi les différences par ailleurs constatées.

Quel rapport à l'école et au savoir

Si les déterminants les plus immédiats du passage de la condition ouvrière à la condition enseignante sont à chercher dans les conditions du travail industriel au sens large, ces déterminants sont eux-mêmes agis par des déterminants plus lointains et d'ordre subjectif tel que le rapport à l'école vécu en termes de frustration, d'appétance intellectuelle ou de neutralité. Sachant que l'école et les ouvriers entretiennent de longue date, des rapports plutôt négatifs, ce changement de condition ne pouvait en effet être accompli que par certaines catégories d'ouvriers. Aux propriétés objectives institutionnellement requises devaient s'adjoindre des propriétés subjectives parmi lesquelles : un rapport positif à l'école, propriété dont nous ferons l'hypothèse qu'elle n'est pas partagée par tous les OQ exerçant leurs métiers dans les différentes branches d'industrie. Les matériaux utilisés ne nous permettent pas d'aller très loin dans la mise à plat de ce rapport à l'école, ils nous permettent néanmoins de reconstituer les temps mis à parcourir des scolarités déterminées. Il apparaît ainsi, que les premières générations de PEPP étaient constituées d'anciens bons élèves du primaire et des écoles d'entreprises ou de centres d'apprentissage. Certains cursus scolaires (CAP puis BEI dans un collège technique) donnent à penser que pendant longtemps, les ouvriers professionnels qui quittaient le monde du travail pour venir enseigner leur métier à l'école étaient, certes, des ouvriers plus diplômés que la moyenne des ouvriers professionnels, des ouvriers en demande de promotion et de surcroît, caractéristique conditionnant peut-être les précédentes, d'anciens bons élèves qui voient dans l'école l'instrument de leur réussite personnelle, si ce n'est de la réussite et de leur promotion en tant que groupes.

Il n'est pas nécessaire de rappeler que les nouveaux modes de recrutement redéfinissent les rapports entre propriétés objectives et subjectives des groupes d'individus en voie de devenir enseignants.

Quelle expérience professionnelle ?

Pendant plus d'un quart de siècle, celle-ci a constitué répétons-le la seule condition explicitement requise par l'institution pour enseigner les matières professionnelles. Généralement appréhendée en terme de temps, l'expérience professionnelle ne se réduit pourtant pas à une mesure physique.

L'approche la plus commune consiste à mesurer la durée de cette expérience suivant en cela l'institution qui fixait le temps minimum, 5 années. Dans les faits, la majorité des ouvriers promus détient une expérience professionnelle beaucoup plus longue que celle requise ; jusqu'au milieu des années 50, les 3/5 des stagiaires comptaient plus de 10 ans d'industrie, proportion qui est aujourd'hui minoritaire. De ce point de vue, encore électriciens et mécaniciens se différencient : les premiers ont en moyenne des expériences professionnelles nettement moins longues que les mécaniciens. Différences qui corroborent les précédentes pour dessiner des profils professionnels distincts. Une autre manière d'appréhender la signification de cette propriété requise des agents recrutés pour enseigner leur métier, consiste à observer les variations d'âges d'entrée au travail de ces agents. Cette donnée n'est évidemment pas indépendante de la précédente mais elle se révèle être une expression plus directe de leur trajectoire et de leur destin d'ouvrier. Ainsi, alors que les stagiaires mécaniciens des années

1955 entraient au travail autour de 14-15 ans, 10 ans plus tard, ils entraient au travail autour de 17-18 ans. L'entrée précoce dans le salariat industriel constitue, nous semble-t-il un indice de la force de l'identité professionnelle et de la condition ouvrière de cette population.

Enfin, il resterait à caractériser de plus près cette expérience professionnelle dans son contenu : dans quel type d'entreprises et à quelles places de travail s'est-elle constituée ? Les matériaux dont nous disposons (les déclarations des individus, en l'occurrence le nom des entreprises où ils ont travaillé) ne nous permettent pas de répondre avec précision à ce type d'interrogations. Nous noterons seulement la fréquence de citation des grandes entreprises, et des grandes entreprises publiques notamment telles : la construction navale, les houillères, la SNCF, les grandes entreprises automobiles telles que Citroën, Renault, Panhard, Peugeot, Hispano-Suiza ; et des grandes entreprises de la métallurgie : Schneider, Dietrich, Les Compteurs de Montrouge, Alsthom ou à Toulouse les grandes entreprises de la région comme Sud-Aviation. Plutôt salariés de la grande industrie, ces ouvriers sont dans leur majorité relativement stables.

Faute de pouvoir à ce moment, caractériser davantage la trajectoire et l'expérience professionnelle de ces ouvriers (47) nous dirons que cette catégorie d'enseignants trouvait son unité relative dans les conditions de sa formation et de son origine : le salariat ouvrier ; condition d'origine qui a structuré l'identité des enseignants du professionnel. Le renouvellement de cette catégorie d'enseignants s'accompagne d'un tel changement dans les modes de recrutement, dans les titres scolaires, que cette catégorie se présente aujourd'hui comme très hétérogène, hétérogénéité qui peut mettre en cause son unité et son identité professionnelle.

III. - LES ENNA : ORGANE D'ÉLABORATION PÉDAGOGIQUE ET CULTURELLE

Ayant mis en évidence les processus objectifs de constitution d'une catégorie enseignante (et les grands traits de son évolution) il reste à analyser les processus qui ont contribué à doter ces nouveaux enseignants de repères identiques qui résulteront d'une alchimie entre le scolaire et le professionnel. Ces processus s'accomplissent, pour une large partie, dans une institution spécifique, les ENNA créées par l'ordonnance du 2 novembre 1945 qui a pour attributions originelles de former les différentes catégories d'enseignants (PEG, PETT, PTA). Dans les faits, nous le verrons, elles participeront également à l'élaboration d'un ensemble d'idées, de méthodes qui deviendront des parties constitutives de la norme pédagogique (48). L'observation de ce lieu, à l'origine lieu de conversion — formation d'ouvriers en enseignants, se présente comme un moment nécessaire dans l'analyse des groupes sociaux qui ont œuvré, sur le mode de l'interaction et du conflit, pour définir un mode de formation : au niveau de son organisation mais aussi de ses contenus. De ce lieu, on pourra préciser certains aspects des enjeux qui ont accompagné l'intégration de la formation professionnelle dans l'appareil scolaire et la définition de sa place.

Les fluctuations du sigle ENNA, ENNEP (Ecole Nationale Normale d'Enseignement Professionnel), ENNET (Ecole Nationale Normale d'Enseignement Technique) attestent dans un raccourci symbolique l'histoire des tensions dans lesquelles l'institution s'est développée. En définitive l'appellation ENNA subsistera en dépit de tous les efforts faits pour s'affranchir du mode de formation dominant de l'époque : de l'apprentissage. C'est en continuité avec les projets de la IIIe République que l'idée de laïcité réinvestit cette branche de l'Education nationale où elle va prendre un sens différent : donner à la formation professionnelle l'autonomie nécessaire relativement à l'entreprise et ses valeurs ; recherche qui aboutira, nous le verrons, au cours de ces 40 années d'histoire à faire de la formation professionnelle un enseignement technique.

Sans pouvoir reconstituer ici, l'évolution de cette institution dans ces différents aspects, ni dater avec précision les différentes périodes qui marquent cette évolution, nous dirons qu'en gros, les quinze premières années (de 1945 à la fin des années 1950) sont celles de sa constitution, que la décennie qui suit est celle des transformations en partie impulsées par l'extension de la scolarité obligatoire et la création des CES et que la dernière décennie est celle de la crise d'identité des institutions d'enseignement technique court : LEP et ENNA.

1. La genèse

Comment cette institution va-t-elle prendre vie dans ces années 1945 ? Pour répondre à la question des formes spécifiques que prendra l'institution, nous nous sommes rapportés aux conditions de l'époque (y compris aux plus matérielles), aux itinéraires des acteurs qui vont l'habiter et aux doctrines pédagogiques qu'ils vont élaborer sur la base de systèmes de référence culturels existants.

Les différents interlocuteurs qui ont évoqué les conditions d'installation de ces écoles sont unanimes à signaler les difficultés et le manque de moyens qui ont accompagné les débuts des cinq ENNA, Paris (homme et femme), Nantes, Lyon, Toulouse, (Strasbourg aura quant à elle une durée de vie éphémère). Au commencement, Nantes et Strasbourg ont fonctionné dans les bâtiments

d'une caserne désaffectée ; à Paris, rue de la Roquette « on accédait à un loqueteux entrepôt cloisonné à travers des amoncellements de tonneaux ». Pour suppléer au manque de matériel et de matière, la récupération était monnaie courante. « Il y avait des choses qu'on a récupéré chez les Allemands, qu'ils nous avaient pris ». De telles anecdotes illustrent la somme de difficultés auxquelles se heurtait l'édification d'une ENNA à l'époque.

L'originalité de cette institution ainsi que celle des CA naît de la rencontre de groupes d'individus originaires de mondes séparés. Les professeurs d'enseignement généraux, dits « généralistes », proviennent de ces deux institutions qui sont au fondement de l'enseignement technique court en France : les Ecoles Normales de l'Enseignement primaire qui ont fourni leur contingent de professeurs aux ENP (Ecoles nationales professionnelles) et aux CT (Collèges Techniques) parmi lesquels ont été ensuite recrutés certains professeurs d'ENNA et d'inspecteurs du technique ; et l'ENSET (Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique) qui se présente comme la véritable source dans laquelle les premières ENNA vont s'alimenter, non seulement en hommes mais également en valeurs pédagogiques et plus largement culturelles. Quant aux professeurs d'enseignement technologique et professionnel dit « techniciens », issus pour la plupart des ateliers des ENP ou des CT où ils enseignaient après avoir œuvré dans l'industrie, ils sont à l'évidence porteurs d'autres références et valeurs. Au prime abord, leur tâche sera de rompre avec les pédagogies instituées dans les CFP dont les plus connues sont les méthodes Carrard et « Bellombre » et qui se présentent comme des méthodes d'apprentissage essentiellement gestuel (49).

Si les individus qui arrivaient dans cette institution naissante étaient, pour une part portés par des conditions qui leur étaient extérieures, ils restaient néanmoins des acteurs de leur trajectoire que certains évoquent, comme étant inscrite dans cet élan d'après-guerre, « nous pensions qu'il y avait quelque chose à faire pour les enfants d'ouvriers les plus défavorisés » (Professeur de psychopédagogie d'ENNA, 75 ans environ). Souvent issus de milieux populaires (F. Canonge était fils de mineur, B. « nous étions de famille modeste ») ayant pour la plupart une expérience pédagogique et une formation de l'ENSET ou d'Ecole Normale, dont les référents culturels puisaient aux sources de l'humanisme technique, ils étaient plus aptes que d'autres à « transvaser, pour ainsi dire, leurs acquis du point de vue d'un état d'esprit spécifique marqué par des maîtres à penser tels Friedmann, Guéhenno, dans les CA » (ancien professeur de psychopédagogie en retraite). Les modalités de recrutement de la première génération des professeurs d'ENNA elles-mêmes ont favorisé la constitution d'une communauté où régnait un relatif consensus, consensus facilement obtenu par le petit effectif qu'un des premiers professeurs de français d'ENNA exprime ainsi « Nous étions une espèce de phalanstère ». Ces idées et motivations trouvaient d'autant plus à s'investir que des possibilités de carrières nouvelles s'offraient par le statut octroyé à l'ENNA, qui l'assimilait aux écoles d'enseignement supérieur et accordait du même coup le titre « d'agrégé par assimilation » à son personnel enseignant. Ainsi l'organisation d'un enseignement technique intégré et hiérarchisé s'accompagnait d'une redéfinition et d'une extension des espaces de carrière. Des individualités ont occupé cet espace en lui donnant une certaine unité. Parmi celles-ci on citera A. Campa qui de professeur de dessin industriel et chef de travaux (en CT) devint professeur et sous-directeur d'ENNA puis Inspecteur général ; F. Canonge ami et collaborateur de H. Wallon (ayant participé avec lui à la « libération » du ministère de l'Education nationale) syndicaliste qui, outre ses fonctions de premier professeur de psychopédagogie (1944 à 1972) à l'ENNA de Paris (La Roquette), participera à la construction de l'édifice au plus haut niveau par le truchement de toutes sortes de commissions et apparaît aujourd'hui comme l'un des pionniers de l'enseignement technique court en France, l'un des fondateurs, si ce n'est le fondateur de la pédagogie de cet enseignement (50). Ses idées ont connu un très grand rayonnement entre autres choses par les éditoriaux du **Cours Industriel**, revue publiée par les Editions Foucher et qui était largement diffusée dans les CA. D'autres noms s'inscrivent dans la continuité des idées avancées à la fin des années 1940 : tels que G. Court, J. Sclafer, H. Giriat, qui sont autant de psychopédagogues, catégorie de professeurs dont nous analyserons plus loin le travail spécifique.

En réunissant des enseignants issus de versants différents de la société, l'ENNA va devenir un creuset d'idées qui présideront à la construction de l'enseignement technique court en France et à l'élaboration de son identité. Celle-ci se fera à partir d'une volonté affirmée d'amener des sphères qui jusqu'alors s'ignoraient à se rencontrer : la production et la culture (51). Retraduit en termes de pédagogie concrète par les « techniciens », il s'agit d'extirper le métier de ses racines empiriques, de l'extraire de ses formes anciennes en lui conférant une assise rationnelle à partir de la méthode des sciences expérimentales. Quant aux « généralistes », porteurs de valeurs prises aux sources de l'Humanisme technique, ils associent systématiquement l'apprentissage du métier à la formation de l'être social, à son épanouissement personnel, voire pour certains, à la compréhension de son rôle et de sa place dans la société.

Les deux discours s'interpénétrant, installeront la technologie au cœur des humanités techniques la transformant en une « discipline de l'esprit », « par le fait qu'elle organise, qu'elle fait saisir des rapports, elle

s'élève au-dessus du détail, s'appuie sur des lois, joue un rôle éminemment culturel dans la formation professionnelle » (52).

L'introduction des méthodes actives dans les travaux pratiques à l'atelier, à l'instar de ce qui se faisait dans l'enseignement général, contribuera également à définir les bases de cette pédagogie originale que F. Canonge énonçait en ces termes :

« Nous serons battus si nous visons, comme dans le second degré, l'acquisition d'un savoir encyclopédique... Quantité de connaissances théoriques peuvent, chez nous, être appuyées sur la pratique, sur l'action, sur les réalisations du métier. *Il suffirait que notre enseignement général soit plus lié au métier qu'il ne l'est...* Nos élèves sauront moins, mais ils sauront mieux. Nous sommes contre le faux savoir, celui qui n'est que " plaqué sur *l'esprit* ", qui permet de parler mais ne permet pas d'agir » (53).

L'élaboration de cette nouvelle conception et organisation des savoirs et de la culture s'effectuera au cours de plusieurs années de recherches, d'essais et de tâtonnements pour ne trouver apparemment, sa formalisation que dans le milieu des années 1950. Certes, on l'a dit, ce travail sera accompli par différents groupes mais, au sein de ceux-ci les psychopédagogues ont, nous semble-t-il apporté une contribution spécifique. Leur fonction professionnelle même les conduit à prendre une place importante dans la sphère des idées et des représentations. En témoigne la prépondérance de leur parole dans un ensemble de revues et d'instances consultatives voire décisionnelles. Le psychopédagogue est, en effet, le seul à travailler aussi bien avec les « généralistes » qu'avec les « techniciens » : cette élaboration est le propre de son action, *sa discipline n'étant pas enseignée pour elle-même*. Cette position charnière lui fera jouer le rôle « d'organisateur des sentiments collectifs » (54). En épousant la spécificité de chacun, tout en lui adjoignant la dimension culturelle qui lui manquait, le psychopédagogue va constituer (au sens chimique du terme) le ciment et assurer un travail de représentation qui permettra aux PTA, PETT et PEG de se penser comme acteur d'un même projet.

Cette recherche d'unification culturelle impliquait un travail de conversion des individus les plus éloignés de l'institution scolaire. Les psychopédagogues aideront à *transformer les ouvriers en enseignants*. Il resterait à analyser les mécanismes de cette conversion et à montrer comment l'action pédagogique qui visait à faire des ouvriers détenteurs de savoirs et de savoir-faire, aptes à les mobiliser dans des actions spécifiques, des maîtres capables de penser et transmettre leur expérience a simultanément effacé certains des attributs sociaux et *culturels de ces individus pour les rendre « acceptables »* par l'institution. Ne pouvant procéder ici à cette analyse, nous voudrions néanmoins rappeler que cette conversion ne peut être interprétée d'une manière univoque en termes de déculturation. L'évocation unanime faite par les anciens professeurs d'ENNA des dix ou quinze premières années d'existence de cette institution et singulièrement des liens qu'ils ont tissé avec leurs stagiaires, anciens ouvriers l'illustre suffisamment :

« Ils m'ont appris à voir des tas de choses et j'ai toujours un souvenir ému quand je vois le couronnement de la Vierge de Fra Angelico. Ce sont les techniciens qui m'ont montré que les colonnes du dais sont tournées à l'envers pour qu'il y ait une symétrie parfaite...

« Ils m'ont appris toute sorte de choses dans l'antiquité égyptienne, ils m'ont appris le sablage, à propos de tel coffre de bronze qui date de dix-huit siècles avant notre ère », (ancien professeur d'histoire d'ENNA, en retraite).

Ainsi le travail accompli par l'ENNA dépassera largement les attributions qui lui étaient dévolues lors de sa création : la formation des maîtres des CA. Tout en leur conférant une compétence professionnelle, elle contribuera en effet à former un groupe professionnel, un nouveau corps d'enseignants doté d'une image propre. Toutefois ce travail de constitution d'un groupe relativement homogène se heurtera aux différences d'origine et d'appartenance de ces deux sous-groupes constitutifs (généralistes et techniciens) différences qui s'avèreront dans le temps, plus irréductibles que les premiers penseurs et pionniers ne l'imaginaient (55).

2. De la réforme Berthoin au début des années 1970

Les ENNA ont déjà presque quinze années d'expérience lorsque la réforme Berthoin réorganise toute une partie de l'appareil scolaire, à partir de l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans laquelle est supposée devoir désormais se réaliser dans les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire. Par certains aspects, cette réforme se présente comme la victoire des partisans de « l'horizontalisme » sur ceux du « verticalisme » : la Direction de l'Enseignement technique est supprimée et *avec elle l'idée d'une autonomie de l'Enseignement technique* ; les enseignements techniques longs et cours vont s'articuler différemment sur l'enseignement général ; les Centres d'apprentissage rebaptisés CET recruteront désormais pour une part à la sortie des classes de 5e et pour une autre à la sortie des classes de 3e. L'extension massive de la scolarisation enregistrée au cours des années 1960 s'effectuera pour une part dans les CET suivant deux mouvements contraires : d'élévation du niveau pour les sections BEP et d'abaissement tendanciel pour les sections CAP.

Simultanément le corps des enseignants de CET se transforme dans sa composition sociale : les diplômés de l'enseignement supérieur ont remplacé les instituteurs dans les classes d'enseignement général. Les origines des professeurs d'ENNA se diversifient : les nouvelles recrues sont souvent des anciens maîtres d'application (enseignants dans les CET annexés aux ENNA) ou encore des professeurs de lycées techniques. Autant de changements qui ébranlent les petites communautés que constituaient les ENNA et par ricochet bousculent les idées pédagogiques plus ou moins érigées en doctrine au terme d'une décennie. Si les années 1960 sont l'ère des continuateurs dans la mesure où les référents culturels restent encore largement inspirés par les fondateurs, il n'en demeure pas moins que des signes de malaise se manifestent et que tendanciellement les projets d'organisation d'un mode de formation professionnelle qui soit également une forme de culture s'efface devant les préoccupations propres à chaque discipline. Une fois reconnue et légitimée, l'institution des ENNA est confrontée à un ensemble de mouvements de transformation qui vont les obliger à se redéfinir par rapport à leurs nouveaux publics.

3. La dernière décennie : une crise d'identité

En s'accentuant, ces transformations vont provoquer de profondes fissures dans l'édifice. L'élargissement des CET va entraîner celui des ENNA dont la taille va se décupler (rappelons à titre d'exemple qu'à l'origine l'ENNA de Nantes et de Paris disposaient d'un seul professeur de psychopédagogie alors qu'aujourd'hui le premier en compte 10 et le second 13). A cette étape, l'idée de communauté est au passé et laisse place à la formation de petits groupes constitués sur la base d'affinités politiques ou syndicales, de disciplines etc. Dans tous les cas, en matière d'idées pédagogiques le pluriel s'est imposé dans toutes les ENNA (56). L'idée même d'une carrière à l'ENNA n'a plus le même pouvoir d'attraction ; de nombreux grades ont été créés (tel celui de chef de travaux de degré supérieur) et se sont multipliés tels que l'agrégation des différentes spécialités techniques qui ouvrent plus de perspectives que celui « d'assimilé à ». Par ailleurs, les valeurs qui inspiraient les pionniers ont été balayées du champ des possibles voire même dénoncées dans leurs fonctions de masque par les idéologies d'après mai 1968. En bref, une cassure s'établit entre la génération qui a participé à la création de l'institution, à la définition de son identité (celle « qui est encore attachée à l'institution »), et la génération qui au terme d'un ensemble de déterminants se trouve occuper une activité dans cette institution, parfois faute d'avoir pu accéder à d'autres plus prestigieuses (et stigmatisée par les autres comme « se servant de l'institution »). Cette coupure entre générations saisissable au niveau des attitudes, des conduites et représentations des individus s'est opérée sur la base d'un changement décisif qui affecte la place objective qu'occupent les institutions d'enseignement technique dans l'ensemble de l'appareil scolaire par leur intégration progressive dans celui-ci. Sous la poussée des transformations qui s'opèrent dans les LEP et notamment dans leur recrutement marqué par le sceau de l'échec scolaire, les ENNA sont amenées à redéfinir leurs fonctions. Or, dans le même temps, non seulement les stagiaires (en majorité anciens maîtres auxiliaires) se distinguent fortement des premières générations par leurs trajectoires scolaires et sociales mais leurs attentes professionnelles s'accomodent mal d'une affectation dans l'institution scolaire la plus dévalorisée et de la distance culturelle qui les sépare de leurs élèves. Loin d'être vécue sur le mode de l'engagement des premiers maîtres, leur situation professionnelle est plutôt vécue sur le mode de la nécessité et de l'imposition. Enfin, la diversité des LEP (en termes de professions, de sections, de niveau scolaire, d'origines ethniques, etc.) brouille la perception de la réalité et rend la définition des objectifs difficile : entre le baccalauréat professionnel d'électronique et le CAP de mécanique, la palette est trop large pour accepter l'idée de moyenne.

CONCLUSION

De cette analyse il ressort que l'Etat a joué un rôle décisif dans l'institution d'une formation professionnelle ouvrière et employée au sein de l'école. Certes la réponse qu'il apporte à des problèmes posés depuis plusieurs décennies était inscrite dans l'évolution des structures mais la forme qu'il donne à cette réponse est, elle, fortement déterminée par la conjoncture de l'après-guerre, les rapports politiques qui la caractérisent, le système de valeurs du personnel de l'Etat et plus largement par les débats culturels et idéologiques qui suivent la Libération. La forme prise par les institutions d'enseignement technique court (CA et ENNA), comme les idées qui s'y sont développées ou les caractéristiques et pratiques des acteurs qui les ont fait fonctionner sont autant de faits qui conduisent à infléchir les thèses qui présentent ces institutions comme le produit de l'action conjuguée « de l'Etat et du patronat » et de leurs intérêts communs. Une telle vision, on l'a dit, réduit singulièrement la réalité en gommant les contradictions et leur mouvement. En dépit des limites d'une investigation qui s'applique essentiellement au champ de l'école séparée du travail et de l'économique, nous avons essayé de mettre à jour quelques-uns des processus constitutifs d'un enseignement technique court en France : au niveau du projet de formation

professionnelle et culturelle qui les fonde et au niveau de *la constitution d'une catégorie d'enseignant chargée de le* mettre en œuvre.

La dualité de ces processus a, jusqu'à cette date, empêché cette catégorie enseignante de devenir un groupe doté d'une identité professionnelle. Certes les différences d'origine sociale et culturelle qui existent entre les deux grandes composantes de cette catégorie tendent à s'effacer par l'action d'un statut unique mais perdurent encore sous diverses formes (les horaires de travail par exemple) pérennisant ainsi les anciens clivages. Toutefois, *il importe de souligner que PEG et PEPP ne se sont* jamais dotés de formes de groupements aptes à les représenter dans leur spécificité. Bien au contraire, les différents syndicats existants ont, dès l'origine cherché à assurer une représentation unifiée des enseignants du général ou du professionnel et se présentent ainsi comme les instruments actifs de construction et d'affirmation d'une identité collective qui reste toutefois incertaine. Néanmoins, on peut se demander si au terme de 40 ans d'histoire, cette catégorie d'enseignants qui constitue un groupe professionnel au regard d'un ensemble de propriétés (statut, salaires, fonctions) conférées par l'institution scolaire, ne demeure pas un groupe éclaté en com*posantes distinctes sur le plan symbolique, de la repré*sentation de soi et de ses référents culturels.

Cette hétérogénéité s'ajuste à celle de l'organisation *d'un enseignement en deux grandes branches de savoirs* à statut inégal.

*Loin d'avoir basculé, la hiérarchie entre les enseigne*ments généraux et professionnels s'est en effet renforcée au cours des deux dernières décennies, ne serait-ce que par sa plus grande visibilité. A l'encontre des idées qui guidaient les premiers pédagogues de l'enseignement technique, celui-ci ne s'est pas organisé autour de la technologie discipline expérimentale et action sur la matière ; il n'a pas non plus secrété de nouvelles formes *culturelles capables de rivaliser avec les anciennes. En* somme, les différences d'origines sociales et culturelles des enseignants se sont accrochées aux grandes divisions entre les savoirs académiquement constitués et les savoirs techniques et professionnels et la force de cette conjonction de processus sociaux anciennement ancrés dans la société et dans l'école a triomphé des projets de rupture avec l'ordre culturel ancien que les premiers fon*dateurs de l'enseignement technique court en France ont* tenté de mettre en œuvre.

Lucie TANGUY
Arlette POLONI
Catherine AGULHON
Groupe de Sociologie du travail
CNRS - Université de Paris VII

Notes

(1) TROGER Vincent, **Naissance et développement des centres de formation professionnelle 1940-1944**, mémoire de maîtrise effectué sous la direction du P' Caron, Université Paris IV, UER d'Histoire, 1983.
CHARLOT Bernard, FIGEAT Madeleine, **Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984**, Paris, 1985, Editions Minerve, Alternative Diffusion.

(2) CHARLOT B., FIGEAT M., **op. cit.**, Chap. III, pp. 298-338.

(3) Le SNET-branche Centre prendra la dénomination définitive, en 1948, de SNETP (CGT) (Syndicat National de l'Enseignement Technique et Professionnel).

(4) Lors d'une réunion du 10-12-1946, présidée par M. Le Rolland, directeur de l'Enseignement technique et comprenant des Inspecteurs généraux et régionaux, des directeurs des ENNA, des représentants des syndicats d'enseignants (d'ENNA et des CA) et portant sur l'organisation des ENNA, M. Artus, secrétaire général du SNETP-CGT, syndicat des maîtres des CA, exige que le « personnel maintenu dans les 10 % devra subir un examen de fin de stage avec une épreuve technique, même si un inspecteur principal a décidé *que son personnel serait dispensé de cet examen* ». Position que les directeurs des ENNA refusent parce qu'une « épreuve technique donnerait à entendre que les ENNA ont la charge de former sur le plan professionnel le personnel insuffisant des 10 %, ce qui n'est pas possible en 4 mois et ce qui n'a jamais été entrepris. Le rôle « d'exécuteur » appartient aux inspecteurs principaux et non aux Ecoles Normales, tant que les candidats admis en stage n'auront pas satisfait aux épreuves d'un concours sérieux permettant d'affirmer qu'ils connaissent bien leur métier. Le rôle des ENNA est un rôle essentiellement pédagogique *qu'il convient de ne pas oublier...* ». Archives de l'ENNA de Nantes.

(5) In **Technique, Art et Science**, 1955, n° 4-5.

(6) « La formation et le développement de l'enseignement technique » in **Encyclopédie générale de l'Education Nationale**, Editions Rombaldi, Paris, pp. 25-26.

(7) LEON Antoine, **Histoire de l'éducation populaire en France**, Paris, Ed. F. Nathan, 1983.

(8) QUINOT J.-P., **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789**, Ed. Domat, Paris, 1947.

(9) FOX R. et WEISZ G., **The organization of science and technology in France 1908-1914**, Cambridge University Press, et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1980.

(10) GUILLON Roland, **Enseignement et organisation du travail du 19e siècle à nos jours**, Paris, CEREQ, 1979.

(11) TROGER V., **op. cit.**, p. 13.

(12) LEON A., **Histoire de l'éducation technique**, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1968, pp. 81-82.

(13) TROGER V., **op. cit.**, p. 272.

(14) De telles rencontres avaient déjà été organisées par le même organisme et sur le même thème à Londres en 1952 et 1953 qui regroupaient alors, comme en 1954 à Paris des délégués de la Grande-Bretagne, des Pays-Bas, de la Belgique, du Luxembourg et de la France. On trouve dans **Technique, Art et Science**, n° 4-5 de 1955, le compte rendu intégral des interventions des délégués français provenant de l'administration d'Etat et du monde professionnel artisanal et industriel.

(15) NIEL F., La formation de l'apprenti par les entreprises, in **Technique, Art et Science**, 1955, pp. 37-49.

(16) WAELES D., « Les écoles d'usine », in **Technique, Art et Science**, 1955, pp. 79-85.

(17) Cette communauté d'intérêts constitue le principe de centralité de l'analyse faite par CHARLOT B. et FIGEAT M. de la politique étatique de formation professionnelle pour les années 1945-1954.

(18) « La situation de l'apprentissage par contrat en France », in **Revue Française du Travail**, 1952, n° 4-6.

(19) FEBVRE L., préface à FRIEDMANN G., **Humanisme du travail et humanités**, Cahiers des Annales, 5, Librairie Armand Colin, Paris, 1950.

(20) Selon certains, l'influence de la franc-maçonnerie aurait été importante dans l'Enseignement technique. Faute d'avoir pu trouver quelques documents sur cette question, nous laisserons parler cet ancien professeur d'ENNA d'origine catholique : « on m'avait dit " tu ne réussiras jamais ce concours d'entrée à l'ENNA si tu n'est pas franc-maçon "... si la franc-maçonnerie avait été si forte beaucoup de gens n'y seraient pas rentrés... moi j'ai plus senti l'influence du Parti communiste et des " Gadzarts "... les postes ENNA étaient une chasse gardée des " Gadzarts ", c'étaient une fraternité... ».

(21) « Notre direction gère des institutions scolaires dont les unes se rapportent à la formation de la main-d'œuvre de base, alors que d'autres visent à la préparation de cadres supérieurs très hautement qualifiés, entre ces extrêmes, s'étend tout une ample gamme d'écoles où s'instruisent de futurs contremaîtres, de futurs chefs d'ateliers, de futurs techniciens, de futurs créateurs de modèles, de futurs employés, de futurs chefs de service, de futurs directeurs commerciaux ou chefs d'entreprises », BUISSON A., Tableau de la formation professionnelle en France, in **Technique, Art et Science**, 1955.

(22) « Cette collaboration confiante élimine toute idée de suspicion, donne sa véritable valeur à un examen de qualification *puisque en fait, les diplômes sont attribués par la profession*, avec le concours et sous le contrôle bienveillant et compréhensif de l'administration... », BONNAFOUS E., Inspecteur général de l'Enseignement technique et Directeur de l'Ecole Nationale d'Ingénieur des Arts et Métiers de Paris, « Les liaisons avec la profession », in **Technique, Art et Science**, 1955.

(23) WAELES D., **op. cit.**

(24) LEON Antoine, **Histoire de l'éducation populaire en France**, op. cit., pp. 189-199.

(25) Qui administre toutes les formes d'Enseignement technique créées depuis un siècle (QUINOT J.-P.).

(26) Les choix de cet homme comme un des premiers directeurs de l'Enseignement technique, trouve une part de ses raisons dans son itinéraire scolaire et professionnel : ce n'est pas un universitaire. Il a été scolarisé dans une EPS (Ecole Primaire Supérieure) et est par la suite devenu professeur à l'ENP (Ecole Nationale Professionnelle) de Vierzon et directeur de celle d'Armentières. LEGOUX Y., **Du compagnon au technicien, l'école Diderot et l'évolution des qualifications 1871-1971**, Ed. Technique et Vulgarisation, Paris, 1972, p. 197.

(27) LEGOUX Y. (p. 88 et 211) fait d'H. LUC le portrait suivant : Homme de formation universitaire, agrégé de philosophie, inspecteur d'académie des Ardennes et du Pas-de-Calais. Selon TROGER V. (p. 244), les autorités allemandes d'occupation le considéraient comme suspect pour son appartenance à l'« Université libre », association soupçonnée de résistance (information discutable selon Antoine LEON).

(28) FOURASTIE J., Les problèmes soulevés par la formation des apprentis, in **Technique, Art et Science**, 1955, pp. 11-17.

(29) WOLFF G. (Président de la commission des titres d'ingénieur membre du BIT, membre du Conseil Economique), « Les be*soins des professions », in* ***Technique, Art et Science***, 1955, pp. 19-28.

(30) WOLFF G., **op. cit.**

(31) In **Humanisme du travail et humanités**, p. 53.

(31 bis) Il s'agit ici de classes scolaires.

(32) FRIEDMANN G., « Culture et enseignement technique », in **Cahiers Pédagogiques**, n° spécial 1950, et **Humanisme du travail et humanités**, 18.

(33) GIRIAT H., « Connaître les élèves de CET », in **Cours industriels**, mai 1974.

(34) Archives du CCCA, compte rendu de réunions du Comité Central.

(35) Instructions concernant la réalisation des objets fabriqués dans les établissements d'Enseignement technique, circulaire du 3 janvier 1952, publiée dans **Le Cours Industriel**, n° 6, mars 1952.

(36) DUBOST F., « Les nouveaux professionnels de l'aménagement et de l'urbanisme », **Sociologie du Travail**, n° 2-85.
ION J. et TRICART J.-P., « Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux », **Sociologie du Travail**, n° 2-85.

(37) CHAPOULIE J., **Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels**, Université Paris VIII, Centre de Sociologie Européenne, septembre 1972.

(38) Selon les déclarations d'un représentant du CNPF, « dans la transformation des métaux, 50 % des *agents de maîtrise* et 70 % des P1, P2 et P3 ne seraient pas titulaires d'un CAP » au début des années 1960. **L'enseignement technique**, 1963, n° 39.

(39) Archives ENNA Paris Nord et Toulouse. Nous remercions les directeurs de ces écoles de nous avoir autorisées à les consulter.

(40) « Ces instituteurs étaient, pour la plupart des volontaires et venus là par vocation, souvent isolés et livrés à eux-mêmes..., avaient inventé (ou réinventé) des méthodes vivantes et concrètes d'enseignement du Français, d'explication de textes, adaptées à ces jeunes apprentis, mais sans restreindre leur horizon au seul métier... ».
« Culture et enseignement technique - Réflexion autour d'un débat » in **Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré**, 1950, n° spécial. On peut également supposer que nombre d'entre eux étaient guidés par une recherche de promotion (en enseignant à des élèves plus âgés et à des salaires plus élevés).

(41) **L'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle** in **Encyclopédie de l'Education Nationale**, Ed. Rombaldi.
« A la Libération les CA qui furent institués correspondent assez bien aux Ateliers-Ecole d'avant-guerre dans leur esprit général » signale Louis Dumas.

(42) Réunion du 10-12-1946 sur l'organisation et le fonctionnement des ENNA *présidée par M. Le Rolland, directeur de* l'Enseignement Technique, Archives ENNA de Nantes.

(43) Rappelons qu'il s'agit d'une population de stagiaires en Mécanique générale et électrotechnique dans deux ENNA, population qui ne peut d'aucune façon être considérée comme représentative de la population d'ensemble des PEPP à ces différentes époques.

(44) Une enquête similaire qui a porté sur les professions de l'Industrie de l'habillement et de mécanique a fait apparaître de la même façon une disparité de niveaux entre les stagiaires. « A année égale les diplômes sont plus élevés pour les industries mécaniques que pour les industries de l'habillement », PIERROT LACROSSE H., **Evolution de l'Enseignement technique court** (des CA aux LEP) **et du corps de ses maîtres d'atelier de 1944 à nos jours**. Thèse de 3e cycle sous la direction de A. Léon, Université Paris V, septembre 1979.

(45) Entre les années 1950 et 1975 on voit les formations post-scolaires passées du niveau CAP au niveau BTS. En 1975, le BTS représente près du quart des formations post-scolaires.

(46) Enquête formation qualification professionnelle de 1977. INSEE Série D, n° 93, juin 1983.

(47) Nous le ferons ailleurs, à partir d'une enquête menée sur un échantillon national avec la collaboration du SPRESE - ministère de l'Education Nationale.

(48) Bien que celle-ci ait toujours relevé de l'autorité directe des inspecteurs.

(49) La pédagogie pratiquée dans les centres de formation professionnelle était largement basée sur la décomposition des gestes du métier à travers une progression coupée radicalement des contraintes liées à l'organisation de la production. Cette conception résultait d'une représentation du métier réduite à des savoir-faire acquis par un lent conditionnement. Par exemple l'apprentissage de l'ajustage se faisant sans outil et sans matière, et se centrait sur un apprentissage essentiellement corporel et gestuel.

(50) Son ouvrage, écrit en collaboration avec DUCEL R. (ancien *professeur de DI, chef de travaux, professeur d'ENNA, puis* inspecteur général) reste une référence : **La pédagogie devant le progrès technique**, PUF, 1969.

(51) LEON A. signale l'importance des professeurs d'ENNA dans leur rôle de conversion des attitudes pédagogiques in **Formation générale et apprentissage du métier**, PUF, 1965, p. 116.

(52) CANONGE F., in **Le Cours Industriel**, n° 10, 1961. Les mêmes idées sont exprimées sous des formes différentes par des « techniciens comme CAMPA A., **Le Cours Industriel**, 1958, n° 5.

(53) CANONGE F., « Problèmes pédagogiques propres à l'enseignement technique » in **Technique, Art et Science**, de décembre 1949.

(54) Par la suite, lors du mouvement de critique institutionnelle développée au début des années 1970, le psychopédagogue sera accusé « d'avoir mis de l'huile dans les rouages ».

(55) Cette différence a été analysée par LEON A. in **Formation Générale et apprentissage du métier**, Paris, PUF, 1975, p. 105, ainsi rapporte-t-il les propos de l'inspecteur général, VACHERET B. : « Vous savez bien que nous constituons un milieu beaucoup moins homogène que d'autres ordres d'enseignement et qu'il y a un problème de collaboration entre des professeurs, des éducateurs d'origines différentes et de spécialités diverses, entre lesquelles s'élèvent parfois des barrières bien difficiles à franchir ; et je crois que c'est un des rôles des directeurs que de renverser ces barrières, que d'établir des communications, de créer une vie de groupe entre des gens qui, originairement, s'ignorent ou quelquefois même sont remplis les uns à l'égard des autres de préjugés ».

(56) Ce changement est peut-être plus visible dans l'ENNA de Paris-Nord qui fut à l'origine un lieu de pensée et d'innovations faisant figure d'avant-garde. Au demeurant les ENNA n'ont plus le monopole de la formation de par la multiplication des « médiateurs » pédagogiques : université, associations, stages de différentes sortes, manuels, etc.

ANNEXE : MÉTHODE ET SOURCES

Dès lors que l'on veut dépasser un niveau très général d'ap*préhension des institutions d'enseignement technique on se heurte* aux problèmes des sources qui sont rares, éparpillées et parcellaires. Pierre Caspard (Directeur du département histoire de l'INRP) ne constate-t-il pas « qu'il est pratiquement impossible de se procurer aujourd'hui la totalité des programmes de l'enseignement technique public en vigueur depuis la guerre ».

Les archives des ENNA, qui remontent pour certaines à leurs premiers jours d'existence (Nantes par exemple) et pour d'autres, au milieu ou à la fin des années 1950 (Paris-Nord et Paris-Sud par exemple) conservent des informations de nature et d'origine si diverses qu'elles se prêtent mal à une analyse qui se voudrait rigoureuse et systématique. Elles portent aussi bien sur des décrets, du courrier échangé entre instances administratives, entre la direction de l'ENNA et les stagiaires, sur les règlements intérieurs de l'institution, des compte-rendus de réunions que sur des appréciations pédagogiques de stages.

La faible capacité des faits retrouvés ici ou là, à exprimer les significations de ce phénomène, oblige à les étayer, les éclairer et les compléter par les témoignages des acteurs qui ont créé et/ou habité ces institutions (tout au moins de ceux qui sont encore vivants) : les premiers enseignants des ENNA, véritables pionniers de l'Enseignement technique en France et des enseignants des CA. Ces témoignages oraux peuvent et doivent, eux-mêmes être mis en regard avec d'autres témoignages ou documents écrits tels que leur presse syndicale et pédagogique.

Mais il faut bien souligner l'ambivalence d'une histoire ainsi reconstituée, à partir de récits. Le discours de ces pionniers revêt un double aspect : d'exhaltation de leur tâche, de cette époque où ils construisaient à partir de rien et de témoignages, de désignations de faits, d'événements. De tels discours relèvent à la fois *d'une mémoire pieuse qui entretient la flamme du souvenir par* opposition à un présent banalisé (en témoigne l'abondance des attributs moraux) et d'un souci de restituer cette époque dans sa diversité et sa complexité. Ils sont aussi l'expression de démarches mythifiantes de la fondation des CA (qui n'ont pourtant jamais appartenu au panthéon des valeurs de l'école) mais aussi, par d'autres aspects, de démarches démythifiantes dans la mesure où elles montrent les obstacles, les préjugés qui s'opposaient aux projets des fondateurs de l'enseignement technique.

C'est pourquoi nous avons combiné plusieurs démarches et sources.

— Les récits oraux, à ce jour huit : quatre interviews de professeurs de psychopédagogie d'ENNA (dont deux en retraite, et un devenu professeur de l'enseignement supérieur), deux interviews de professeurs de français d'ENNA dont un en retraite, un interview d'un des premiers professeurs d'histoire d'ENNA ; un d'un professeur d'électrotechnique d'ENNA.

— Le dépouillement des éditoriaux du **Cours Industriel** revue pédagogique publiée par les Editions Foucher depuis 1945 et destinée essentiellement aux PETT et PEPP des sections industrielles.

— La revue **Technique, Art et Science** publiée sous le contrôle de la Direction de l'Enseignement Technique.

— La revue **Enseignement technique**, publiée par l'AFDET.

— Le dépouillement des archives des ENNA de Paris-Nord, Nantes et Toulouse, et notamment des dossiers de stagiaires tous les 5 ans de 1946 à 1980 (ou pour Paris-Nord, à partir de 1953) : des stagiaires PEG Lettres et Sciences des PEPP en mécanique et électronique.

Diplômes à l'entrée au travail - Electriciens
(Toulouse et Saint-Denis)

	sans diplôme	CAP	2 ou + CAP	BE.BM. *armée* ch.mét.	CAP + BP	CAP + BEI	BEI + BP	BT école	BTS école	BT F.C.	BTS F.C.	Autres	Total
1953	4	3				3							10
1955		2	1			1						1 BE marine	5 + 1 NR
1959	1	5	2		1	4		2					15
1963	2	7			2	5	1						16
1970	1	9	4	5	14	15			7				56
1975		5		1	2	5		4	6	1			26 + 2 NR
1980		11	3	2	6	1		7	16	1	1		48 + 2 NR

Diplômes à l'entrée au travail - Mécaniciens
(Toulouse et Saint-Denis)

	sans diplôme	CAP	CAP 2 ou +	BE.BM. armée, ch.mét.	CAP + BP	BEI + CAP	BEI + BP	BT école	BTS école	BT F.C.	BTS F.C.	Autres	Total
1953	6	5	1	2	3	4							21 + 1 NR
1955	1	9	2		1	7							20 + 1 NR
1959	1	5		2	4	7							25 + 1 NR
1963		5	2	2	4	7							20
1970	1	16	1	2	23	8				1		1	57
1975	1	10	7		9	7		2	3	3	6		48
1980		13	2		8	4		3	9				31

Diplômes à l'entrée au travail - Mécaniciens et Electriciens
(Toulouse et Saint-Denis)

	sans diplôme	CAP	CAP 2 ou +	BE.BM. armée, ch.mét.	CAP + BP	BEI + CAP	BEI + BP	BT école	BTS école	BT F.C.	BTS F.C.	Autres	Total
1953	10	8	1	2	3	7							31 + 1 NR
1955	1	11	3	1	1	8							25 + 2 NR
1959	2	18	3	2	2	9		2 + 2 niv. Bac sans dipl. pro.					40 + 1 NR
1963	2	12	2	2	6	12							36
1970	2	25	5	7	37	23	4		7	1		1	112
1975	1	15	7	1	11	12		6	10	4	6		73
1980	0	25	5	3	14	5		10	25	1	1		89 + 2 NR

Formation continue - Electriciens
(Toulouse et Saint-Denis)

	CAP + BEP	BP, BP, BF, armée	BAC Tech. BEI	BTS ou +	Autres	Total	
1953					1 certif. IEF CNEPC	1	10
1955		1			1 dipl. cond. élec. 1 certif. CNAM	3	
1959	2	1	1		1 monteur cab.	5	15
1963		2			correspondance	3	16
1970	3	16		2 dont MPC	5 CNAM 1 CUSES 1 dipl. EDF	28	56
1975		3	1	1	1 CNAM 1 dipl. armée	7	26
1980	2	9	1	3		15	48
Total	7	32	3	6	14	62	176

Formation post-scolaire - Mécaniciens
(Toulouse et Saint-Denis)

	CAP + BEP	BP, BP, BE, armée	BAC Tech. BEI	BTS ou +	Autres	Total	
1953	4	5			2 CNAM	11	21
1955	1	2				3	20
1959	4	4				8	25
1963	3	6			CNAM	10	25
1970	3	13	2			18	57
1975	5	9	1	7		22	48
1980	1	15		1		17	31

Formation post-scolaire - Mécaniciens et Electriciens
(Toulouse et Saint-Denis)

	CAP + BEP	BP, BP, BE, armée	BAC Tech. BEI	BTS ou +	Autres	Total	
1953	4	5			3	12	31
1955	1	3			2	6	25
1959	6	5	1		1	13	35
1963	3	8			2	13	31
1970	6	29	2	2	7	46	113
1975	5	12	2	8	2	29	74
1980	3	24	1	4		32	79

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 78 janvier-février-mars 1987, 65-71

DE LA SOCIOLOGIE À LA PSYCHOSOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

ou la délimination d'un sujet de recherche

par S. MOLLO-BOUVIER

Les bilans périodiques que les enseignants et chercheurs établissent en sciences de l'éducation et en sociologie de l'éducation, aboutissent aux mêmes constats : hétérogénéité des objets et des méthodes, réduction abusive au champ scolaire, cloisonnement des savoirs. On y retrouve également les mêmes aspirations à construire une épistémologie de la complexité pouvant opérer dans les sciences humaines une fonction décloisonnante et interdisciplinaire.

Cet article retrace l'itinéraire réflexif qui conduit à la délimitation d'un sujet de recherche. La sélection étant le thème central de la sociologie de la reproduction, l'auteur prend en compte la dimension implicite et masquée des processus de différenciation scolaire, et réintroduit dans la construction de ses hypothèses, les pratiques pédagogiques et les effets des relations maîtres-élèves. L'étude des interactions redonne au sujet la possibilité d'intervenir dans son propre destin et de modifier le sens d'une situation éducative. Une telle approche s'intéresse plus à l'imprévisible qu'aux mécanismes de la détermination sociale. L'interaction prend ainsi appui sur une conception active de l'individu qui lie toute histoire singulière à l'histoire sociale. Elle s'intègre dans un champ conceptuel qui médiatise les processus inter- et intra-individuels, et les systèmes de croyances et de normes qui tentent de maintenir un ordre établi de rapports sociaux.

Depuis la reconnaissance instituée en France des sciences de l'éducation en 1967, enseignants, chercheurs et praticiens effectuent périodiquement des bilans de leurs activités pour tenter d'affirmer la spécificité de leur(s) discipline(s). A la lecture des plus marquants (1), on peut constater que les sciences de l'éducation sont toujours en quête de leur identité, malgré la constante extension de leurs champs, de leurs approches et de leurs méthodologies.

Il semble qu'après avoir renoncé à la construction d'un objet unique, les sciences de l'éducation relèvent le défi de se construire à partir d'une caractéristique qui leur était initialement reprochée, à savoir leur hétérogénéité. Celle-ci sanctionne le hiatus entre théories et pratiques, insiste sur le caractère multidisciplinaire et cloisonné des savoirs et des approches, sur l'impossibilité d'aboutir à une quelconque généralisation.

C'est en raison même de la pluralité de leurs objets, de la multiplicité des savoirs mis en jeu que les sciences de l'éducation tentent d'opérer dans les sciences humaines une fonction décloisonnante en affirmant « leur vocation épistémologique à la transversalité et à la multiréférentialité » (1986) (2).

Je voudrais montrer dans cet article les conséquences de la reconnaissance de la complexité de ou des objets des sciences de l'éducation dans l'élaboration d'une recherche, du moins dans ses phases initiales : la délimitation du sujet, son angle d'attaque, c'est-à-dire la mise en relation de concepts et de notions provenant des différentes disciplines des sciences humaines. J'ai bien conscience de présenter un itinéraire de recherche, la délimitation d'un champ conceptuel et ses orientations méthodologiques, et non l'élaboration d'une théorie.

LE CHOIX DU SUJET

Toute recherche a une histoire enracinée dans l'histoire de son auteur et dans celle de la discipline qu'il se propose de faire progresser. Le projet d'étudier les rapports entre la hiérarchie sociale et la sélection scolaire s'inscrivait bien (en 1977) dans le courant d'une sociologie dominante en France (3). Il était donc possible de prendre appui sur la sociologie pour en explorer les points forts et les limites ; position relativement confortable puisque la ou les sociologies de l'éducation campent

sur des fondements théoriques solides. Mais position dangereuse aussi, en raison même de sa domination dans les diverses approches des faits et des situations éducatifs.

Que pouvais-je apporter de plus sur un sujet abondamment traité, étayé par la théorie brillante et triomphante de la reproduction ? Si le sujet continuait à m'intéresser il me fallait trouver une autre voie, qui puisse relier une histoire singulière à l'histoire d'une société, dans leur rencontre au sein d'une institution éducative. J'étais donc amenée à refuser un découpage de l'objet en fonction des concepts et des méthodes élaborés pour une théorie sociologique, pour m'intéresser à l'importance de l'imprévisible, à la coexistence du déterminé et de l'indéterminé dans une microsociologie qui pourrait alors devenir lieu et source de changement, permettant d'échapper à la mécanique redoutable mise en place (1986) (4). Si une telle sociologie de la reproduction a provoqué l'effet salutaire de désenclaver les interrogations sur le fonctionnement du système scolaire en les orientant vers une analyse du rapport école-société, elle a vite dérivé vers une mise entre parenthèses des pratiques pédagogiques, l'oubli d'une prise en compte des propriétés inhérentes à l'individu qui intervient dans le contexte interactionnel de toute situation éducative.

Une situation éducative ne peut s'étudier selon un principe réducteur ou simplificateur. Les interactions et les pratiques sociales qui s'y manifestent, les influences qui s'y produisent, s'expliquent autant en tenant compte des caractéristiques spécifiques à la situation présente, qu'en faisant intervenir des données repérables « ex situ ». Elle est liée aux données sociologiques, politiques, culturelles, idéologiques, économiques qui sont à l'origine de son existence, de son évolution et des modalités de son fonctionnement. Ces apports qui permettent de construire des modèles d'intelligibilité multiréférenciés, sont à mettre en perspective avec les interactions des relations éducatives, les processus d'intériorisation des apprentissages. Les savoirs, les normes et les valeurs qu'ils véhiculent, infléchissent ou remettent en cause toute trajectoire individuelle. Encore faut-il tenir compte du fait que la relation éducative ne se réduit pas à un phénomène d'emprise, à un rapport de dominance ; elle est aussi le lieu et l'enjeu de contre-pouvoirs, de rejets, de séductions, qui confèrent à l'individu une possibilité d'intervenir dans la problématique de sa vie, d'agir en fonction de ses intérêts et de ses besoins, sur les autres et sur son environnement. La recherche peut alors se focaliser sur cette marge de liberté, même relative, sur cette zone d'indétermination porteuse d'inconnues, mais aussi d'espérance dans l'action.

Je ne puis également ignorer que la situation éducative est une situation première, primitive, qui plonge une partie de ses racines dans l'inconscient. La reconnaissance du caractère social de l'éducation peut-elle conduire à ignorer son versant psychanalytique, ou sa composante psychosociale ? Cette reconnaissance implique certes de traiter les processus et les procédures de sélection en référence à l'ensemble du champ sociétal. La scolarisation apparaît alors comme un mode de socialisation parmi d'autres ; il permet ainsi d'étudier les logiques sociales à l'œuvre dans le champ scolaire (5). La proposition de J.M. Berthelot de constituer une sociologie de l'éducation comme « sociologie des modes et procès de socialisation » engage la réflexion en termes d'articulation des processus mis en jeu (6). Tout mode de socialisation ne peut se décrire et se comprendre que par sa mise en relation avec les autres. Le jeu des acteurs sociaux, individuels ou collectifs, s'articule avec toute logique structurelle. La transmission sociale s'effectue au sein des processus interactionnels qui mettent en jeu l'activité du sujet. Dans des conditions historico-sociales qui font partie intégrante de l'analyse de la situation, l'individu agit et réagit aux conditions objectives de sa position sociale avec une sensibilité et une logique qui lui sont propres. Tous les travaux portant sur les processus interactionnels médiatisent la logique structurelle et la logique actantielle, explorent la dialectique entre l'indéterminé et le déterminé, et construisent leur modes d'explication en articulant différents modèles d'analyse et différents modèles d'intelligibilité.

La réhabilitation de l'acte pédagogique, la prise en compte des pratiques sociales, de l'implication du sujet, et l'articulation de ces données à la dimension sociétale, privilégient en l'explorant, la fonction médiatrice des sciences de l'éducation. Cette fonction jette un pont entre des éléments trop souvent disjoints par une démarche scientifique morcelée ; pont entre le passé et le futur, elle fait partie intégrante de l'étude des mouvements et des changements sociaux ; pont entre l'enfant et l'adulte, en s'inscrivant dans toute l'histoire d'une vie, elle situe les sciences humaines sur l'échelle du temps. Pont entre les pratiques, les discours et les idéologies, elle relie les comportements et les représentations.

La médiation se focalise sur l'ensemble des relations *et des interactions*, plus ou moins évidentes, plus ou moins lisibles, voire dicibles, qui saisissent les modes de *communication* entre les hommes, entre les hommes et leur environnement, comme une totalité possédant sa *propre dynamique*.

Compte tenu des *travaux existant dans le domaine de* la sélection à l'école, ainsi que de ces choix épistémologiques, la *délimitation de mon sujet de recherche se* dessinait alors avec plus d'évidence : la **sélection implicite**, *celle qui échappe à une approche disciplinaire et qui* est reliée par la médiation des représentations aux dis-

cours et aux pratiques en éducation. Le reste est circonstanciel ; la réforme « Haby » se mettait alors en place. Elle, autant qu'une autre pouvait rendre compte des processus psychosociologiques qui lient l'institution, l'individu et le champ sociétal dans les modalités indirectes de la sélection. A partir des études statistiques effectuées sur les fuites du système scolaire, les pertes d'effectifs d'un cycle à l'autre, en tenant compte de l'évolution des modalités de l'entrée en 6e et de l'organisation des collèges depuis 1969, j'ai formulé l'hypothèse du passage progressif de la sélection dans la clandestinité (7). Un système scolaire qui se veut égalitaire ne peut fonctionner que s'il masque les structures et les modalités de différenciation qu'il crée au fur et à mesure qu'il les dénonce. Si la sélection disparaît du discours officiel, des barrières sont mises en place là où on ne les attendait pas. Les espoirs et les exigences contradictoires vis-à-vis de l'école d'une population de plus en plus large, ont imposé le recours à des modalités de sélection plus difficiles à dénoncer, réintroduisant des données psychiques et individuelles pour en masquer les données politiques et institutionnelles. C'est l'enseignant qui se trouve peu à peu contraint à endosser la responsabilité de la fonction différenciatrice de l'école, renforçant ainsi un pouvoir institutionnel insaisissable.

La recherche sur le terrain se présentait alors comme une aventure préparée. Le sujet étant irréductible à l'approche sociologique, il me fallait construire le champ conceptuel de la médiation, susceptible de fournir les catégories d'analyse d'une approche psychosociologique de la sélection considérée simultanément dans ses aspects explicites et implicites.

LE CHAMP CONCEPTUEL DE L'APPROCHE PSYCHOSOCIOLOGIQUE

L'interaction

La rupture avec le schéma durkheimien d'une conscience collective s'imposant à l'homme comme un moule s'affirme avec la prise en compte de la notion d'interaction. Elle paraît ouvrir de nouvelles perspectives à la science comme à l'action. L'éducation est alors à situer comme le champ de l'interaction entre les générations, entre l'homme et ses différents milieux de vie. Elle rend attentif aux déterminants structurels et sociaux, ainsi qu'à l'action de l'individu sur son environnement. Elle met l'accent sur les processus concrets qui interviennent dans les interrelations des acteurs mis en présence. C'est dans un contexte interactif que l'enfant peut ou ne peut pas prendre à son compte une part de son destin scolaire. L'interaction est le principe même de l'éducation.

La personnalité humaine se constitue largement à partir des communications et des interactions. La division de la société en classes et groupes hiérarchisés, ou ayant des intérêts divergents, est génératrice de nombreux conflits. Ils révèlent la coexistence difficile de plusieurs cultures, de plusieurs systèmes de valeurs, non seulement entre différents groupes, mais aussi chez le même individu en raison de ses appartenances multiples. La notion de conflit à tous les niveaux devient une donnée fondamentale de l'éducation. La sociologie et la psychologie travaillent alors sur les mêmes concepts, et effacent leurs frontières. Quels échos des conflits structurels, retrouve-t-on dans les conflits inter ou intra-individuels ?

Dans ce contexte interactif, l'activité constructrice de l'enfant n'échappe pas à l'observation, alors que l'approche macrosociologique avait tendance à le décrire comme passivement modelé par les structures sociales.

En prenant appui sur une conception de l'individu en tant qu'acteur, l'interaction réhabilite la pratique pédagogique, l'engagement et l'effort du maître pour modifier le cours d'un destin sociologiquement tracé. Ils deviennent une alternative au déterminisme sociologique. L'interaction engage le chercheur à s'intéresser à la notion d'attente, jusque dans ses aspects implicites, voire inconscients ; elle réintroduit dans l'approche microsociologique l'interdépendance de la construction du moi et d'autrui. Dans un mouvement inverse de celui de la sociologie de la reproduction, elle montre que les causes de l'échec et de la réussite scolaires sont aussi à trouver dans le contexte interactif de la situation éducative. Par voie de conséquence, les recherches empiriques, l'observation de situations particulières autorisant l'emploi de méthodes comparatives, trouvent leur place dans une tentative de construire une psychosociologie de l'éducation.

La socialisation

Nous retrouvons dans l'étude du concept de socialisation des héritages provenant de tous les horizons des sciences humaines. Sa principale caractéristique réside dans son interdisciplinarité.

Au cours de son histoire, ce concept s'est peu à peu dégagé de l'emprise mécaniste du déterminisme sociologique ou culturaliste, selon qu'il s'est imposé par des voies autoritaires ou intériorisées, pour aboutir à la construction d'un surmoi social (1981) (8). Des conceptions aussi contraignantes ne pouvaient résister à l'évolution des rapports entre la psychologie et la sociologie, à l'abolition progressive d'une pensée antithétique, opposant l'individuel et le collectif, l'inné et l'acquis, le biologique et le social. La socialisation est devenue l'ensemble des processus où se nouent les liens entre ces pôles artificiellement dissociés.

La socialisation est considérée actuellement comme un processus général et permanent qui n'est plus uniquement voué à l'enfance. Elle s'accomplit par une sorte d'osmose, une imprégnation de l'environnement, mais *aussi de manière plus volontariste dans des institutions* spécialisées parmi lesquelles l'école occupe une position dominante.

« On pourrait entendre par ce terme (*la socialisation*), l'ensemble des procédés mis en œuvre, dans une société donnée, ayant pour effet de produire ses membres comme êtres sociaux : cela recouvrirait aussi bien les formes institutionnelles que non institutionnelles de ces procédés, *les contenus techniques, scientifiques, didactiques*, que les contenus mythiques, coutumiers, normatifs, les comportements éducatifs conscients que les situations à effets de socialisation non intentionnels » (1984) (9). Cette définition, donnée par J.-M. Berthelot, dégage *les traits importants de cette notion : multidimensionnalité*, plurifonctionnalité, polymorphie.

S'il existe plusieurs modes de socialisation, une société peut s'analyser selon le type d'articulation qui se réalise entre ces modes.

La confusion entre scolarisation et socialisation est sans doute à mettre au compte d'une des caractéristiques de notre société. La socialisation de l'enfant par l'école s'oriente dans deux directions essentielles. D'une part *elle transmet des savoirs, des modes de vie, des* valeurs, d'une génération à une autre. D'autre part elle met en œuvre des processus d'identification, d'individualisation, de réorganisation personnelle des acquisitions, et de réaction contre le processus d'inculcation. La scolarisation *inscrit la norme et permet la déviance. Ce double* mouvement est porteur d'une contradiction inhérente à la notion d'éducation ; *elle* crée un conflit permanent entre sa dimension normalisante et sa finalité individualisante et créatrice.

Le poids de la scolarisation dans l'ensemble des processus de socialisation a fait accréditer l'idée que les autres modes de socialisation étaient subordonnés à la *norme scolaire*. L'a-normalité scolaire *conditionne la* reconnaissance d'une a-normalité sociale. En imposant sa norme, *l'école contribue à marginaliser une partie de la* jeunesse. Mais cette marginalité est en partie récupérée par l'institution scolaire qui multiplie les filières d'adaptation et de spécialisation.

L'étude de l'articulation des différents modes de socialisation, ouvre à la recherche en éducation la possi*bilité de ne pas se centrer quasi-exclusivement sur* l'école. C'est l'occasion de la mettre en relation avec d'autres institutions ou instances de socialisation qui interagissent. La socialisation n'échappe pas à l'épistémologie de la complexité.

L'état d'inachèvement de la socialisation, son histori*cité, posent les problèmes de la sélection* en d'autres termes que ceux de la sociologie de la reproduction :

« La socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire : il est donc toujours **possible** (*) qu'elle se fasse autrement. » (1984) (10)

Un tel concept rend les frontières entre la sociologie de la socialisation et la psychosociologie de l'éducation *particulièrement indécises et perméables. Sans doute* y a-t-il dans ce cas précis l'ébauche d'une véritable interdisciplinarité.

REPRÉSENTATIONS, DISCOURS, PRATIQUES (11)

Tout acte éducatif se situe donc dans des processus d'interaction : interactions multiples entre des individus, des groupes, des institutions. Ces interactions présuppo*sent des représentations sociales de l'éducation, qui, au* niveau le plus large, s'inscrivent dans le champ de l'idéologie. L'éducation se réfère de manière plus ou moins implicite et parfois manichéenne à des conceptions de l'homme insérées dans des représentations de la société. *Elle peut avoir comme mise en œuvre de simples processus* d'adaptation ; il s'agit alors de former les hommes dont la société aura besoin, selon des catégorisations préalablement définies. Elle prend également une valeur morale lorsqu'elle inscrit dans ses préalables la vision d'un homme meilleur, apte à *participer à l'édification* d'une société meilleure. Le système éducatif se construit en référence à des normes ; la représentation se fige dans le modèle. Modèle d'écolier et modèle de société vont de pair. D'une manière générale, deux des constantes du modèle pédagogique résident dans son aspect normatif et dans sa résistance au changement, qui tien*nent sans doute au fait qu'à des degrés divers, cette* notion contient toujours un substrat moral, voire moralisant.

Avec des connotations qui leur sont spécifiques, les représentations de l'éducation sont donc à la fois références et produits de l'interaction éducative. Nous avons *rarement conscience de l'emprise de ces référents sur* nos pratiques éducatives les plus diverses, les plus quotidiennes. Donner une punition ou une récompense, émettre un jugement de valeur, attribuer une note, remplir un livret scolaire, décider de l'orientation d'un enfant, de son affectation *dans telle ou telle filière, toutes ces actions* ont en commun un puissant lien logique et affectif, voire émotionnel, avec les représentations de l'homme et de la société, qui renvoient à la construction de l'image de soi. Ces représentations sont mobiles, changeantes dans le temps et dans l'instant, *même si elles gardent une certaine* rigidité dans l'institution scolaire. Il est bien difficile

de délimiter les variables qui entrent en jeu puisqu'elles émanent autant d'une conscience collective que de l'inconscient individuel. Certaines sont prédominantes : l'âge, le sexe, la position sociale, le niveau socio-culturel, la place dans la relation éducative, les rapports que chacun *entretient avec son propre passé, l'investissement* dans l'avenir sont autant de données productrices et porteuses de représentations qui s'harmonisent ou s'opposent dans la dynamique des communications. L'acte éducatif pose le pourquoi de sa finalité : au nom de qui et de quoi parle-t-on ? Pour qui et pour quoi agit-on ?

L'éducation entre ainsi totalement dans le processus de reconstruction mentale du réel par le sujet, activité qui est à la fois source et produit de la communication.

Pour se conformer ou refuser de se conformer aux attentes de l'adulte, l'enfant à partir de son statut d'écolier (pour restreindre mon propos à l'école), doit percevoir les représentations que l'on a de lui, les projets que l'on *a pour lui. Les représentations sociales de l'éducation* s'organisent, se structurent à partir de la notion de projet, qui implique une relation particulière au temps. Ayant un passé essentiellement construit avec celui des adultes, « projeté » dans un futur qui ne lui appartient pas, c'est dans un présent nié par l'éducation que l'enfant construit son ou ses personnages, élabore les fondements de son moi.

La prise en compte des représentations assure la médiation entre les idées et les faits, les intentions et les *pratiques, ouvre* à l'analyse les dimensions de l'implicite en le reliant aux conditions psychosociologiques qui le forment et l'informent. L'implicite et l'inconscient ne sont plus ainsi relégués dans une approche purement analytique.

Les représentations mettent en communication différents codes, différents niveaux du comportement, différents groupes, différentes instances de la société. Elles sont indissociables du langage qui est le lieu où l'on peut les saisir au moment même où elles deviennent exprima*bles, alors qu'elles peuvent encore être inconscientes* ou mal conscientes. Le moment furtif de cette conscientisation se fige dans le discours écrit. La manifestation de l'inconscient à travers les formes de l'expression orale ou écrite, l'usage différencié qui peut être fait du procès de communication, dans la mesure où il met en jeu la représentation de soi et d'autrui en fonction de la position *sociale de soi et d'autrui, conduisent* à des glissements de signification porteurs de nouvelles représentations. On peut ainsi expliquer les différences mais aussi les filiations entre représentations et pratiques à partir de l'analyse des discours de ou sur l'éducation. Le langage révèle, véhicule et crée des représentations dont les formes et les significations s'insèrent dans le contexte social de sa production et de son usage. Le langage naît socialement avec ce qu'il exprime. Il n'est ni vrai ni faux, donc toujours objet d'analyse pour le chercheur. C'est son usage social qui crée, en l'interprétant, la vérité et le mensonge.

Le discours ou plutôt les discours **de** l'institution scolaire et **de** la relation pédagogique (qu'il faut distinguer de ceux **sur** l'institution et **sur** la relation) produisent et *transportent, par les modalités de leur usage, les représentations*, directes ou sous-jacentes, de l'éducation, d'un individu, d'un groupe, d'une classe sociale, des différentes formes de pouvoirs réparties dans les différentes instances de la société.

Représentations, discours, pratiques interfèrent dans l'activité mentale du sujet et participent de la reconstruction de la réalité que ce dernier peut appréhender. En éducation, certaines pratiques ne sont pas des discours, mais les discours peuvent être considérés comme des *pratiques. Le discours soutient, oriente, justifie la pratique* ; mais la pratique aboutit bien souvent à une production de discours. Ce dernier constitue encore l'essentiel de l'activité du maître et de l'élève. Normatif au niveau institutionnel, il exprime dans les textes officiels l'idéologie du pouvoir politique. On y repère tous les stéréotypes exprimant des visées morales et humanistes justifiant la mise en œuvre d'une politique d'éducation. On y apprend ce que l'enfant **doit** devenir plutôt que ce qu'il est ; la place qu'il **doit** prendre dans la construction du futur de la société.

Le discours normatif de et sur l'éducation est en soi assez redondant. Sa confrontation avec le fonctionnement des institutions éducatives, ses effets sur le maître et sur l'enfant selon un certain nombre de variables psychosociologiques permettent de retrouver, dans l'écart entre deux discours, ou entre discours et pratiques, les finalités pas toujours avouées, mais souvent efficaces, mises en œuvre par l'institution scolaire. Sa valeur normative s'estompe sans toutefois s'effacer dans le discours des enseignants, la norme, le « niveau » même s'ils ne sont *pas clairement explicités, codifient et connotent ce qui* est exprimé : ils servent de références aux actions et aux jugements du maître. En retour, à travers l'image de soi construite par la manière dont il se sent perçu et situé dans la hiérarchie scolaire, l'enfant dans son langage et ses productions d'écolier, renvoie à la norme, même s'il est incapable de l'exprimer. La norme et son cortège de représentations et de stéréotypes sont présents ou affleurent dans le discours sans être clairement explicités.

Ainsi les représentations sociales de l'éducation se *manifestent-elles autant* dans la face visible que dans la face cachée du discours. La structure du discours conscient peut être bouleversée par l'irruption de « l'inexpri-

mable ». Le discours est ainsi considéré comme une pratique sociale reliée aux affects, et à l'inconscient dans ses formes individualisées ou socialisées.

La tentative de Bernstein (1976) (12), de construire un modèle théorique d'explication incluant les deux niveaux de l'analyse sociologique : le micro et le macro-sociologique, longtemps considérés comme antagonistes, a ouvert une voie féconde dans l'étude des rapports entre langage et classes sociales. Examinant les formes de discours, Bernstein propose une typologie dualiste : le langage formel et le langage commun, qui devient une opposition entre un code élaboré et un code restreint. Cette opposition typologique recouvre une opposition sociologique. Le code restreint est mis en œuvre par tout le monde à des moments différents de la vie quotidienne, tandis que le code élaboré semble lié à des conditions d'émergence qui sont le propre et l'apanage de certains groupes sociaux. C'est là que se situe l'articulation de la sociolinguistique et de la sociologie générale. Les implications pédagogiques de cette bipolarisation du langage sont décisives. Il n'y a pas de continuité linguistique et culturelle entre les enfants issus de familles ouvrières (qui possèdent essentiellement le code restreint) et l'école qui transmet son savoir par le code élaboré. Ainsi, l'enfant de milieu social « élevé » aura toutes les chances de ne trouver dans l'apprentissage d'un langage porteur de significations universalistes que le prolongement et le développement de dispositions inculquées par sa famille dès la prime enfance. La discrimination sociale par l'acquisition d'un certain langage est un relais dans l'étude des rapports entre la structure de l'institution scolaire et la structure sociale. Même si elle comporte encore bien des incertitudes, l'approche de Bernstein marque une étape décisive dans le passage d'une macro à une microsociologie. Ce passage s'effectue par la prise en considération de notions relais : modes de communication, modèles de structuration de la famille, contrôle parental, interaction parents-enfants, modèles de structuration du système scolaire et interaction à l'école, représentations individuelles et collectives, modes d'intériorisation des modèles sociaux. Toutes ces données sont reliées à la stratification et au changement sociaux. Elles appartiennent toutes au registre de la psychosociologie. Celle-ci constitue le champ de l'interaction en y incluant les productions et les effets de cette interaction.

Orientations méthodologiques

La médiation dont l'approche psychosociologique n'est qu'une voie d'accès, ne se réduit certes pas à ces trois champs conceptuels. Ils en constituent les pôles d'organisation qui se démarquent des modèles d'explication positiviste ou fonctionnaliste. Ils ont en commun le constant souci de multiplier les postes d'observation, de relativiser les schémas explicatifs et de les faire coexister. Le thème de la sélection implicite située au cœur des interactions entre les fonctions sociales de l'institution scolaire et les composantes, intentionnelles ou non, du jeu des acteurs de la relation éducative, se désolidarise de ses origines puisées dans la sociologie de la reproduction pour s'apparenter au courant de la nouvelle sociologie de l'éducation (3) ; elle qui met l'accent sur « le caractère interactif et intersubjectif de la vie sociale ». Certes la NSE a été à son tour critiquée, nuancée ; la dimension sociétale de l'éducation ne peut se réduire au produit des actions humaines. Mais son grand intérêt demeure sa tentative de prendre en compte les pratiques sociales, l'espace de liberté ou d'indéterminisme réservés au jeu des acteurs, pour éviter tout prophétisme fataliste et rendre compte de cette réalité vivante qu'est l'école.

Ces orientations ont dicté les choix méthodologiques pour analyser les discours de et sur l'éducation ; pratique du discours et discours sur la pratique relient l'acte éducatif à ses fondements historiques, idéologiques, aux conditions sociales de son existence, et se décryptent à travers une série de relais qui constituent les représentations sociales. J'ai donc tenté d'étudier à travers différents discours, la production, la dissémination, l'intériorisation d'une réforme, afin de relier l'autorité d'un pouvoir centralisateur à des décisions individuelles. Il a fallu à chaque étape adapter les méthodes et les techniques d'analyse à l'origine et aux formes des discours. Un texte administratif ne peut s'analyser comme la confidence, un texte écrit comme une conversation (une conversation ou un entretien retranscrits ne sont pas des discours écrits). Enfin ce qui est exprimé ne prend sens qu'en relation avec l'inexprimé et l'inexprimable. C'est par l'exploration de l'implicite que l'on peut capter les représentations avant même que ne se forgent les systèmes de défenses et les rationalisations. Une telle approche privilégie le récit et ses dérives au détriment du questionnaire. Chaque enseignant, chaque enfant, a tracé son propre cheminement dans les rapports entre pouvoir, information, action et parole. Chacun, y compris le chercheur, a trouvé une place dans un système sans cesse reconstitué et modifié par l'autre.

Le va-et-vient entre les versants explicite et implicite du discours ont délimité les trajectoires menant de « je » à « autrui », révélatrices de l'implication, donnée incontournable dans l'analyse des entretiens.

J'espère ainsi avoir montré que les représentations ne sont pas des objets froids, de pures abstractions. Elles se disent avec le rythme respiratoire, les ratés, les interpellations. Elles se lisent et se repèrent dans le discours de l'autre avec sa propre subjectivité. Elles sont porteuses de la charge émotionnelle de toute forme de communica-

tion. La sélection ne s'analyse plus en termes de déterminisme social, puisqu'elle fait partie d'un processus de *socialisation toujours inachevé.*

J'ai voulu décrire dans ces pages le travail préparatoire à la délimitation d'un sujet de recherche à partir d'un thème *qui m'intéressait personnellement.* Malgré l'emprise que le fatalisme sociologique a exercé sur elle, la sélection à l'école peut partiellement s'expliquer par la dynamique des interactions entre « une logique structurelle et une logique actantielle », pour reprendre l'expression de J.-M. Berthelot (3). Les champs conceptuels de *l'interaction et les orientations méthodologiques qui en* découlent, ont orienté la recherche vers les dérapages qui se produisent entre les discours et l'action, reliant ainsi par la médiation des représentations, les niveaux implicite et explicite de la notion d'éducation.

Suzanne MOLLO-BOUVIER
CRIT - CNRS, Paris.

Notes et sources

(1) Trois bilans ont servi de référence :
MARMOZ L. — La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977), Notes de synthèse, **Revue Française de Pédagogie**, n° 43, avril-mai-juin 1978, pp. 104-113.
Identité et constitution des sciences de l'éducation, **Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, n° spécial, 4, *octobre-décembre* 1982.
ARDOINO J., VIGARELLO G. — Identité des sciences de l'éducation, *in* **L'Etat des sciences sociales en France**, *ouvr.* coll. sous la dir. de GUILLAUME M., Paris, Ed. de la Découverte, 1986, 585 p., pp. 185-188.
A vingt années d'intervalle on constate que les sciences de l'éducation continuent à se caractériser par leur hétérogénéité, les ruptures entre théories et pratiques, la multiplicité des objets, les cloisonnements entre les disciplines. Mais au fil du temps les tentatives de légitimation de la vocation épistémologique des sciences de l'éducation à la transversalité et à la *multiréférentialité (cf. in GUILLAUME, op. cit.,* La contribution des sciences de l'éducation par FILLOUX J.-C. *et BAILLY D.) se généralisent et ont accru considérablement* le champ des recherches. La limitation au champ scolaire est de plus en plus dénoncée comme étant irréaliste et abusive.

(2) Dans la présentation de la formation doctorale de l'Université Paris VIII, année 1986-1987, intitulée : Approche multiréférentielle des situations, des pratiques et des systèmes éducatifs, on notera la distinction entre *multidimensionnalité et multiréférentialité.* « Il ne s'agit pas seulement du « multifactoriel », *mais de la diversité des modèles d'intelligibilité.* »

(3) Parallèlement aux sciences de l'éducation, la sociologie de l'éducation effectue ses propres bilans.
La Sociologie de l'éducation, **Revue Française de Sociologie**, n° spécial 1967, vol. VIII et n° spécial 1968, vol. IX.
Pour un bilan de la sociologie de l'éducation (colloque de Toulouse 16 et 17 mai 1983, conférences et rapports), in **Cahiers du Centre de Recherches sociologiques**, (Université de Toulouse, le *Mirail et CNRS*), n° *2, mai 1984.*
FORQUIN J.-C. — La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : *orientations, apports théoriques, évolution* (1970-1980), **Revue Française de Pédagogie**, 1983, n° 63, *avril-juin, pp. 61-69.*
Ces bilans reproduisent à l'intérieur de la sociologie les caractéristiques attribuées aux sciences de l'éducation : hétérogénéité, dualisme, contradiction, restriction artificielle du champ aux institutions scolaires. Le colloque de Toulouse s'ouvrait sur cette interrogation : quelles sont les possibilités de construction d'une sociologie de l'éducation ? (cf. contribution de BERTHELOT J.-M., Exigence sociétale et exigence comparatiste en sociologie de l'éducation, in **Pour un bilan de la sociologie de l'éducation**, op. cit.).
« L'approche sociologique des faits éducatifs est le lieu ou l'occasion répétés, d'une double mouvement centrifuge, de *segmentation et de dissolution... la sociologie de l'éducation,* enregistre comme d'autres champs, la contradiction aiguë entre le caractère analytique de ses méthodes privilégiées d'analyse, et la nature de totalité complexe, multidimensionnelle et polysémique de son objet » (op. cit., p. 5). Et plus loin : « On assiste donc à une forme du double mouvement évoqué plus haut : dans sa portée sociale globale, l'éducation, comme ensemble de mécanismes sociaux, est intégrée à une théorie générale du social, en tant qu'objet d'investiga*tion d'un champ disciplinaire déterminé, elle se segmente et* tend à se réduire aux faits scolaires » (idem p. 6).
Il est intéressant de remarquer que la nouvelle sociologie de l'éducation (La NSE) s'élabore en Angleterre tandis qu'en France la sociologie de la reproduction atteint son apogée.
« Avec le courant interactionniste américain, la « nouvelle sociologie » met l'accent sur le caractère interactif et intersubjectif de la vie sociale : l'homme pose dans le monde des actions douées de sens pour lui, et rencontre sur son chemin les actions des autres et les significations posées par les autres. Les institutions sont ainsi le produit des actions humaines, et l'arène où se rencontrent les « définitions de situations », les « perspectives divergentes » des individus et des *groupes, à partir desquelles des significations communes* doivent être négociées. » (FORQUIN J.-C., La Sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, in : **Pour un bilan de la sociologie de l'éducation**, op. cit.)

(4) MOLLO-BOUVIER S. — **La Sélection implicite à l'école**, Paris, PUF, 1986, 322 p., coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

(5) MOLLO-BOUVIER S., op. cit., voir en particulier chap. I, « De *la marginalité sociologique », pp. 21-51.*

(6) BERTHELOT J.-M., op. cit.

(7) MOLLO-BOUVIER, op. cit., p. 55.

(8) KOURGANOFF-DUROUSSY M. et MOLLO S. — La Socialisation, in **Introduction à la psychologie de l'enfant**, ouvrage collectif sous la direction de HURTIG M. et RONDAL J.A., Liège, Mardaga, 1981.

(9) BERTHELOT J.-M., *op. cit.*

(10) VINCENT G. — Sociologie de la scolarisation et sociologie de *la socialisation, in* ***Pour un bilan de la sociologie de l'éducation***, op. cit., pp. 67-86.

(11) MOLLO-BOUVIER S. — **La Sélection implicite à l'école**, op. cit., pp. 46-51.

(12) BERNSTEIN B. — **Langage et classes sociales ; sociolinguistique et contrôle social**, trad., présent. et bibliogr. et index de CHAMBOREDON J.-C., Paris, Minuit, 1975.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 78 janvier-février-mars 1987, 73-108

NOTES DE SYNTHÈSE

Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe

Depuis une vingtaine d'années de nouvelles approches se développent en sociologie de l'éducation. Elles sont extrêmement diverses et se réclament aussi bien de la tradition interactionniste que d'un renouveau de la sociologie compréhensive ou de doctrines nouvelles, comme l'éthnométhodologie. Elles réintroduisent dans le domaine de la sociologie de l'éducation l'apport de disciplines voisines comme l'ethnologie ou la psychologie sociale, voire même vont chercher leur inspiration du côté de disciplines plus éloignées comme la socio-linguistique. Cet ensemble forme un écheveau assez entremêlé, mais à l'intérieur duquel on peut discerner certaines convergences : toutes se signalent par un renouveau des études empiriques, une attention apportée au travail de terrain, qui ne signifie nullement un abandon des exigences théoriques qui ont brillamment caractérisé la sociologie française depuis les années soixante. Toutes se signalent également par l'évolution de leurs intérêts de l'échelon du système éducatif vers des niveaux de réalité plus restreints. Cela les fait parfois qualifier d'approches micro-sociologiques, terme qu'elles n'acceptent pas toutes mais qui attire tout de même l'attention sur un problème incomplètement résolu. Avec des ressemblances et des différences, ce courant est sensible aussi bien aux Etats-Unis qu'au Royaume-Uni ou en France. Il est d'ailleurs également représenté dans d'autres pays (Allemagne, Belgique, Italie, Scandinavie...) mais notre information est trop lacunaire pour en permettre une présentation précise.

Au fur et à mesure que ces approches parviennent à une certaine maturité, se constituent de nouveaux objets scientifiques, dont nous voudrions présenter ici l'esquisse. L'observation de la vie de la classe, s'est fortement renouvelée, le niveau de l'établissement scolaire, inconnu jusque-là, émerge avec une vigueur incontestable, l'étude des rapports entre l'école et la communauté prend des contours plus précis. Cette évolution tient à des phénomènes extérieurs au monde de la recherche : un certain épuisement des méthodes quantitatives et l'existence, dans les pays développés, d'appareils statistiques puissants — tels, en France, le SPRESE — qui alimentent de manière régulière la connaissance du fonctionnement de l'ensemble du système éducatif et font que l'intérêt se déplace vers d'autres niveaux de recherche. Cela ne peut pas non plus être sans rapport avec des changements de politique scolaire et des transformations sociales. L'espoir de la maîtrise des évolutions nécessaires se transporte du niveau du système vers le niveau local, les acteurs sociaux ont besoin d'instruments de connaissance adaptés à leur échelle d'action.

Tout cela constitue un entrelacs théorique, méthodologique et politique, que nous voudrions essayer de présenter dans sa complexité, si ce n'est de démêler. Pour cela, nous commencerons par présenter les nouveaux objets qui apparaissent en voie de constitution, en allant de l'échelle la plus large vers la plus restreinte. Agnès Henriot a rédigé l'article concernant les rapports entre l'école et la communauté, Jean-Louis Derouet celui concernant l'établissement scolaire et Régine Sirota celui qui porte sur la classe. Dans une conclusion d'ensemble nous essayerons de dégager les tendances fortes qui apparaissent, les différences également qui font que ce courant est loin d'être uniforme. La présente livraison comporte les deux premières parties de l'ensemble ; l'article de Régine Sirota et la conclusion seront publiés dans le prochain numéro.

⁂

I. - L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ. PROBLÉMATIQUE SURANNÉE OU RENOUVEAU D'UN CHAMP DE RECHERCHE ?

Selon l'angle d'approche que l'on adopte pour retracer les études consacrées à la relation école-communauté, cette problématique peut apparaître comme l'axe, majeur ou mineur, d'un nombre très important de recherches ou, inversement, comme un sujet à peine effleuré. De même, selon les pays et les disciplines considérés, cet objet aux contours incertains, donnera l'impression de s'inscrire dans une longue tradition, voire de se rattacher à des cadres d'analyse ou à des démarches scientifiques aujourd'hui délaissés ou, au contraire, de s'insérer dans les courants les plus récents qui participent au renouveau des sciences sociales. Sans prétendre à l'exhaustivité, ce travail se propose de présenter les origines et le développement des recherches sur ce thème dans les pays anglosaxons, en particulier aux Etats-Unis, et en France, à partir de points d'ancrage à la fois scientifiques — la sociologie et l'ethnologie rurales et urbaines, la sociologie et l'ethnologie de l'éducation — et politiques — certaines initiatives des pouvoirs publics dans le champ social et éducatif visant à modifier les rapports entre l'école et son environnement.

La « communauté » : illusion ou réalité sociologique ? (1)

On serait tenté de dire que dans l'étude des rapports entre l'école et la communauté, ce qui pose le plus de problèmes ce n'est ni la conceptualisation de l'institution scolaire, ni l'analyse de ces rapports, mais, par-dessus tout, la définition de cette entité insaisissable qu'on dénomme « communauté ». Un bref aperçu de quelques-unes des diverses notions qui ont, au fil des années et au gré des recherches, enrichi ce concept, s'impose par conséquent comme un préalable indispensable à la présentation des travaux dans ce domaine.

D'après R. Boudon et F. Bourricaud qui lui consacrent une rubrique dans leur **Dictionnaire critique de la sociologie** (1982), le concept de « communauté » a fait son entrée dans le vocabulaire sociologique avec l'œuvre célèbre de F. Tönnies, **Gemeinschaft und Gesellschaft,** parue en 1887 (trad. **Communauté et société,** 1977). Il s'est par la suite nourri des apports de la sociologie durkheimienne, en particulier de l'idée de « conscience collective » et de la dichotomie « solidarité mécanique-solidarité organique » (Durkheim 1893, 1897), de la micro-sociologie de Simmel (Simmel 1908) et des catégories weberiennes pour l'analyse des activités sociales (Weber 1922, voir aussi l'analyse de Pharo 1985). Son destin a cependant été fort différent en France et dans les pays de langue anglaise. Si le point de vue de l'américain R. Nisbet (1966, 1984), pour qui « l'étude typologique de l'idée de communauté constitue l'apport le plus riche de la sociologie à la pensée sociale moderne » reflète sans doute une position extrême et discutable, il est certain que cette notion occupe dans la sociologie et dans l'ethnologie anglosaxonnes une place sans commune mesure avec celle qui lui est reconnue dans ces mêmes disciplines en France où seul Gurvitch (1950) l'a intégrée à son analyse des formes de sociabilité.

Ce sont principalement les anthropologues qui ont contribué à diffuser cette notion au sein des sciences sociales. Ils l'ont étendue en ajoutant une dimension territoriale à son sens initial qui désignait certains types de relations sociales caractéristiques d'un état antérieur ou d'un état idéal de la société. Dans le cadre de la sociologie/ethnologie urbaine, R. Park et ses disciples de l'Ecole de Chicago ont forgé un concept nouveau fondé sur un modèle emprunté à l'écologie. Les « communautés », par opposition aux « sociétés », seraient des formes naturelles auxquelles la compétition pour l'espace assurerait un certain équilibre (voir les textes traduits et présentés par Y. Grafmeyer et I. Joseph 1979, ceux en version originale dans Park 1925, Burgess & Park 1926, et les analyses de Hannerz 1983 et de Schemeil 1983).

Les anthropologues culturalistes ont repris cette notion sans renier les apports précédents. La « petite communauté » de Redfield (1947, 1960) est, entre autres choses, « la forme prédominante d'habitat à travers l'histoire de l'humanité » et « un système écologique ». Ils l'ont intégrée, toutefois, dans leur vision originale du rapport individu-société. Ainsi, pour Arensberg, qui critique par ailleurs la polarisation sur la dimension locale, les « communautés » sont des « unités fondamentales d'organisation et de transmission au sein d'une société et de sa culture » (Arensberg 1955, 1961, Arensberg & Kimball 1965).

Le terme de « communauté » a également été appliqué au domaine éducatif pour désigner l'ensemble des personnes et des groupes, dans et hors les établissements scolaires, concernés par l'action éducative. On trouve toutefois peu de travaux ayant contribué à donner à cette notion ses lettres de noblesse dans le champ scientifique. Aux Etats-Unis, l'idée a été banalisée, les termes d'« educational community » ou de « school community » ayant intégré le langage courant des éducateurs. Il existe d'ailleurs toute une série d'ouvrages destinés aux enseignants, comme celui de E. Litwak et H. Meyer (1974), traitant du rapport avec la « communauté ». En France, où ce terme garde davantage le sens de « fusion », la notion de « communauté » évoque plutôt le souhait d'une convergence de points de vue et d'un travail en commun et est utilisé par certains groupes dans un but de rassemblement ou de mobilisation. Dans les deux cas, elle demeure une notion du sens commun plutôt qu'une construction théorique. Les quelques travaux qui, en sociologie de l'éducation, ont cherché à proposer des modèles conceptuels pour caractériser les liens école-communauté, ne traitent le plus souvent que des parents d'élèves (voir cependant Hobbs 1978 et surtout Leichter 1978) (2).

Les études de « communauté » et l'école : un héritage délaissé

Sous l'influence des travaux de Park et des anthropologues culturalistes mais aussi d'autres chercheurs en sociologie et en anthropologie, qui, s'inspirant de T. Parsons, définissent les « communautés » comme des « systèmes sociaux » (Sanders 1966) ou qui les conceptualisent comme des « réseaux de relations » (Bott 1957), les « études de communauté » (Community Studies) ont connu aux Etats-Unis, comme en Grande-Bretagne, une grande popularité jusque dans les années 1970. Parmi des centaines de publications, il faut citer le travail pionnier de Lynd & Lynd, **Middletown** (1929), suivi de **Middletown in Transition** (1937), ainsi que les études de W.L. Warner et de ses collaborateurs sur trois petites villes, « Yankee City » en Nouvelle Angleterre (Warner & Lunt 1941, 1942), « Old City » dans le sud (Davis, Gardner & Gardner 1941) et « Jonesville » dans le Middlewest (Warner & Associates 1949). On peut mentionner encore les travaux de A. Hollingshead, **Elmtown's Youth** (1949) et de W. Whyte **Street Corner Society** (1955). En Grande-Bretagne, les recherches de M. Young et de ses collègues de l'Institute of Community Studies (Young & Willmott 1983, Willmott & Young 1960) comptent parmi les plus importantes (3).

En France, les études de « communauté », bien que beaucoup moins répandues que dans les pays anglosaxons et réticentes le plus souvent à employer cette notion, ne sont pas pour autant inexistantes. En sociologie rurale, plusieurs monographies ont vu le jour sous la direction de M. Jollivet et H. Mendras (Mendras & Jollivet 1965, Jollivet & Mendras, 1971). La recherche la plus exhaustive sur une « communauté » est cependant celle portant sur Plozévet dans le Finistère. Les publications les mieux connues sur cette enquête sont celle d'E. Morin (1967) et celle d'A. Burguière (1977), qui fait la synthèse des différents résultats d'un point de vue d'historien. Plus récemment, des recherches à Minot, en Bourgogne, ont donné lieu, entre autres, aux publications de M.-C. Pingaud (1978) et de F. Zonabend (1980, 1982). Si le projet de recherche de R. Métraux et M. Mead sur la « communauté française » (1957) a été

accueilli avec des réserves et n'a pas connu de suite (cf. les commentaires de certaines personnalités du monde universitaire français qui accompagnent la traduction de l'ouvrage, et Isambert-Jamati 1961), certaines *études de « communauté » ont* été conduites dans la perspective culturaliste qui était la leur, notamment celle de L. Bernot et R. Blancard (**Nouville, un village français,** 1953) et surtout les deux monographies de l'Américain L. Wylie (**Un village du Vaucluse,** 1968 et **Chanzeaux, village d'Anjou,** 1970).

Dans le champ de la sociologie urbaine, pendant longtemps « les monographies de localités urbaines ont été tenues en suspicion, une présomption de " localisme " pesant contre les études de ce type » (Bozon 1984). Depuis 1970, cependant, des études locales ont été réalisées dans le cadre de l'ATP. " Observation du changement social " du CNRS. La plupart de ces travaux, toutefois, abandonnent la perspective globalisante et se centrent surtout sur l'étude des réseaux de sociabilité ou des luttes pour le pouvoir sur la scène locale (voir à ce propos les articles parus dans les **Archives de l'observation du changement social,** 1979, 1980, 1982). Il existe d'autre part un certain nombre d'études sur les quartiers populaires. Les plus connues sont consacrées au rôle de l'habitat (Chamboredon & Lemaire 1970, Pinçon 1981, 1982, Kaufmann 1983) ou aux modes de vie des milieux sous-prolétariens (Pétonnet 1968, 1985).

L'apport de ces travaux à l'objet que nous analysons ici ne se limite pas à l'effort pour définir l'entité étudiée, « communauté », « collectivité », « espace » ou « scène locale », et pour en préciser les contours, ni à la présentation de différents modes d'approche des réalités locales, bien que ces éléments ne soient pas négligeables. Si pour les historiens de l'éducation les monographies locales constituent une source particulièrement prisée (voir par exemple Prost 1968, 1981), les sociologues de l'éducation ont eu le plus souvent tendance à ignorer totalement ce type de travaux. Or ceux-ci sont intéressants à plus d'un titre, même quand ils n'étudient pas directement l'institution scolaire, car ils permettent de mettre en perspective l'influence de l'école dans la socialisation des enfants en montrant, selon les milieux étudiés, l'importance de la famille et des différents membres de celle-ci, (dans les travaux en milieu rural surtout, mais aussi dans les quartiers étudiés par Young & Willmott) de la rue, des bandes d'enfants ou de jeunes (en particulier dans les études portant sur des quartiers populaires).

Beaucoup de ces études, en particulier les plus anciennes, à visée plus holiste, consacrent une place importante à l'école et à la socialisation scolaire des enfants. Elles donnent la possibilité d'appréhender le rôle dynamique de l'école dans l'essor ou le déclin de la « communauté » (Plozévet est à cet égard un cas exemplaire), d'observer de près les liens entre scolarisation et mobilité sociale (cet aspect a été particulièrement exploré dans les études de Warner et de Hollingshead), d'étudier les rapports complexes entre école, politique et religion (à Plozevet mais aussi à Chanzeaux). Aussi, nombre de ces études analysent en détail la place des enseignants dans la société locale, leur intégration au milieu, leurs rapports avec les familles, leur participation à la vie politique et associative (en particulier dans les travaux de Bernot & Blancard et de Wylie).

L'ethnologie de l'éducation : des promesses non tenues

Le passage des études globales de « communauté » à des analyses centrées exclusivement sur les rapports entre l'institution scolaire et la « communauté » a été favorisé aux Etats-Unis par la conversion d'un certain nombre d'anthropologues de

l'école culturaliste à l'étude des sociétés développées (Masseman 1981). Ceci s'explique par l'importance accordée dans cette orientation au processus de socialisation, dénommé aussi « enculturation », conçu comme l'intériorisation par les membres d'une « communauté » des traits spécifiques à la culture de cette dernière (Herpin 1973, Erny 1984). La transposition de ce cadre conceptuel à l'observation des sociétés modernes impliquait nécessairement la prise en compte du fonctionnement des établissements scolaires, puisque ces institutions y détiennent le pouvoir de transmettre les éléments les plus importants de la culture légitime. D'ailleurs, les figures les plus connues de ce courant, R. Benedict et M. Mead, se sont toutes les deux intéressées aux caractéristiques du système éducatif américain qu'elles ont analysé dans une perspective comparative, à la lumière de leurs recherches sur d'autres sociétés (Benedict 1943, Mead 1951, 1970, Nash 1974).

Dans un premier temps, les représentants de cette nouvelle « anthropologie de l'éducation » (4), dont on peut dater l'apparition du milieu des années 1950 avec la conférence organisée par G. Spindler à l'Université Stanford en 1954 et la publication, l'année suivante, du recueil **Education and Anthropology** (Spindler 1955), se sont attachés à l'étude du fonctionnement de l'institution scolaire au sein de « communautés » rurales dans des pays autres que le leur (pour l'historique de ce courant voir Hill Burnett 1978, **Anthropology & Education Quarterly** 1984, Eddy 1985, Schensul 1985, Henriot-van Zanten 1986b). Ainsi, parmi les premières monographies publiées dans la collection " Case Studies in Education and Culture " dirigée par G. Spindler, on trouve celle de R. Warren sur un village allemand de la vallée du Rhin (Warren 1967). Spindler lui-même a aussi étudié le rôle de l'école dans un village voisin (Spindler 1968). Sur le territoire américain, ces recherches se sont plutôt centrées sur des minorités vivant de façon relativement isolée et scolarisant leurs enfants dans des institutions spécifiques comme les Amish (Hostetler 1971).

Dans ces communautés, proches de celles étudiées dans les ethnographies classiques, il existerait encore une relation harmonieuse entre l'école et la population, résultat d'une étroite correspondance entre les valeurs des groupes sociaux qui la composent et celles véhiculées par les manuels et les enseignants, même si la société globale fait sentir son poids de diverses façons. Tout autre serait la situation dans les communautés indiennes qui constituent le deuxième champ d'investigation des monographies de cette première période. L'analyse de la scolarisation des Amérindiens dans les écoles du gouvernement américain ou canadien (King 1967, Wolcott 1967, Collier 1973) fait appel au concept de **discontinuités culturelles** (Spindler 1974, Ogbu 1982) souvent utilisé pour analyser les ruptures dans le processus d'enculturation, en particulier à propos du contact entre cultures dans le contexte colonial. L'école et les enseignants sont analysés comme des agents de changement, initiateurs d'un processus d'acculturation aux nouveaux mdèles ou à l'origine de malentendus et de conflits.

Le même cadre théorique a été appliqué à l'étude du fonctionnement des institutions scolaires dans les quartiers populaires, en particulier dans les ghettos noirs des grandes villes (Rosenfeld 1971, Ogbu 1974), qui constituent le troisième domaine des études ethnologiques du rapport école-communauté. C'est dans ce contexte sans doute que le modèle utilisé révèle pleinement ses limites, dont certaines ont été mises en lumière par Ogbu (1981) : désintérêt pour les effets de type **structurel** de la communauté et de la société globale au profit d'analyses **transactionnelles** (c'est-à-dire concernant exclusivement les similitudes et les différences entre la culture de la communauté et celle de l'école), polarisation sur les problèmes de communication, qui n'expliquent pas tout (car comment interpréter alors les différences dans les résultats scolaires des immigrés d'origine asiatique par rapport à ceux d'origine mexicaine ?), et surtout tendance de plus en plus marquée à faire de

la « communauté » un « contexte » plutôt qu'un objet d'analyse (voir par exemple Rist 1977, Wilcox 1982).

Aussi, on assiste actuellement au sein de la discipline à une diminution notable des études portant sur le rapport entre l'école et la communauté locale au profit des « micro-ethnographies » dont F. Erickson est devenu *un des défenseurs les plus* persuasifs sur le plan théorique (Erickson 1973, 1977, 1981). A côté de l'étude de Peshkin sur le rôle de l'école dans la survie d'une communauté rurale, qui date déjà de quelques années (1978), on rencontre depuis une dizaine d'années une myriade d'autres travaux centrés exclusivement sur l'établissement et la classe (cf. les deux autres parties de cet article). De même, depuis *l'analyse de Siegel (1974) et celle* d'Ogbu mentionnée plus haut, il n'y a pas eu d'effort majeur pour développer des modes de conceptualisation des processus éducatifs dans les « communautés » au sein des sociétés développées.

Les rapports école-communauté et la lutte contre l'échec scolaire : l'impulsion du politique

L'intérêt des ethnologues, des sociologues et des autres chercheurs en sciences de l'éducation aux Etats-Unis pour le rapport école-communauté est aussi à mettre en relation avec les vastes programmes sociaux et éducatifs lancés par le président Kennedy dans le cadre de la lutte contre la pauvreté (« War on Poverty »). *D'une part*, les théories du « déficit culturel » et de la « culture de la pauvreté », sur lesquelles se fondaient les programmes compensatoires destinés aux enfants de milieu défavorisé dans les grandes villes, ont cherché une caution scientifique dans les travaux d'anthropologues culturalistes comme Lewis (1961, 1966). Ceux-ci se sont sentis obligés d'intervenir dans le débat, *à la fois politique et scientifique, pour récuser ce* qu'ils ont perçu comme un dévoiement de leurs idées (Valentine 1968, Leacock 1971, Keddie 1973). D'autre part, comme la crise du fonctionnement de l'institution scolaire était imputée à la distance qui séparait cette dernière de la population, un certain nombre d'actions ont été entreprises, avec le concours de chercheurs, pour améliorer *les rapports école-communauté (Hillson, Cordasco & Purcell 1969, Little & Smith* 1971).

Ces rapports sont en effet, aux Etats-Unis plus encore qu'en Grande-Bretagne, essentiels pour le bon fonctionnement des établissements car les « Comités scolaires locaux » (Local School Boards) où siègent les représentants de chaque commune ou de chaque district urbain ont un pouvoir décisif sur les programmes et la sélection des enseignants (Baron & Tropp 1961, Peshkin 1978). Dans les quartiers populaires, toutefois, comme le note *V. Isambert-Jamati (1973), les actions envers la communauté* ont mis en relief à la fois l'exclusion de la population visée par ces programmes des centres de décision et le potentiel révolutionnaire des démarches visant à accroître leur pouvoir sur la scène locale. Cette situation, fort inquiétante pour les responsables politiques (Moynihan 1969), a fortement encouragé le financement de *recherches sur les écoles des quartiers populaires et leur environnement. Un exemple* parmi beaucoup d'autres est le projet TRUE (Teacher Ressources for Urban Education) dont est issu le recueil d'articles de J. Roberts (**School Children in the Urban Slum** et son livre **Scene of the Battle** (1971), ainsi que ceux d'E. Fuchs **Pickets at the Gates** (1976) et **Teachers Talk** (1969)).

La création des " Educational Priority Areas " en Angleterre a donné lieu à un phénomène semblable, quoique d'une ampleur beaucoup plus réduite. Mises en place suivant les recommandations du célèbre **Rapport Plowden** (1967), les EPA anglaises avaient pour objectif d'améliorer le fonctionnement des écoles dans les

secteurs les plus défavorisés en s'appuyant en grande partie sur l'idée d'une « éducation communautaire », c'est-à-dire impliquant les parents et tous les gens concernés par l'éducation dans ces zones (Halsey 1972, 1974, Rome 1982). Dès le départ, des chercheurs en sciences sociales ont été nommés à la tête des cinq équipes chargées de mettre en place des projets à Oxford, Birmingham, Liverpool, Londres et West Riding. Bien que les problèmes de financement aient contraint celles-ci à limiter leurs ambitions, cette politique a néanmoins contribué à stimuler l'attention accordée aux rapports école-communauté, aussi bien sur le plan de la pratique que sur celui de la théorie sociologique (Midwinter 1972, 1975, Entwistle 1978).

En France, la mise en place plus récente (1981) de la politique de " Zones d'Education Prioritaires ", très proche dans son inspiration de celle des EPA anglaises, a aussi suscité un certain regain d'intérêt pour les rapports école-communauté. Intérêt des décideurs d'abord. Les circulaires officielles invitent les enseignants à intégrer à leurs projets les acteurs locaux concernés par la socialisation et la scolarisation des enfants et des jeunes. De même, la Commission nationale pour le développement social des quartiers, créée à la même époque que les ZEP pour coordonner des actions en faveur des quartiers dégradés, a cherché à s'associer à ces dernières pour mettre en œuvre une politique d'ensemble (Dubedout 1983). Elle a organisé un Forum « Ecole et Quartiers » en 1982 et publié un guide des exemples de réalisations communes (**Ecole et Quartier** 1986). Si les évaluations effectuées jusqu'à présent laissent entrevoir de fortes résistances au travail en commun (« La politique des ZEP deux ans après » 1983), il ne faut pas négliger l'innovation que constitue cette démarche conjointe et l'articulation forcée qu'elle propose au regard critique des chercheurs. Cette politique a pu ainsi stimuler, de façon plus ou moins directe, un certain nombre de recherches récentes sur l'école et son environnement (CRESAS 1983, Léger & Tripier 1986, Henriot-van Zanten 1985, 1986b).

Approches micro-sociologiques et études locales : la « communauté » comme niveau d'analyse et comme terrain de rencontre de différentes disciplines

Au sein des différentes écoles de pensée qui ont inspiré les travaux en sociologie de l'éducation aux Etats-Unis et en France jusqu'à ces dernières années, fonctionnalisme, marxisme, théories du conflit, théories de la reproduction (voir Forquin 1979-1980, 1982, Neves, Eidelman & Zagefka 1983), la problématique des rapports école-communauté, en tant que telle, occupe une place négligeable, à l'exception de certaines recherches s'appuyant sur la théorie des organisations, qui cherchent à tenir compte du rôle des groupes extérieurs dans le fonctionnement des établissements (Bidwell 1965). En France, ce courant est représenté par les recherches de N. Gérome (1967-1968) sur l'enseignement primaire dans un département ou par l'ouvrage plus récent de D. Paty (1981) sur le fonctionnement des collèges, inspiré des travaux de Crozier (Crozier 1971, Crozier & Friedberg 1977). Ces études s'intéressent aux rapports entre l'école et une certaine « communauté éducative », mais celle-ci reste strictement définie en fonction des groupes que les enseignants eux-mêmes perçoivent comme partenaires légitimes, sinon toujours bien acceptés, de l'action éducative (associations et groupes divers intégrés au réseau de l'Education nationale chez N. Gérome, parents d'élèves chez D. Paty).

On aurait pu attendre de l'apparition en Grande-Bretagne, au début des années 1970, du courant qu'on a appelé la « nouvelle sociologie de l'éducation », dont une des caractéristiques principales est l'attention accordée aux **processus** (Forquin 1983), un élan nouveau au développement des travaux sur l'école et la communauté. La réalité s'est avérée toute autre. Si cette orientation a stimulé l'intérêt pour les études de terrain, la perception de l'ethnographie comme simple méthode de travail

et son utilisation par des non-ethnologues, attirés essentiellement par la possibilité d'analyser en détail des phénomènes dans le cadre scolaire, est allée de pair avec l'abandon de la perspective holiste de la discipline que nous avons souligné plus haut (5). Sans aller jusqu'à évoquer la disparition de cette problématique, on peut, pour les pays anglosaxons parler d'un délaissement au profit d'unités plus petites, l'établissement, la classe, la leçon.

En France, le souhait qui se manifeste de compléter les lacunes des approches sociologiques globales dans le domaine de la recherche en éducation pour l'analyse fine des phénomènes dans un contexte réduit a donné lieu à un certain renouveau des approches locales (Henriot & Léger 1985). Dans leur étude d'un quartier populaire, A. Léger et M. Tripier (1986), par exemple, ont cherché à mettre en évidence, entre autres choses, l'existence de stratégies d'évitement de l'école de la part des familles et des enseignants. Ces chercheurs insistent toutefois sur la portée générale des phénomènes observés : « à travers des modalités singulières dont la spécificité est purement locale, le quartier des Grésillons apparaît finalement non pas comme un cas particulier, mais plutôt comme un cas exemplaire ». Dans notre propre travail, qui porte sur deux milieux très contrastés, rural et urbain, où prédominent les couches populaires (Henriot-van Zanten, 1985, 1986 b et thèse en cours), nous avons cherché à apporter un éclairage nouveau au débat sur la clôture de l'école, en analysant les relations entre les enseignants, les parents et ceux qui aspirent à les représenter — qu'il s'agisse d'associations reconnues par l'institution scolaire ou d'individus et de groupes n'ayant pas un droit formel d'intervention dans l'école.

D'autre part, le regain d'intérêt pour les phénomènes locaux en sociologie rurale et urbaine (Jollivet 1985) a contribué au développement de projets communs avec des sociologues de l'éducation pour l'étude conjointe de certains milieux. C'est le cas de recherches effectuées dans le cadre de l'ATP « Observation du Changement Social » que nous avons évoquée plus haut. Ainsi, l'analyse très fine du rapport des familles urbaines à la scolarisation chez De Quéiroz (1981) s'inscrit dans un projet plus global d'étude de quelques quartiers populaires de Rennes. Par ailleurs, les travaux du Groupe de Recherches sur le Procès de Socialisation ont réuni des sociologues aux appartenances diverses sur différents terrains, ce qui a permis dans certains cas d'analyser les interactions entre processus scolaires et autres processus locaux (GRPS 1978, 1983, Bernard, Buisson et al., 1981).

Dans beaucoup de ces recherches, ainsi que dans celles conduites par J.L. Derouet (1985), on trouve le souci d'analyser les catégories telles qu'« ouverture » « innovation locale », « partenaires extérieurs » ou encore « communauté éducative » utilisées par les acteurs des champs pédagogique et politique qui, tout en désignant des processus et des groupes ignorés dans beaucoup de travaux sur l'école, sont trop vagues et trop chargés sur le plan idéologique pour être utilisés comme outils conceptuels. Parallèlement on constate un effort pour élaborer ou préciser un certain nombre de concepts comme « socialisation », « réseaux de sociabilité », « réseaux d'influence » qui permettent de faire le lien entre l'institution scolaire et son environnement, sans avoir pour autant recours à la notion de « communauté ». Il paraît en effet nécessaire, pour faire évoluer cette problématique vers la constitution d'un nouveau champ de recherche, de renoncer à l'utilisation de ce concept, car s'il a pu avoir dans le passé une valeur heuristique certaine, il n'en a pas moins contribué dans beaucoup de cas à entretenir une confusion regrettable entre le terrain et le type de rapports analysés (cf. la critique de Gurvitch, 1950). Sa transposition au domaine éducatif n'a fait d'ailleurs qu'introduire de nouvelles sources d'ambiguïté.

Ce champ attend encore le développement d'un cadre théorique qui permette d'intégrer de façon sélective l'héritage du passé et les développements récents en ethnologie et en sociologie. Ce cadre devrait pouvoir faire ressortir à la fois la

spécificité de l'institution scolaire et son inscription dans un contexte plus global (dans un réseau d'institutions) et plus particulier (dans un milieu précis) que celui qui transparaît dans un grand nombre d'analyses. L'échelle locale pourrait ainsi se révéler comme un niveau fructueux pour l'analyse d'un certain nombre de processus politiques, sociaux, éducatifs et de leurs interactions, et comme un terrain de rencontre pour les sociologues et les ethnologues travaillant sur différents aspects de la réalité sociale.

Agnès HENRIOT
Groupe de sociologie de l'éducation
Université Paris V

Notes

(1) Nous reprenons ici le titre de l'ouvrage de J. SCHERER, **Contemporary Community : Sociological Illusion or Reality ?**

(2) A plusieurs points de vue, la notion de « communauté » recouvre en anglais et en français des réalités différentes. A cet égard, il est instructif de comparer les définitions du terme dans le Webster's *New World Dictionnary of the American Language et dans le Petit Robert.*

(3) L'ouvrage édité par A. VIDICH, J. BENSMAN et M. STEIN, **Reflections on Community Studies** (1964), celui de M. STEIN, **The Eclipse of Community,** et le manuel de D. POPLIN, **Communities : A Survey of Theories and Methods of Research** (1972) présentent beaucoup d'autres références bibliographiques de ce type d'études aux Etats-Unis. Pour l'Angleterre, on peut *se référer à la synthèse de R.* FRANKENBERG, **Communities in Britain : Social Life in Town and Country,** (1973).

(4) Nous utilisons indistinctement dans ce texte les termes d'anthropologie de l'éducation (utilisé par les Américains) et d'ethnologie de l'éducation (utilisé par les Français).

(5) La meilleure illustration de cette évolution est fournie par la distinction que G. SPINDLER se sent tenu d'opérer, *dans l'introduction du dernier ouvrage publié sous sa direction,* entre l'anthropo-ethnographie, la socio-ethnographie et la psycho-ethnographie (SPINDLER 1982).

Bibliographie

Anthropology & *Education Quarterly* *(1984),* Special Anniversary Issue, Highlights From the Past, 15, 1.

Archives de l'Observation du Changement Social (1979, 1980), I-II-III-IV, éditions du CNRS (à partir de 1981 voir les **Cahiers de l'Observation du Changement Social**).

ARENSBERG C. (1955) — « American Communities », **American Anthropologist,** 57, 1143-1162.

ARENSBERG C. (1961) — « The Community as Object and as Sample », **American Anthropologist,** 3, 2, 241-264.

ARENSBERG C., KIMBALL S. *(1965)* — ***Culture and Community,*** *New York, Harcourt,* Brace & World Inc.

BARON G., TROPP A. (1961) — « Teachers in England and America », **in** Halsey A.H., Floud J., Anderson C., eds., **Education, Economy and Society,** New York, The Free Press.

BENEDICT R. (1943) — « Transmitting Our Democratic Heritage in the School », **American Journal of Sociology,** 48, 722-727.

BERNARD R., BUISSON M. et al. (1981) — **Education, fête et culture,** Lyon, PUL.

BERNOT L., BLANCARD R. (1953) — **Nouville : un *village français,*** *Paris, Institut d'ethnologie.*

BIDWELL C. (1965) — « The School as a Formal Organization », **in** March, JC, ed., **Handbook of Organizations,** *Chicago, Rand* & Mc. Nally.

BOTT E. (1957) — **Family and Social Network,** London, Tavistock.

BOUDON R., BOURRICAUD F. (1982) — ***Dictionnaire critique de la sociologie,*** Paris, PUF.

BOZON M. (1984) — **Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province,** Lyon, PUL.

BURGESS E., PARK R. ed. (1926) — **The Urban Community,** University of Chicago Press.

BURGUIÈRE A. (1977) — ***Bretons de Plozévet,*** Paris, Flammarion.

CHAMBOREDON J.-C., LEMAIRE M. (1970) — « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », **Revue française de sociologie,** XI, 1, 3-33.

COLLIER J. (1973) — **Alaskan Eskimo Education,** A Film Analysis of Cultural Confrontation in the Schools, CSEC, New York, Holt, Rinehart & Winston.

CRESAS (1983) — **Ecoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers,** Paris, L'harmattan/INRP (Coll. CRESAS n° 1).

CROZIER M. (1963) — **Le Phénomène bureaucratique,** Paris, Seuil.

CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977) — **L'Acteur et le système,** Paris, Seuil.

DAVIS A., GARDNER B., GARDNER M. (1941) — **Deep South,** Chicago, University of Chicago Press.

DE QUEIROZ J.-M. (1981) — **La Désorientation scolaire.** Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation, Paris, Univ. de Paris VIII-Vincennes/Saint-Denis (thèse de 3° cycle).

DEROUET J.-L. (1985) — « La Rénovation des collèges dans un département rural », **Revue française de pédagogie,** 73, 47-56.

DUBEDOUT H. (1983) — **Ensemble, refaire la ville,** Paris, La Documentation française (Rapport au Premier ministre du président de la Commission nationale pour le développement social des quartiers).

DURKHEIM E. (1893) — **De la division du travail social,** Paris, Alcan.

DURKHEIM E. (1897) — **Le Suicide : Etude de sociologie,** Paris, Alcan.

Ecole et Quartier (1986), dossier réalisé par la Commission Nationale pour le Développement Social des Quartiers, OREP.

EDDY E. (1985) — « Theory, Research and Application in Educational Anthropology », **Anthropology & Education Quarterly,** 16, 83-104.

ENTWISTLE H. (1978) — **Class, Culture and Education,** London, Methuen.

ERICKSON F. (1977) — « Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography », **Anthropology and Education Quarterly,** 8, 1, 58-69.

ERICKSON F. (1973) — « What Makes School Ethnography " Ethnographic " ? », **Council on Anthropology and Education Newsletter,** 4, 2, 10-19.

ERNY P. (1981) — **Ethnologie de l'éducation,** Paris, PUF.

FORQUIN J.-C. (1979-1980) — « La Sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », **Revue française de pédagogie,** 48, 90-100 ; 49, 87-97 ; 51, 77-92.

FORQUIN J.-C. (1982) — « L'Approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : *inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale* », **Revue française de pédagogie,** 59, 52-75 ; 60, 51-70.

FORQUIN J.-C. (1983) — « La " Nouvelle sociologie de l'éducation " en Grande-Bretagne, apports théoriques, évolution (1970-1980) », **Revue française de pédagogie,** 63, 61-79.

FRANKENBERG R. (1966) — **Communities in Britain.** Social Life in Town and Country, Harmondsworth, Middlessex, Penguin Books.

FUCHS E. (1969) — **Teachers Talk,** New York, Anchor Books, Doubleday & Co.

FUCHS E. (1966) — **Pickets at the Gates,** New York, The Free Press.

GÉROME N. (1967) — « *Une Etude organisationnelle en sociologie de l'éducation : l'enseignement* primaire dans un département français », **Revue française de sociologie,** VIII, n° spécial, 98-116.

GRAFMEYER Y., JOSEPH I. ed. (1979) — **L'Ecole de Chicago,** Paris, Ed. du Champ Urbain.

Groupe de pilotage de la politique des zones prioritaires (1983), **La Politique des zones prioritaires deux ans après,** ministère de l'Education nationale.

Groupe de recherches sur le procès de socialisation (1978), **Cahiers de recherche,** 3, Univ. Lyon 2.

Groupe de recherches sur le procès de socialisation (1983), **Cahiers de recherche,** 4, Univ. Lyon 2.

GURVITCH G. (1950) — **La Vocation actuelle de la sociologie,** vol. I, Paris, PUF.

HALSEY A.H. (1972) — ***Educational Priority Areas : Problems and Policies,*** *vol. 1, HMSO.*

HALSEY A.H. (1974) — « Recherche-action : zones d'éducation prioritaires (ZEP) au Royaume-Uni », *Conseil de l'Europe,* ***Bulletin d'information,*** *1, 58-60.*

HANNERZ U. (1983) — **Explorer la ville,** Paris, Ed. de Minuit (traduit de l'anglais **Exploring the City,** *1980*).

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1985) — « L'Ecole en milieu rural : réalités et représentations », **Revue française de pédagogie,** 73, 41-46.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1986a) — « L'Ethnologie de l'éducation aux Etats-Unis. Esquisse à propos de **Doing the Ethnography of Schooling** de G. Spindler », **L'année sociologique** (à paraître).

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1986b) — **L'Ecole et ses nouveaux partenaires.** Enjeux locaux et effets de la politique de zones d'éducation prioritaires, communication présentée au colloque franco-suisse « Les tranformations de l'école : Politiques d'institutions et pratiques des acteurs », Genève, 2-5 juin 1986 (Actes à paraître).

HENRIOT-VAN ZANTEN A., LÉGER A. (1986) — « Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local », **in L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,** Paris, Ed. du CNRS (Actes du colloque franco-suisse « Analyse sociologique des tentatives pour " vaincre l'échec scolaire " », Paris, 9-12 janvier 1984).

HERPIN N. (1973) — **Les Sociologues américains et le siècle,** Paris, PUF.

Hill BURNETT J. (1978), « Commentary on an Historical Overview of **Anthropology and Education : A Bibliographic Guide** », in Anthropology and Education, Report and Working Papers of the Committee on Anthropology and Education, National Academy of Education.

HILLSON M., CORDASCO F., PURCELL F. (1969) — **Education and the Urban Community,** New York, American Book Company.

HOBBS N. (1978) — « Families, Schools, and Communities : An Ecosystem for Children », **Teachers College Record,** 79, 4, 756-766.

HOLLINGSHEAD A. (1949) — **Elmtown's Youth,** New York, John Wiley & Sons.

HOSTETLER J.A. (1971) — **Children in Amish Society : *Socialization and Community Education,*** CSEC, New York, Holt, Rinehart & Winston.

ISAMBERT-JAMATI V. (1965) — « L'autorité dans l'éducation française », ***Archives européennes de sociologie,*** VI, 149-166.

ISAMBERT-JAMATI V. (1973) — « les " handicaps socio-culturels " et leurs remèdes pédagogiques », **L'Orientation scolaire et professionnelle,** 4, 303-318.

JOLLIVET M. (1985) — « Le Développement local, mode ou mouvement social ? », **Economie rurale,** 166, 10-16.

JOLLIVET M., MENDRAS H. (1971) — **Les Collectivités rurales françaises,** Paris, Armand Colin.

KAUFMANN J.-C. *(1983)* — ***La Vie HLM. Usages et conflits,*** Paris, Les éditions ouvrières.

KEDDIE N., ed. (1973) — **Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation,** Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.

KING M. (1967) — **The School at Mopass : A Problem of Identity,** CSEC, New York, Holt, Rinehart & Winston.

LEACOCK E.B., éd. (1971) — **The Culture of Poverty : A Critique,** New York, Simon & Schuster.

LÉGER A., TRIPIER M. (1986) — **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris, Méridiens-Klincksieck.

LEICHTER H.J. (1978) — « Families and Communities as Educators : Some Concepts of Relationship », ***Teachers* College Record,** 79, 4, 567-658.

LITTLE A., SMITH G. (1971) — **Strategies of Compensation : A Review of Educational Projects for the Disadvantaged in the United States,** Paris, OCDE.

LITWAK E., MEYER H. (1974) — **School, Family, and Neighborhood.** The Theory and Practice of School-Community *Relations, New York,* Columbia Univ. Press.

LEWIS, O. (1966) — **La Vida,** New York, Random House.

LEWIS, O. (1963) — **Les Enfants de Sanchez,** Paris, Gallimard (trad. de l'anglais ***The Children of* Sanchez,** 1961).

LYND R., LYND H.M. (1929) — **Middletown.** A Study in Modern American Culture, New York, Harcourt, Brace Jovanovitch, Inc.

LYND R., LYND H.M. (1937) — **Middletown in Transition,** New York, Harcourt, Brace Jonanovich, Inc.

MASEMANN V.L. (1981) — « School Ethnography : Plus ça change ? » in Kater A. — **Anthropologist Approaching Education,** La Haye, Centre for the Study of Education in Developing Countries, 85-99.

MEAD M. (1951) — **The School in American Culture,** Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press.

MEAD M. (1970) — **Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap,** New York, Doubleday & Co.

MENDRAS H., JOLLIVET M. (1965) éds. — « Les Transformations des sociétés rurales françaises », **Revue française de sociologie,** n° spécial.

MÉTRAUX R., MEAD M. (1957) — **Thèmes de « culture » de la France. Introduction à une étude de la communauté française,** Le Havre, Institut havrais de sociologie économique et de psychologie des peuples (traduit de l'américain **Themes in French Culture. Préface to a study of French Community,** 1954).

MIDWINTER E. (1975) — **Education and the Community,** London, Allen & Unwin.

MIDWINTER E. (1972) — **Social Environment and the Urban School,** London, Ward Lock.

MORIN E. (1967) — **Commune en France. La métamorphose de Plodémet,** Paris, Fayard.

MOYNIHAN D. (1969) — **Maximum Feasible Misunderstanding : Community Action in the War of Poverty,** New York, The Free Press.

NASH R. (1974) — « The Convergence of Anthropology and Education », **in** Spindler G., ed. — **Education and Cultural Process,** New York, Holt, Rinehart & Winston 5-25.

NEVES-XAVIER DE BRITO A., EIDELMAN J., ZAGEFKA P. (1983) — « Tendances récentes de la recherche en sociologie de l'éducation en France, 1975-1983 », **Revue française de pédagogie,** 65, 55-69.

NISBET R. (1953) — **The Quest for Community,** London, Oxford Univ. Press.

NISBET R. (1984) — **La Tradition sociologique,** Paris, PUF (traduit de l'américain **The Sociological Tradition,** 1966).

OGBU J. (1974) — **The Next Generation : An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood,** New York, Academic Press.

OGBU J. (1981) — « School Ethnography : A Multi-level Approach », **Anthropology & Education Quarterly,** XII, 1, 3-29.

OGBU J. (1982) — « Cultural Discontinuities and Schooling », **Anthropology & Education Quarterly,** XIII, 4, 290-307.

PARK R., BURGESS E., ed (1925) — **The City,** Chicago, the Univ. of Chicago Press.

PATY D. (1980) — **Douze collèges en France,** Paris, La Documentation française.

PESHKIN A. (1978) — **Growing Up American.** Schooling and the Survival of Community, Chicago, The Univ. of Chicago Press.

PESHKIN A. (1982) — « The Researcher and Subjectivity : Reflections on an Ethnography of School and Community », **in** Spindler G., ed. — **Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action,** New York, Holt, Rinehart & Winston, 48-67.

PETONNET C. (1968) — **Ces gens-là,** Paris, Maspéro.

PETONNET C. (1985) — **On est tous dans le brouillard.** Ethnologie des banlieues, Paris, Ed. Galilée.

PHARO P. (1985) — « Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive », **Revue française de sociologie,** XXVI, 1, 120-149.

PINÇON M. (1981) — « Habitat et modes de vie dans un ensemble HLM », **Revue française de sociologie,** XXII, 4, 523-547.

PINÇON M. (1982) — **Cohabiter : groupes sociaux et modes de vie dans une cité HLM,** Paris, Plan Construction.

PINGAUD M.-C. (1978) — **Paysans en Bourgogne, les gens de Minot,** Paris, Flammarion.

PLOWDEN Report (1967) - Central Advisory Council for Education — **Children and their Primary Schools,** London, HMSO, vol. 1.

POPLIN D. (1972) — **Communities : A Survey of Theories and Methods of Research,** New York, The MacMillan Company.

PROST A. (1968) — **Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,** Paris, Armand Colin.

PROST A. (1981) — **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation,** Paris, Nouvelle librairie de France.

REDFIELD R. (1952) — « The Folk Society », **American Journal of Sociology,** 52, 293-308.

REDFIELD R. (1960) — **The Little Community,** Chicago, The Univ. of Chicago Press.

RIST R. (1977) — **The Urban School : A Factory for Failure,** Cambridge (Mass.), The MIT Press.

ROBERTS J., ed. (1967) — **School Children in the Urban Slum,** New York, The Free Press.

ROBERTS J. (1971) — **Scene of the Battle,** Group Behavior in the Urban Classrooms, New York, Anchor Books, Doubleday & Co.

ROME N. (1982) — « Les Zones d'éducation prioritaires en Grande-Bretagne », INRP, document ronéoté.

ROSENFELD G. (1971) — **« Shut Those Thick Lips ! ». A Study of Slum School Failure,** CSEC, New York, Hold, Rinehart & Winston.

SANDERS I.T. (1966) — **The Community : An Introduction to a Social System,** New York, the Ronald Press.

SCHEMEIL Y. (1983) — « D'une Sociologie naturaliste à une sociologie politique : Robert Park », **Revue française de sociologie,** XXIV, 4, 631-651.

SCHENSUL J. (1985) — « Cultural Maintenance and Cultural Transformation : Educational Anthropology in the Eighties », **Anthropology & Education Quarterly,** 16, 63-68.

SCHERER J. (1972) — **Contempory Community. Sociological Illusion or Reality ?,** London, Tavistock.

SIEGEL B. (1974) — « *Conceptual Approaches to Models for Analysis of the Educative Process in* American Communities » in Spindler G. ed. — **Education and Cultural Process. Towards an Anthropology of Education,** New York, Holt, Rinehart & Winston, 39-61.

SIMMEL G. (1950) — **The Sociology of Georg Simmel,** New York, The Free Press (trad. de l'allemand, **Soziologie,** 1908).

SPINDLER G. (1968) — **Burbach : Urbanization and Identity in a German Village,** *CSCA*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

SPINDLER G., ed (1982) — **Doing the Ethnography of Schooling,** Educational Anthropology in Action, New York, Holt, Rinehart & Winston.

SPINDLER G., ed (1955) — **Education and Anthropology,** New York, Holt, Rinehart & Winston.

SPINDLER G., ed. (1974a) — **Education and Cultural Process,** Towards an Anthropology of Education, New York, Holt, Rinehart & Winston.

SPINDLER G. (1974b) — « The Transmission of Culture », in **Education and Cultural Process,** 279-310.

STEIN M. (1960) — **The Eclipse of Community.** An Interpretation of American Studies, Princeton, N.J., Princeton Univ. Press.

TÖNNIES F. (1977) — **Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie pure,** Paris, Retz, CEPL (traduit de l'allemand **Gemeinschaft und Gesellschaft,** 1887).

VALENTINE C. (1968) — ***Culture and Poverty : Critique and Counter-Proposals,*** Chicago, The Univ. of Chicago Press.

VIDICH A., BENSMAN J., STEIN M. (1964) — **Reflections on Community Studies,** New York, John Wiley & sons, Inc.

WARNER W.L., LUNT P. (1941) — **The Social Life of a Modern Community,** New Haven, Yale Univ. Press.

WARNER W.L., LUNT P. (1942) — **The Status System of a modern Community,** New Haven, Yale Univ. Press.

WARNER W.L. et al. (1949) — **Democracy in Jonesville,** New York, Harper & Row.

WARREN R. (1967) — **Education in Rebhausen. A German Village,** CSEC, New York, Holt, Rinehart & Winston.

WARREN R. (1974) — « The School and its Community Context : The Methodology of a Field Study » in Spindler G., ed. — **Education and Cultural Process,** New York, Holt, Rinehart & Winston, 426-441.

WEBER M. (1971) — **Economie et société,** Paris, Plon (trad. partielle de **Wirtschaft und Gesellschaft,** 1922).

WHYTE W.F. (1955) — **Street Corner Society,** Chicago, The Univ. of Chicago Press.

WILCOX K. (1982) — « Differential Socialization *in the Classroom : Implications for Equal Opportunity* », in Spindler G., ed. — **Doing the Ethnography of Schooling,** New York, Holt, Rinehart & Winston, 268-309.

WILLMOTT P., YOUNG M. (1960) — **Family and Class in a London Suburbs,** London, Routledge & Kegan Paul.

WOLCOTT H. (1967) — ***A Kwakiutl Village and School,*** CSEC, New York, Holt, Rinehart & Winston.

WYLIE L. (1970) — **Chanzeaux, village d'Anjou,** Paris, Gallimard (traduit de l'anglais **Chanzeaux, a Village in Anjou,** 1966).

WYLIE L. (1979) — **Un Village du Vaucluse,** Paris, Gallimard (traduit de l'anglais **Village in the Vaucluse,** 1957).

YOUNG M., WILLMOTT P. (1983) — **Le Village dans la ville,** Paris, Centre Georges Pompidou, Centre de Création Industrielle (traduit de l'anglais **Family and Kinship in East London,** 1957).

ZONABEND F. (1982) — « Conduites éducatives en milieu rural », **in Habitat et environnement des enfants en milieu rural,** Paris, UNICEF, Bordeaux (Actes du colloque UNICEF, Bordeaux, 26-29 avril 1982), 120-135.

ZONABEND F. (1980) — **La Mémoire longue,** Paris, PUF.

⁂

II. - UNE SOCIOLOGIE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : LES DIFFICULTÉS DE CONSTRUCTION D'UN NOUVEL OBJET SCIENTIFIQUE

L'étude du fonctionnement des établissements scolaires est incontestablement un domaine de préoccupation qui a émergé très fortement depuis une quinzaine d'années, aussi bien aux Etats-Unis qu'en France ou au Royaume-Uni, mais la bibliographie sur le sujet reste relativement pauvre et décevante. Dans le courant qui a fait évoluer les études de sociologie de l'éducation du niveau du système éducatif vers des unités plus petites, il semble que l'établissement scolaire ait du mal à conquérir sa place entre les deux objets plus classiques que forment la classe et le rapport entre l'école et la communauté. Au plan méthodologique, la bibliographie est plus riche de déclarations d'intentions que de réalisations véritables. Le développement des méthodes ethnographiques en sciences sociales amène de nombreux chercheurs à préconiser une approche des établissements scolaires qui utilise les instruments mis au point dans l'étude d'autres formations sociales, la tribu, le village ou l'entreprise. Cette convergence est d'autant plus remarquable qu'elle regroupe des références théoriques et épistémologiques extrêmement différentes (psychologie sociale, anthropologie culturelle, sociologie des organisations, phénoménologie, ethnométhodologie...), mais les études empiriques ne débouchent pas ou s'en tiennent le plus souvent au niveau de la classe.

Au travers de ce parcours bibliographique, nous voudrions donc analyser les difficultés d'émergence de ce nouvel objet, et par là, en formuler quelques conditions de possibilité. Pour cela, il nous semble important de bien prendre en compte le contexte de l'inflexion décisive qui se situe à la fin des années soixante : c'est au même moment que se déclenchent aux Etats-Unis les polémiques autour du rapport Coleman (1966), que Hargreaves et Shipman lancent au Royaume-Uni l'idée d'une sociologie de l'école, centrée sur l'établissement scolaire, sensiblement différente de la classique sociologie de l'éducation (Hargreaves 1967, Shipman 1968) et qu'en France le colloque d'Amiens propose un idéal de l'établissement caractérisé par l'autonomie de décision et la communauté dans les relations sociales (AEERS 1969a). Cette concordance chronologique entre trois pays dont les traditions sociologiques sont différentes et dont les systèmes éducatifs sont différemment organisés suffit à montrer le lien qui existe entre ce mouvement intellectuel et une évolution de la société et des politiques d'éducation, dominée par l'explosion scolaire c'est-à-dire

l'assaut démographique et la démocratisation de l'enseignement (Cros 1961), à laquelle A. Prost ajoute fort justement l'évolution de la famille et des mœurs (Prost 1981). Toutefois, il faut se garder d'une unification hâtive des phénomènes qui apparaissent dans les différents pays, comme d'une vision simpliste du rapport entre l'évolution pédagogique et la demande sociale. En effet, dans cette attention nouvelle portée de part et d'autre de l'Atlantique à l'établissement scolaire, il faut distinguer deux objets, l'un plus politique que scientifique en France, l'autre plus scientifique que politique dans le monde anglo-saxon.

Aux Etats-Unis, l'évolution de l'intérêt vers le niveau de l'établissement peut s'expliquer de la manière dont Kuhn décrit les révolutions scientifiques (1970). Des questions nouvelles sont posées à la sociologie de l'éducation, auxquelles les méthodes traditionnelles de la grande enquête ne permettent pas de répondre. Il faut donc « changer de paradigme », c'est-à-dire faire évoluer les méthodes du quantitatif vers l'ethnologique et construire de nouveaux objets qui correspondent à cette approche : les relations sociales dans la classe, l'organisation de l'établissement, les rapports entre école et communauté. Cela entraîne donc, entre 1970 et 1980, un spectaculaire développement des études ethnographiques, dont assez peu traitent des établissements scolaires et des études sur les établissements scolaires qui tentent d'adapter à ce niveau les méthodes quantitatives. Ce déplacement de l'intérêt scientifique n'entraîne pas de véritable changement de la politique éducative : le système éducatif n'a jamais été centralisé, l'autonomie des établissements est une tradition, de même qu'un certain climat communautaire, les collectivités locales ont toujours été représentées dans les instances de direction des établissements... aucune décision réglementaire ne s'impose donc.

La situation est presque totalement inverse en France. De la réforme Edgar Faure de 1968 à la circulaire Vergnaud de 1982, le travail réglementaire est énorme pour donner à l'établissement les moyens de l'autonomie et y développer une vie sociale et pédagogique communautaire. La production scientifique en revanche est assez maigre et elle émane de milieux intermédiaires entre la science et la décision : le colloque d'Amiens avait directement suscité certains travaux (AEERS 1969b), la Commission Joxe fit de même (Cofremca 1973), les travaux du SPRESE depuis sont directement fonction des commandes ministérielles.

Pour bien respecter la différence qui existe entre ces deux objets, il est indispensable de conserver ici une présentation par école nationale, même si elle risque d'entraîner quelques redites. Celles-ci seront d'ailleurs limitées car, pour le moment, les influences entre les différents pays sont encore assez faibles. L'évolution de la problématique aux Etats-Unis est sans doute déterminante : la production scientifique y est plus abondante et surtout infiniment plus variée qu'en Europe. Il ne faut donc pas s'étonner que ce pays se taille une part léonine dans la revue bibliographique. L'influence sur la production anglaise est déjà très indirecte, l'école anglaise s'étant, dans cette même période, fortement individualisée avec la Nouvelle Sociologie de l'Education. Sur la France, on serait tenté de dire que l'influence est presque nulle puisque la production scientifique est peu abondante. Ce serait sans doute méconnaître l'importance d'une certaine ambiance intellectuelle venue d'outre-Atlantique, qui reste diffuse et donc difficilement repérable, mais qui n'est pas étrangère aux orientations politiques et scientifiques européennes.

AUX ÉTATS-UNIS : UNE RÉVISION DÉCHIRANTE... UNE RUPTURE IMPOSSIBLE ?

Aux Etats-Unis, le modèle d'une sociologie des établissements scolaires existe depuis longtemps, c'est « The sociology of Teaching », de Willard Waller. Publié pour la première fois en 1932, cet ouvrage propose une description des établissements

scolaires directement inspirée des concepts et des méthodes que l'Ecole de Chicago avait forgés pour l'étude des collectivités urbaines. Ouvrage exceptionnel, il présente une sorte de cristal parfait où s'emboîtent tous les éléments de ce que l'on n'appelait pas encore la vie scolaire : la culture et le rituel de l'école, le travail des situations, le jeu des statuts et des rôles... Ce livre n'a qu'un défaut : une absence totale de base empirique. Il est tout entier construit à partir des souvenirs d'élève et d'enseignant de l'auteur, des confidences de quelques collègues et de témoignages littéraires. La culture sociologique de Waller, son intuition profonde des situations, en font cependant un ouvrage fondamental, qui garde tout son attrait aujourd'hui. Dans ces conditions, il est d'autant plus remarquable qu'il soit resté sans postérité. Quoique généralement bien accueilli, il ne suscita pas les études empiriques que ses avancées théoriques auraient permises. De toute évidence, la problématique d'ensemble des sciences sociales n'était pas favorable au développement d'études ethnologiques des établissements scolaires et ce livre resta un hapax, fascinant mais isolé.

Cette situation se maintient jusqu'au milieu des années soixante. Plusieurs grands noms de la sociologie américaine s'intéressèrent pourtant au sujet, au moins de manière programmatique, mais leurs analyses restèrent aussi abstraites que celles de Waller et n'eurent pas plus de postérité. C'est le cas de Tallcot Parsons qui proposa d'appliquer à l'école son schéma de description d'un système social (1959), le cas aussi de David Riesman qui, avec un Christopher Jencks alors débutant jeta les bases d'une analyse anthropologique du Collège américain (1962).

De manière très significative, le livre de Waller a été réédité en 1965, au moment même où s'amorçait le changement de paradigme dont il a été question plus haut. Depuis la fin des années cinquante, les Etats-Unis avaient consenti un effort énorme pour l'éducation, dont ils attendaient entre autres la solution de problèmes sociaux et l'intégration des minorités noires ou hispano-américaines. Très normalement, le pouvoir politique souhaita disposer d'une évaluation de cet effort. L'enquête dont la synthèse fut dirigée par Coleman disposa de moyens très importants pour faire ce travail, c'est-à-dire précisément évaluer le rendement des investissements éducatifs et faire le point sur les effets de l'innovation. Cette énorme enquête fut à la fois le triomphe de l'« empirical social research », alors dominante aux Etats-Unis et le début de son déclin. L'isolement des variables qui est à la base des « correlational studies » occulte des effets cumulatifs qui sont à l'origine de la réussite ou de l'échec scolaire, de telle sorte qu'à l'issue de plusieurs années d'enquête lourde et coûteuse, il apparut que rien n'était véritablement lié à rien, que l'on ne pouvait rien dire sur rien. M. Cherkaoui, en rendant compte des travaux de Coleman et de l'IEA a parfaitement caractérisé ces paradoxes de la réussite scolaire (1979) : à ce niveau trop général d'interrogation du social, seul subsiste le lien entre l'origine sociale des élèves et leur destin scolaire ; pour le reste, la réussite n'apparaît liée ni à la formation des enseignants, ni à l'équipement des établissements, ni au nombre d'heures d'enseignement ou à la taille des classes.

Ces résultats ne sont pas seulement démobilisateurs ; de l'avis général, ils apparurent aussi comme un artéfact de la méthode employée et appelaient donc une révision déchirante à ce niveau. L'attention des chercheurs fut attirée sur le rôle que jouaient les établissements scolaires par les résultats de l'enquête portant sur les effets de l'innovation (Miles, 1964). Les effets d'une innovation apparaissent remarquablement instables d'un établissement à un autre. Non seulement une innovation qui réussit dans un établissement peut échouer ailleurs, mais elle peut aussi changer de sens, avoir d'autres effets, entraîner des modifications différentes dans le comportement des individus et le fonctionnement de l'établissement. C'est bien là le signe que l'établissement dispose d'une identité qui s'approprie les éléments qu'on lui injecte de l'extérieur, les retravaille, les reformule par une sorte de métabolisme

qui reste à définir. Conviction qui est renforcée par un des ouvrages les plus pertinents de cette période, l'étude de Barker et Gump sur l'effet de la taille des établissements sur la réussite des élèves (1964). A un moment où, principalement dans les régions rurales du Middle West, le gouvernement souhaitait fermer les écoles qui lui paraissaient trop petites, une recherche financée par l'Université du Kansas entreprit de montrer le rôle que la proximité dans les relations sociales qui caractérise les petits établissements jouait dans la réussite des élèves. Même si la méthode est très strictement quantitative, les auteurs manifestent un souci de construire les « unités écologiques » des actions éducatives, qui anticipe sur bien des travaux postérieurs.

La crise du paradigme de l'*empirical social research*

De ces différents travaux partit un intérêt qui ne s'est pas démenti aux Etats-Unis pour la question de l'effet de l'établissement (school effect) sur la socialisation et les performances académiques des élèves. Il apparut très vite que la méthode de la grande enquête échouait à saisir cette identité. Contre l'intuition commune, l'enquête Coleman conclut à l'absence d'effet de l'établissement sur les élèves « schools bring little influence to bear on a child's development that is independent of his background and general school context ».

Cet échec est incontestablement un artéfact de la méthode : non seulement on peut incriminer le croisement des variables qui, si sophistiqué qu'il soit, est impuissant à rendre les effets cumulatifs qui font l'effet de l'établissement mais il faut interroger la construction des variables elles-mêmes. Construites pour rendre compte du fonctionnement de tous les établissements en général, elles situent naturellement leur définition à un niveau de généralité très élevé et il ne faut pas s'étonner qu'elles soient impuissantes à rendre compte du fonctionnement de chaque établissement en particulier. Leur principe même est de faire ressortir les ressemblances entre les phénomènes sociaux ; il est parfaitement illusoire de leur demander de mettre en relief des différences.

Christopher Jencks, dont on a vu qu'il avait été avec David Riesman un pionnier de l'analyse anthropologique des établissements d'enseignement entreprit une sévère et pertinente réanalyse des données de l'enquête Coleman (Jencks 1972). Dans sa conclusion, il indique une tension entre les conclusions des études quantitatives et l'intuition ethnologique qui est à l'origine du redémarrage des études sur les établissements « To me, the most intriguing problem for future research is the apparent contradiction between survey data which seems to suggest that educational experiences have made little difference in students lives and the participants subjective feeling that a particular experience has been very important to them ».

C'est sans doute bien là la question fondamentale, mais la quasi-totalité de la production *scientifique américaine la traite en lui faisant subir une double réduction :* d'une part, elle se centre sur la question de l'effet de l'établissement sur les élèves et non sur la question de l'investigation de l'identité de l'établissement. Ce raccourci est peut-être imposé par la demande des responsables de l'éducation : la question de l'effet de l'établissement les intéresse au premier chef ; la recherche de l'identité de la formation sociale leur paraît une spéculation gratuite. En fait ce raccourci n'est pas praticable, et c'est seulement à partir d'une connaissance approfondie des processus de constitution de l'identité de l'établissement que l'on pourra poser correctement le problème de son effet. D'autre part, les chercheurs américains semblent avoir éprouvé quelque peine à opérer la rupture que préconise Jencks avec les méthodes statistiques. Ils ont plutôt cherché à l'adapter au niveau de l'établisse-

ment, voire à chercher un compromis entre ethnologie et statistique. A terme, celui-ci n'a sans doute rien d'impossible mais cela n'était guère envisageable au début des années soixante-dix. Cette rupture posait sans doute trop de problèmes dans l'organisation des sciences sociales américaines, *problème de rapport entre la recherche* et ses commanditaires, problème aussi pour la carrière des chercheurs : l'approche ethnologique requiert un assez long travail préparatoire ; elle passe par la constitution d'un dispositif d'observation qui, pour être efficace, doit combiner l'observation participante et l'observation non participante ; elle impose un travail assez modeste, fondé sur des études monographiques qui ne produisent pas immédiatement des conclusions générales et ne deviennent visibles sur le marché scientifique qu'après plusieurs années de capitalisation. Ces conditions préliminaires sont difficiles à *remplir dans l'organisation du monde scientifique* et c'est pourquoi, malgré un intérêt évident et très affiché pour l'ethnographie et pour l'étude des établissements scolaires, l'objet et la méthode, pour le moment, ne se rencontrent pas. En outre, il apparut sans doute difficile, dans un premier temps *de concilier cette approche* « microsociologique » avec l'interrogation qui, aux Etats-Unis comme en Europe reste dominante, qui est celle du rôle de l'école dans le processus social global : contribue-t-elle à une démocratisation de la société ou assure-t-elle au contraire une reproduction des inégalités sociales ? Après les synthèses impressionnantes de Bourdieu et Passeron (1970), Baudelot et Establet (1971) ou Boudon (1973) en France, celles de Bowles et Gintis aux Etats-Unis (1976), il semblait difficile de consacrer des années de patience à l'observation quotidienne de minuscules interactions sociales, *en classe ou dans la cour de récréation. Il y a d'ailleurs là un risque effectif* de dépolitisation des rapports sociaux, dans lequel tombent principalement les travaux de sociologie des organisations, mais ce travers n'est nullement fatal.

La combinaison fut peut-être plus facile à opérer au niveau de la classe, unité plus petite, dont l'approche ethnographique est — relativement ! — moins complexe que celle de l'établissement, ou au niveau du rapport entre école et communauté qui bénéficie plus directement de l'apport de la tradition de l'anthropologie culturelle. Beaucoup d'études, alors même qu'elles affichent un intérêt de principe pour le niveau de l'établissement, situent leurs observations effectives au niveau de la classe. C'est le cas, par exemple, de la remarquable étude de Rist, **The Urban School : a factory for failure** *(1973) qui relança le courant des études ethnographiques*, et montra parfaitement l'articulation entre l'observation du quotidien et le souci de rendre compte de la construction des inégalités de réussite. A l'inverse, John Ogbu, qui préconise une approche ethnologique à niveau multiple (a multilevel approach) montrant l'emboîtement des déterminations sociales au niveau de la société globale, de la communauté, de l'établissement et de la classe (Ogbu 1981) favorise nettement, dans ses études empiriques, le rapport entre école et communauté où il retrouve les objets et les méthodes de l'anthropologie culturelle traditionnelle (Ogbu 1974). En dehors de la problématique réductrice de l'effet de l'établissement, cette unité d'analyse se trouve donc en quelque sorte écrasée entre l'unité plus petite — la classe — et l'unité plus large — la relation de l'école à la communauté.

Le foisonnement des études dans la période 73-85 interdit de suivre une présen*tation chronologique, de même qu'elle rend illusoire toute prétention à l'exhaustivité*, d'autant que notre information est nécessairement limitée par la possibilité de consulter directement les ouvrages. Nous nous contenterons donc de situer les courants, qui, tels que nous pouvons les apercevoir depuis la France, nous paraissent les principaux.

Une problématique réductrice : l'effet de l'établissement

Le courant assurément dominant est, on l'a dit, représenté par les études sur l'effet de l'établissement pour la réussite des élèves. Situés dans le prolongement direct des polémiques qui ont entouré le rapport Coleman, leurs résultats bénéficient en outre d'une lisibilité directe par la demande sociale, ce qui explique sans doute des titres qui sont en même temps des proclamations comme **Schools Can Make a Difference** (Brookower, 1979), **A Reassesment of the Evidence : School Effectiveness** (Madaus et alii 1980). La production sur ce thème est énorme ; une recension assez complète a été présentée en 1980 dans la **Review of Educational Research**, (Centra Potter, 1980) ce qui nous dispense de dérouler le détail des ouvrages. Le titre même de cette étude évoque bien le relatif enlisement de la problématique, **School and Teacher Effects : An Interrelational Model**. Il n'y a pas de rupture avec l'isolement des variables caractéristique des « correlational studies » mais sophistication du traitement des données ainsi générées. L'effet de l'établissement est recherché dans des croisements de plus en plus systémiques, bouclés et compliqués, que permet en particulier la technique des « path analysis » mais il reste aussi évanescent qu'aux premiers jours. Les corrélations restent faibles et instables et surtout le degré de sophistication de la méthode accroît terriblement les risques d'artéfact. Aucun des auteurs de la période ne consent à s'astreindre à la discipline des études monographiques. C'est sans doute grand dommage car les travaux les plus intéressants sont ceux qui, dans la tradition de Gittel et Hollander (1967) juxtaposent des études monographiques d'un petit nombre d'établissements pour tenter d'en tirer des conclusions générales. La plus connue est celle qui a été financée par l'importante association pédagogique américaine la Phi Delta Kapa, et qui porte sur la question de l'éducation en milieu urbain (Phi Delta Kappa 1980). On sait en effet qu'aux Etats-Unis, le centre ancien des villes est souvent abandonné aux parties les plus pauvres de la population, et en particulier aux minorités noires et porto-ricaines. C'est par l'étude de ces écoles de ghetto qu'une partie importante de l'acquis en anthropologie urbaine de l'Ecole de Chicago a pu passer dans le champ de la sociologie de l'éducation. L'étude de la Phi Delta Kappa porte sur huit de ces écoles urbaines qui, de l'avis général, réussissent malgré des conditions de départ (environnement, locaux, équipements...) défavorables et elle tente de dégager les conditions de cette réussite. L'approche reste très attachée aux méthodes quantitatives et au croisement des variables, mais l'influence de l'anthropologie urbaine se fait sentir dans la présentation même des études de cas et dans l'attention portée aux « incidents critiques » qui ont amené la communauté à réagir et à se mobiliser pour la qualité de son école. Cette prise en compte de l'histoire — et des histoires — de l'établissement, même sur une période courte, rompt avec le synchronisme des grandes enquêtes et rend une partie de sa profondeur au social. C'est dans ces incidents critiques que se constituent les solidarités qui supportent ensuite le climat social de l'école et lui donne la dynamique nécessaire à la réussite des élèves. Certes, la description précise de ces réseaux sociaux fait défaut, on aimerait mieux savoir en particulier le rôle exact qu'y jouent les partenaires extérieurs de l'école et surtout les parents, mais cette étude marque tout de même un pas important pour dégager l'étude de l'effet de l'établissement de l'emprise des méthodes purement quantitatives.

Le climat de l'école ou « Comment durcir un concept mou ? »

Devant l'impossibilité d'établir un lien direct entre les caractéristiques d'un établissement et les performances des élèves, les études américaines tentèrent d'inventer une notion intermédiaire, susceptible de réduire la tension évoquée par Jencks : le climat de l'école. Cette notion correspond en effet à une réalité intuitive,

immédiatement perceptible par tous ceux qui pénètrent dans un établissement scolaire et surtout par ceux qui ont l'occasion de comparer des établissements scolaires entre eux. L'ensemble des relations sociales, le comportement des élèves, les murs mêmes semblent imprégnés d'une identité indéfinissable que l'on peut, si l'on veut, appeler le climat de l'établissement. Les études statistiques virent là la variable latente qui leur manquait pour faire le lien entre les caractéristiques objectives de l'établissement et les performances des élèves : le climat, défini par un certain type d'autorité, par des relations confiantes ou non entre l'administration et les enseignants, *entre les adultes et les élèves... influence la capacité des jeunes à mettre en* œuvre les ressources de l'établissement.

Cela n'est sans doute guère niable mais tout le problème est de construire cette variable latente avec les moyens qui sont ceux des « correlational studies ». Là où *l'ethnographie cherche un accès progressif du chercheur à cet arrière-plan des* relations sociales constitué par les habitudes, les conventions, les rites.. que tout le monde connaît et dont personne ne parle, la grande enquête exige des variables objectivables en questionnement écrit précis. La psychologie sociale fut appelée en renfort de la sociologie de l'éducation. Depuis les années cinquante existait une théorie du climat dans les organisations, qui se situait à la charnière d'une réflexion de psychologie sociale sur les phénomènes de leadership et ce qui allait devenir la sociologie des organisations, du moins au sens américain du terme. L'itinéraire d'Andrew Halpin illustre parfaitement cette tendance : à partir d'études menées pendant la seconde guerre mondiale pour le compte de l'armée de l'air sur les qualités nécessaires au commandement, il évolua au cours des années cinquante vers une théorie générale du leadership dans l'armée et à l'école (Halpin 1955) pour aboutir à formuler une théorie du climat organisationnel des établissements scolaires (**Organizational Climate of Schools**, Halpin-Croft 1963, Halpin 1966). A l'issue de ce travail, il aboutit à un questionnaire qui, à partir de 64 items, permet de répartir les établissements entre six types de climat organisationnel. Toute la théorie reste entrêmement centrée sur le comportement du leader et la manière dont il croise les deux dimensions de sa tâche qu'Halpin considère comme essentielles : la mise en place de la structure (initiating structure) et la considération envers les personnes.

Le problème est de faire se rencontrer cet objet dont la constitution est peut-être déjà discutable du seul point de vue de la psychologie sociale et la question sociologique de l'effet de l'établissement sur les élèves. Là encore une recension récente publiée dans la **Review of Educational Research** (Anderson 1982) dispense de citer l'énorme flot des publications, d'intérêt très inégal, sur la question. La conclusion la plus évidente est que, confronté à la nécessité d'expliquer des inégalités de réussite scolaire, l'objet climat éclate totalement. On retourne à des définitions parfaitement tautologiques (« le climat est ce qui fait la personnalité de l'organisation ») et à des modèles systémiques de croisement de variables qui échouent à rendre ce que l'intuition commune met sous le terme de climat. Au terme d'un parcours d'une vingtaine d'années, ces études reviennent donc en quelque sorte à leur point de départ.

Pour fumeuse qu'elle nous paraisse, cette notion de climat connut pourtant un grand succès et fut une de celle qui s'exporta le mieux hors des Etats-Unis ; nous la retrouverons au Royaume-Uni avec les travaux de Finlayson, en France avec les traductions d'A. Beaudot et en Allemagne le professeur Fend lui consacra un volume entier de sa *monumentale* ***Sociologie der Schule*** *(Fend 1977).*

Aux Etats-Unis la force de ce courant a un peu occulté la sociologie des organisations proprement dite, qui partage avec les études portant sur le climat de l'école un égal intérêt pour les phénomènes de leadership. Dès le milieu des années *soixante les spécialistes en organisation avaient* proposé d'appliquer leurs théories à

l'étude des établissements scolaires. Le très classique **Handbook of Organizations** de March consacra un article à une théorie de l'école comme organisation (Bidwell 1965) et Katz puis Hoyle présentèrent le même point de vue dans les revues spécialisées dans le domaine de l'éducation (Katz 1965, Hoyle 1965). Là encore le lecteur curieux de connaître la bibliographie du domaine pourra se reporter à une série de trois articles récents (Berg 1982, Berg et Wallin 1982, Wallin et Berg 1983) qui font le point sur la question dans le monde anglo-saxon et scandinave. Aux Etats-Unis, ces propositions resteront assez théoriques, et, malgré leur caractère très pratique, elles n'ont pas entraîné un grand développement des études empiriques.

Plus qu'un objet ou une méthode c'est donc l'intérêt pour la question du leadership qui nous semble structurer cette partie des sciences sociales américaines. La meilleure étude est sans doute celle qui se centre le plus explicitement sur le rôle du chef d'établissement, et qui tente de le cerner à partir d'une série d'observations ethnographiques (Wolcott 1973), perspective qui sera reprise, avec une méthode plus composite et un souci pragmatique plus affirmé par Blumberg et Greenfield (1980).

Les voies actuelles des études ethnographiques sur les établissements scolaires : « Blitzkrieg ethnography » et « Constitutive ethnography »

Les études des établissements scolaires, on l'a dit, éprouvent quelques peines à se plier aux disciplines de la méthode ethnographique, sans doute parce que, dans le système universitaire américain, l'investissement en temps qui est nécessaire pour préparer une monographie d'établissement paraît peu rentable aux jeunes chercheurs. D'où le développement d'une méthode que Rist a qualifiée sans tendresse de « Blitzkrieg ethnography », qui consiste, pour un chercheur armé d'une certaine culture sociologique et anthropologique à passer quelques jours dans un établissement scolaire et, à partir des quelques entretiens et observations recueillies, à bâtir une image de l'établissement considéré (Rist 1980). C'est sur ces principes qu'a été conçue une enquête financée par le Comité de la revue **Daedalus** et dirigée par Stephen Graubard. Après des publications intermédiaires fragmentaires (Graubard 1981) cette enquête devrait déboucher sur une série d'ouvrages dont le premier, préparé par Sara Lightfoot se présente significativement comme une série de six « portraits » d'école (Lightfoot 1983). Cette méthode n'est pas sans mérite ; elle permet en particulier en un temps court de parcourir plusieurs établissements et d'établir des rapports de conjoncture qui sont précieux pour percevoir l'air du temps. La définition de la bonne High School qu'enregistre Sara Lightfoot en 1980 nous renseigne utilement sur l'évolution de la société américaine en matière d'éducation. La bonne High School n'est plus, comme dans les années soixante-dix, celle qui lutte contre les inégalités et intègre les minorités dans le melting pot américain mais celle qui offre à chaque clientèle le modèle d'éducation qui lui convient et qui gère le contact entre les différentes communautés sans heurts, comme sans désir d'établir des liens.

Rist est extrêmement sévère avec ce travail, qu'il apparente aux pratiques de ceux que Wright Mills appelait les « abstracts empiricists ». Il est vrai que cette approche est peu orthodoxe et que le risque est grand de plaquer des schémas interprétatifs tous prêts sur une réalité superficiellement entrevue. Si l'on estime — et la communauté scientifique semble d'accord sur ce point —, que le progrès de la sociologie de l'éducation passe actuellement par le développement des études ethnographiques, il faut que les institutions universitaires et leurs commanditaires acceptent les contraintes qui sont propres à cette méthode : le temps passé sur le terrain est le meilleur garant de la solidité des résultats et une bonne monographie apporte des conclusions plus sûres qu'une grande enquête entachée d'artéfacts.

La voie qui nous apparaît la plus prometteuse en ce domaine est celle que Hugh Mehan dérive de son interprétation de l'ethnométhodologie et qu'il nomme « constitutive ethnography » (Mehan 1979). Dès son origine, et avant même de porter ce nom, l'ethnométhodologie s'était intéressée à la fabrication des règles et à l'élaboration des décisions dans le monde scolaire (Cicourel, Kitsuse 1963). Toutes les méthodes qui comme l'ethnométhodologie, cherchent à suivre la construction du social offrent sans doute une piste intéressante pour identifier ce que l'on a appelé plus haut l'effet de l'établissement et qui tient sans doute beaucoup à l'ensemble des règles construites par la communauté scolaire pour situer et évaluer les individus. Hugh Mehan a beaucoup fait, avec Houston Wood pour sortir l'ethnométhodologie du monde à part où elle a quelquefois tendance à s'enfermer et à établir des liens aussi bien avec la tradition interactionniste qu'avec les nouvelles formes de sociologie compréhensive : un de leur article s'intitule d'ailleurs « De-secting ethnométhodology » (1976).

Dans cet optique, et à propos du problème désormais classique « Do schools make a difference ? », Mehan propose une stratégie de recherche qui ne se fonde plus sur la comparaison entre écoles, et la recherche de corrélations entre les caractéristiques de l'établissement et les performances des élèves mais sur l'observation de la vie interne des établissements et des processus par lesquels ils produisent ces résultats (Mehan 1979). Cette proposition, qui se situe dans la droite ligne de la distinction introduite par Cicourel entre l'étude des processus et l'étude des produits (1964) aboutit à une définition de la « constitutive ethnography » comme un suivi de la construction du social : « Constitutive ethnography in school settings is not treating structuring separately from structures. Constitutive ethnographies of schooling neither deny the facticity of the social world no give priority to structuring activities over social structures. Constitutive studies put structure and structuring on an equal footing by showing **how** the social facts of the work to become external and constraining, as part of world that is at once of our making and beyond our making » (Mehan 1978).

Beau programme qu'hélas les études empiriques suivent encore timidement. Le principal travail de Mehan, **Learning lessons** (1979), porte sur l'observation de la classe et, même à ce niveau, ne tient pas toutes les promesses de la théorie. Le scrupule même de la méthode qui fait son intérêt présente aussi un risque. A vouloir décoder et expliciter avec beaucoup de précision toutes les conventions sur lequelles repose la moindre interaction, on risque d'user beaucoup de temps et d'énergie pour découvrir des évidences et une utilisation non critique des principes ethnométhodologiques risque fort de tomber dans le délicieux travers d'un décortiquage du social qui s'enivre de sa propre minutie et perd l'obligation structurante de la production de résultats.

Ce type d'orientation paraît néanmoins, pour le moment, la plus prometteuse et le seul travail qui concerne le niveau de l'établissement **Making Inequality** de James Rosenbaum (1976) traite de manière pertinente et originale le problème de l'effet de l'établissement comme celui du « curriculum caché ». L'étude porte sur une High School d'une petite ville ouvrière proche de Boston et se centre sur les effets du « tracking », c'est-à-dire l'ensemble des procédures qui regroupent les élèves soit en fonction de leurs capacités évalués par le professeur (« ability grouping », qui ressemble fort à nos groupes de niveau) soit en fonction du choix du curriculum effectué par les élèves (curriculum grouping) beaucoup plus librement aux Etats-Unis qu'en France. Sa thèse s'inscrit dans la relecture qui s'amorce actuellement du modèle de la reproduction (Willis 1977, Perrenoud 1984) et qui vise à montrer comment l'école est productrice de hiérarchies scolaires qui font autre chose que reproduire les hiérarchies sociales sur des agents sociaux passifs. Les procédures de « tracking » permettent aux élèves eux-mêmes de se situer et de se regrouper sur

des critères qui leurs sont propres, ce qui ne signifie pas, évidemment qu'il ne soient pas ancrés socialement. Cette étude de l'inégalité « en train de se faire » est sans doute la meilleure façon actuelle de poser le problème de l'effet de l'établissement.

Au total, la bibliographie américaine apparaît beaucoup plus importante par l'analyse de l'évolution problématique qu'elle permet que par ses résultats. Au plan des principes, l'objet établissement a émergé et, depuis les années soixante-dix, les manuels qui ambitionnent de présenter l'état actuel de la sociologie de l'éducation américaine consacrent tous un chapitre à ce niveau d'analyse : « The school as a Small Society » (Wax, Diamond, Gearing 1971) ; « The School as a Social System » (Boocock 1980), « The School as an organization » (Ballantine 1983). Au plan des résultats, l'objet éprouve quelques peines à affirmer son autonomie et à définir sa méthodologie propre. La tradition anthropologique s'intéresse plutôt au rapport entre école et communauté et au problème du contact des cultures dans le fonctionnement scolaire (Spindler 1982) ; la tradition interactioniste se fixe au niveau de la classe. Pris entre ces deux feux, la sociologie de l'établissement scolaire a du mal à se déprendre de l'emprise des problématiques quantitatives, dont elle a pourtant enregistré le relatif épuisement. L'étude de l'effet de l'établissement et celle du climat de l'organisation apparaissent comme des tentatives de compromis condamnées à l'échec. Cela ne signifie pas qu'ultérieurement une recomposition ne sera pas possible et souhaitable entre l'approche quantitative et l'approche ethnologique. Tout au contraire, nous croyons pouvoir déjà, en esquisser la forme (Derouet 1986) mais cette démarche doit être pensée dans une perspective dialectique : la synthèse est bien autre chose que le compromis et celle-ci ne sera possible que lorsque le moment que représentent les études ethnographiques se sera suffisamment développé pour être assuré de ses objets, de ses méthodes et de ses résultats.

AU ROYAUME-UNI : NAISSANCE ET DISPARITION DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE

Une sociologie autonome de l'établissement scolaire : « The sociology of the school »

Le cas du Royaume-Uni représente un évident paradoxe : on sait la vitalité de la nouvelle sociologie de l'éducation anglaise, qui a été la première à donner une forme d'ensemble à cette réaction contre les paradigmes macrosociologiques dont nous avons parlé à propos des Etats-Unis. Jean-Claude Forquin a publié sur ce sujet deux remarquables articles, dont l'un dans ces colonnes, (Forquin 1983, 1984) ; Claude Trottier expose l'évolution actuelle du mouvement dans ce même numéro ; cela nous évite d'avoir à en réexposer les principes. C'est dans cette conjoncture et dès l'aube du mouvement, que David Hargreaves puis Martin Shipman formulèrent l'hypothèse d'une sociologie de l'établissement scolaire pour laquelle Shipman proposa le titre de sociologie de l'école (Hargreaves 1967, Shipman 1968). Il explique fort bien qu'en changeant de niveau d'analyse, en passant du système éducatif à l'établissement scolaire, la sociologie change à la fois de méthode et d'objet et qu'il importe d'en tirer toutes les conséquences en définissant une branche spécifique de la sociologie de l'éducation. Cette avancée théorique s'appuyait sur des réalisations empiriques qui étaient plus que des esquisses, l'étude des relations sociales dans une école secondaire de Hargreaves (1967) puis la monographie de Lacey **Hightow Grammar** (1970). Le caractère novateur de ces propositions était d'autant plus remarquable qu'il était antérieur à la fois à la remise en cause radicale de l'enquête Coleman que l'on peut dater de la parution du livre de Jencks en 1972 et à la mise en forme du courant de la nouvelle sociologie de l'éducation que Forquin rattache à la publication de **Knowledge and Control** en 1971 (Young 1971).

Cette précocité amène à penser que l'intérêt pour l'étude de l'établissement scolaire se situe dans une évolution de la sociologie de l'éducation parallèle à celle qui se déroule aux Etats-Unis au même moment mais sensiblement différente. Sara Delamont et Paul Atkinson (1980) ont souligné avec beaucoup de pertinence qu'aux Etats-Unis la culture anthropologique bénéficie de lettres de noblesse déjà anciennes qui lui permettent de dialoguer d'égal à égal avec la culture sociologique. C'est de cette tradition que s'inspirent les études ethnologiques en éducation et, ainsi que l'explique Agnès Henriot, cela favorise l'approche des rapports entre l'école et la communauté, d'autant que le principal problème de l'école américaine est d'être confrontée à une société multiraciale et multiculturelle. Il en va un peu autrement en Grande-Bretagne et en France. Anthropologie et sociologie sont deux disciplines nettement séparées et, jusqu'à une date récente l'anthropologie était considérée comme une discipline mal définie et un peu suspectée de confusionnisme. Landman remarque de façon piquante que les chercheurs qui ont réintroduit l'apport de l'ethnologie dans la sociologie pour l'étude des sociétés développées se sont toujours rattachés à la tradition sociologique tant les autres dénominations leur paraissent dangereuses : « The specific label " applied anthropologist " is generally avoided by them because of its frequently negative connections in Britain today » (Landman 1978). La nouvelle sociologie de l'éducation se situe bien dans cette perspective, puisqu'elle met les approches ethnographiques au service d'une tradition sociologique, marxiste, interactionniste ou phénoménologique qui n'entretient pas de rapports privilégiés avec l'anthropologie. Dans ce contexte, l'intérêt de Hargreaves et de Lacey pour l'établissement scolaire apparaît comme une relative exception, très liée à ce que l'on appelle souvent l'Ecole de Manchester. A l'Université de Manchester en effet les départements de sociologie et d'anthropologie ne sont pas séparés et dès le début des années soixante le département avait orienté son intérêt vers des « community studies » dans la Grande-Bretagne industrielle. Les chercheurs étudièrent donc dans cette optique des villages, des usines ou des établissement scolaires et c'est de cette orientation qu'est issue la proposition d'une sociologie de l'école.

Même si le mouvement de la nouvelle sociologie de l'éducation est loin d'être homogène, ce courant à la fois isolé de l'anthropologie de l'éducation américaine et très particulier au sein de la sociologie anglaise n'a pas réussi à s'implanter durablement. Après le départ en flèche des années 1967-1970, il ne produit plus d'ouvrage marquant mis à part une remarquable monographie de Ball, un élève de Lacey, qui étudie le passage, dans un établissement scolaire du système de l'école compréhensive avec filières à l'école compréhensive à classes hétérogènes (Ball 1980). Ce sujet de l'éducation compréhensive occupe d'ailleurs aussi Hargreaves et Lacey qui l'étudient dans une perspective interactionniste classique, où l'établissement n'est plus nécessairement considéré comme une unité spécifique. Cette évolution n'a pu que s'accélérer avec le retour de la sociologie anglaise aux paradigmes macro-sociologiques que Claude Trottier discerne après 1975. La sociologie de l'école anglaise semble donc avoir bel et bien disparu.

La reprise et l'infléchissement de thèmes américains : l'effet de l'établissement et le climat de l'école

Le reste de la production anglaise, pour être important, est beaucoup moins original et se situe dans le net prolongement des problématiques américaines. Deux types de travaux sont à citer dans cette optique, qui approfondissent ou infléchissent l'état de la science en provenance d'outre-Atlantique.

La question de l'effet de l'établissement est bien sûr au centre des préoccupations. « Schools do make a difference » affirme, avec d'autres chercheurs, David Reynolds (1976) qui produit en particulier une étude assez probante sur le lien qui existe entre le type de relations sociales en vigueur dans les établissements scolaires

et la délinquance des élèves (D. Reynolds 1976). Cette étude, convaincante dans ses conclusions sur un point particulier, ne se distingue en rien dans sa méthode des « correlational studies » en cours aux Etats-Unis. Il en va autrement de l'importante enquête menée sous la direction de Michaël Rutter sur vingt écoles secondaires du centre de Londres. Ces écoles, pourtant voisines, appartiennent à six boroughs différents et l'on n'a nullement cherché à découper un district d'enquête qui corresponde à une unité communautaire. L'intérêt de l'entreprise est ailleurs et réside dans le caractère systématiquement longitudinal de l'enquête. Le livre qui en rend compte, significativement, s'intitule « 15 000 heures » (**Fifteen thousand Hours** - 1979) c'est-à-dire le temps approximatif qu'un jeune passe à l'école pendant la période de la scolarité obligatoire. L'enquête reste fidèle à la méthode du croisement des variables, mais son originalité est de tenter de réintroduire l'histoire, et donc d'approcher les processus de production plutôt que simplement les produits. L'objet serait la manière dont l'école, avec les caractéristiques qui lui sont propres, modèle la personnalité des élèves tout au long de leur scolarité. Des corrélations apparaissent entre le style des relations sociales dans la vie scolaire (discipline, distance ou familiarité entre professeur et élèves...) et la socialisation des élèves mais l'entrelacs des variables est tel que l'on ne comprend pas toujours clairement ce qui vient de l'influence de la communauté, ce qui tient à l'établissement et ce qui doit être rapporté à l'enseignant lui-même. Là encore, le risque d'artéfact statistique paraît considérable et la notion d'éthos d'établissement, qui est avancée, paraît aussi impalpable et tautologique que celle de climat aux Etats-Unis. Même dans une enquête longitudinale, le croisement des variables échoue à rendre l'identité d'un établissement, de même que véritablement l'histoire.

Les travaux de Finlayson sur le climat des établissements scolaires se situent explicitement dans le prolongement de ceux d'Halpin aux Etats-Unis. Conscient de l'insuffisance du questionnaire à 64 items de Halpin pour faire le tour de la question, Finlayson complexifie son système en introduisant en particulier des échelles pour décrire le comportement de chacun des acteurs (Finlayson 1973, 1975). Cette proposition a été testée dans une enquête dont les résultats, plus de dix ans après, n'ont toujours pas été publiés. Peut-être rencontre-t-on là une autre limite de la méthode des grandes enquêtes. Si l'on sort des modèles relativement simplistes, comme celui de Halpin pour le climat de l'école, et que l'on progresse vers des questionnements plus complexes, le traitement des données pose des problèmes de maîtrise évidents, sans que l'on soit assuré de résultats réellement plus probants que ceux qui sont produits à partir des schémas simples.

Une sociologie pragmatique : l'organisation scolaire

A l'heure actuelle, la principale originalité du Royaume-Uni dans l'étude du fonctionnement des établissements réside dans l'émergence d'une sociologie pragmatique concernant l'organisation scolaire. Ce champ se réclame parfois de la sociologie des organisations, avec d'excellentes références théoriques (King 1983) mais les problèmes qu'il traite relèvent aussi de ce que l'on appelait autrefois la pédagogie générale (organisation de l'espace et du temps, répartition des élèves en filières ou en classes hétérogènes, en groupes de niveau...) et ses ambitions pour l'avenir le situent également dans le domaine encore mal identifié d'une science administrative ou d'une science autonome des organisations. Ce courant pragmatique s'exprime naturellement par des revues ou des manuels. Quelques articles importants sont parus dans le **British Journal of Sociology of Education** (Bell 1980, King 1985) mais la publication la plus significative est **School Organization**, qui mêle des témoignages et des conseils pratiques à quelques textes plus théoriques. Le meilleur spécialiste en cette matière, Ronald King, a fait paraître une sorte de manuel

qui fait le point complet de la question dans la collection **Contemporary Sociology of the School** *qui a pour but de mettre* à la disposition d'un large public les avancées de la sociologie contemporaine.

Cette préoccupation, et ce genre de publication, sont évidemment très liés à l'absence de centralisation et à la nécessité de former et d'informer des responsa*bles locaux de l'éducation, qui sont souvent* des élus et qui n'ont pas d'expérience de l'enseignement. On peut s'étonner que le même phénomène n'existe pas aux Etats-Unis où l'organisation de l'enseignement est également très décentralisée. C'est peut-être une lacune de notre documentation, due au fait que cette information circule par une « littérature grise » interne à l'administration qui échappe à nos *inventaires. Il sera en tous cas intéressant d'observer si, en France,* la décentralisation entraîne le développement de publications similaires.

Le problème central de cette littérature est parfaitement exprimé par le titre d'un article paru dans **School Organization** : « Secondary School Organization : Bureaucracy or Community ? » (Lavell 1982). L'organisation scolaire doit en effet faire face à une double contrainte : efficacité et universalité, qui s'accompagnent volontiers d'une certaine dépersonnalisation dans les rapports humains, et socialisation de la jeune génération, qui requiert de plus en plus la prise en charge individualisée et l'esprit communautaire. Ronald King, qui avait réalisé une étude empirique sur les effets de l'organisation scolaire sur les performances des élèves (King 1973) présente dans son manuel un panorama très complet, qui juxtapose une analyse de la bureaucratie en termes principalement wébériens et un point de l'apport de l'interactionisme à la connaissance des situations scolaires, mais sans proposer une synthèse de ces différents courants. Cette approche laisse donc une impression d'inachèvement, qui fut à l'origine d'une assez vive polémique lors de la parution du livre. Les Bell, autre spécialiste du domaine (Bell 1980), reprocha à cette sociologie de l'organisation scolaire d'être impossible ou non pertinente : non pertinente si elle isole les phénomènes organisationnels du reste de la vie de l'école, impossible si elle veut en intégrer tous les aspects. Au total, et malgré ses références théoriques il voit donc dans cette démarche un retour à un « empirisme rampant » de l'organisation scolaire (Bell 1984). King répliqua par l'argument classique que l'isolement d'un aspect permet une aire de comparaison plus vaste (King 1985) mais ce débat montra tout de même les limites de cette construction pragmatique.

Pour le reste, la sociologie de l'éducation anglaise, lorsqu'elle n'est pas retournée aux paradigmes macro-sociologiques, a totalement abandonné le niveau de l'établissement. Le très remarquable travail de Paul Willis est une ethnologie de la culture des enfants des classes populaires relativement délocalisée (Willis 1977), et les travaux de Peter Woods, qui font avancer notre connaissance des interactions sociales dans les établissements scolaires (Woods 1980a, 1980b, 1983) s'en tiennent à l'échelle des situations, et ne cherchent pas comment l'ensemble des situations se met en forme pour constituer l'établissement. Cela n'a pourtant rien d'impossible et c'est sans doute dans cette voie, nous le verrons, qu'il faudra chercher l'avenir des études sur l'établissement.

EN FRANCE : UNE RÉFLEXION ESSENTIELLEMENT POLITIQUE

La sociologie de l'éducation, en France, s'est *extrêmement peu préoccupée des* établissements scolaires. Elle est dominée, depuis les années soixante par un débat sur le rôle démocratisant ou non du système scolaire dans le système social global et, même dans ce débat, la question de l'effet de l'établissement est moins centrale

qu'aux Etats-Unis ou en Grande-Bretagne. Les questions de l'autonomie des établissements dans un système centralisé, de la nécessité d'y développer des rapports communautaires... sont pourtant posées depuis les origines de l'école publique, mais ce sont essentiellement les politiques, pédagogues ou gestionnaires qui ont problématisé ces thèmes.

La communauté scolaire : un idéal diffus depuis les origines de l'école publique

Un ensemble flou d'idéaux vagues, d'images et de nostalgies occupe la conscience des éducateurs et de la société depuis au moins un siècle : crainte de voir la spécialisation des savoirs émietter la conscience des jeunes, nostalgie de rapports chaleureux avec l'enfance, idéal d'une école pleinement intégrée à son milieu... Ce modèle est spontanément développé par l'enseignement privé, dont un des arguments est la supériorité de l'éducation sur l'instruction. La première réalisation qui s'accompagne de considérations théoriques est sans doute l'Ecole des Roches où Edmond Demolins, également sociologue d'inspiration le playsienne, tente d'adapter en France le modèle de la High School anglaise (Demolins 1898, 1903). Cet idéal est très vite revendiqué également par l'école publique, qui ne veut pas laisser au secteur confessionnel le monopole de l'éducation et cet ensemble d'images coagule une première fois dans la grande enquête parlementaire de 1899 qui aboutit au rapport Ribot (1900). Le premier chapitre de l'ouvrage, consacré à l'établissement scolaire, présente un idéal qui n'a rien à envier à celui avancé par les rapports les plus récents : critique de la centralisation, proposition d'aménager les programmes nationaux en fonction des régions, encadrement des élèves de type tutoral... Sur cette lancée, Paul Lapie formule une utopie de cité scolaire centrée sur sa bibliothèque (1901) ; mais ces propositions ne sont nullement retenues par la réforme de 1902. La nécessité de faire échapper l'école publique à l'influence des notables locaux cléricaux explique sans doute le maintien de la centralisation ; pour le reste, il est probable que les relations sociales dans les lycées vont suffisamment de soi pour ne pas appeler de réforme radicale.

Cet idéal reste cependant comme en suspension dans la culture et il va s'enrichir, après la première guerre mondiale de l'apport des mouvements pédagogiques : l'attention portée par Freinet aux conditions de vie matérielle des enfants, le développement du mouvement coopératif à l'école représenté par l'OCCE, la découverte de la sociabilité enfantine (Cousinet 1950). Après la seconde guerre mondiale, un certain nombre de grands proviseurs vont faire se rencontrer cet ensemble de traditions d'origines diverses — et pas nécessairement cohérentes — et formuler l'idéal moderne de l'établissement scolaire. Le point le plus important de cette synthèse, et le plus étonnant, est qu'ils fusionnent l'idéal élitiste de la High School anglaise, avec le souci de démocratisation issu du Plan Langevin-Wallon : les relations communautaires à l'intérieur de l'établissement scolaire apparaissent comme le moyen d'intégrer à l'univers culturel de l'école les couches nouvelles qu'y amènent la démocratisation. Idée intéressante et généreuse sans doute, mais que le sociologue se doit d'interroger.

C'est d'ailleurs dans un milieu tout à fait privilégié que se développe, jusqu'en 1968, cet idéal. Le premier de ces grands proviseurs fut sans conteste Weiler au Lycée de Montgeron ; on pourra aussi citer par la suite Sire à Jeanson de Sailly, Bazin à Enghein, puis Quignard à Sèvres et, dans le privé, Hacquart à l'Ecole Alsacienne. Cet ensemble constitue un groupe de réflexion, très lié au milieu intermédiaire entre la recherche et la décision que constituait à ce moment l'IPN et lorsque, avec l'explosion scolaire (Cros 1961) et l'évolution des mœurs (Prost 1980) le problème des relations sociales dans les établissements scolaires et de la formation des chefs d'établissement s'est posé, les réalisations de ces lycées pilotes ont été proposées comme modèle à l'ensemble du système éducatif.

Le colloque d'Amiens : l'établissement scolaire, point de passage obligé pour penser l'évolution du système éducatif

A vrai dire, le problème posé au colloque d'Amiens, comme plus tard à la commission Joxe, est plutôt celui de la formation des maîtres et de la « condition enseignante ». *Il est d'autant plus frappant qu'ils consacrent une partie importante de* leurs travaux et de leurs conclusions à l'établissement scolaire : une commission sur cinq au Colloque d'Amiens (AEERS 1969a) et onze recommandations sur dix-huit pour la commission Joxe (**Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré**, 1972). C'est que dans cette période, l'établissement scolaire est apparu comme un point de passage obligé pour penser le système éducatif et agir sur lui. Cela tient à deux ordres d'évolution. Le premier est purement gestionnaire et s'apparente au mouvement de décentralisation. Un système social n'est connaissable et gérable centralement que tant qu'il reste relativement homogène, c'est-à-dire tant que les individus qui le composent sont mieux caractérisés par leurs ressemblances que par leurs différences. A partir du moment où les établissements, le corps enseignant, les élèves deviennent de plus en plus hétérogènes il faut décentraliser la décision vers des unités plus petites, où l'interconnais*sance permet une prise en compte au moins* intuitive des différences. Le second est pédagogique, et tient autant à l'évolution des mœurs qu'à la démocratisation. L'équilibre des situations scolaires reposait sur un solide ensemble de « cela va de soi » acquis dans la présocialisation familiale, touchant aussi bien au caractère désirable du savoir qu'à une certaine réserve dans les rapports sociaux. Ces « cela va de soi » n'excluaient pas les chahuts, mais, par un paradoxe qui n'est qu'apparent, ceux-ci les renforçaient plus qu'ils ne les mettaient en cause (Testanière 1967). Cet équilibre fut subverti de manière spectaculaire, après 1968, lorsque la révolte étudiante gagna progressivement les lycées et engendra un mouvement qui culmina avec le printemps lycéen de *1973. La communauté scolaire apparut aux responsables, plus d'ailleurs* qu'aux enseignants ou aux élèves, comme la réponse appropriée à cette évolution du public : les équipes pédagogiques, le suivi individuel des élèves assurent un encadrement qui pallie les manques de la présocialisation familiale, les Foyers Socio-Educatifs, le développement du secteur péri-scolaire, permettent le développement de l'individu dans une collectivité chaleureuse que réclame l'époque... Cette conviction est une réponse extrêmement construite à la demande sociale, et, plus que de réponse, il faudrait plutôt parler de mise en forme de celle-ci, au moyen des cadres de pensée et d'action qui ont été mis au point dans les dix années précédentes par le groupe dont il a été question plus haut. Il ne faut donc pas voir cette évolution comme une conséquence directe des modifications des conditions objectives de l'enseignement, mais un « investissement de forme » (Thevenot 1985) : d'autres peut-être auraient été possibles, mais celui-ci avait sans aucun doute sa pertinence et finit par s'imposer.

Il n'entre pas dans notre objet d'énumérer toutes les mesures qui vont dans le sens de l'autonomie de l'établissement et de son édification en communauté scolaire. On mentionnera simplement, et pêle-mêle, la réforme E. Faure et la création des Conseils d'Administration, la création des FSE, la création d'une Inspection Générale de la Vie Scolaire, les 10 % pédagogiques puis les PACTE et les PAE, enfin la rénovation des collèges et l'introduction de la notion de projet d'établissement. De 1968 à 1982, il est très remarquable que tous les ministères — à l'exception du long *ministère de René Haby — aient contribué à ce mouvement.*

Si l'on compare cette intensité du travail réglementaire à la dispersion du travail scientifique il n'est pas douteux qu'en France la construction de l'objet politique ait *précédé celle de l'objet scientifique. Une grande partie même des recherches qui* furent entreprises avaient directement pour but d'éclairer et de nourrir la décision :

c'est le cas de la rapide enquête d'un collectif de chercheurs sur les relations sociales des enseignants dans les établissements scolaires (AEERS 1969b), préparatoire au colloque d'Amiens, c'est le cas aussi d'une étude psychosociologique du corps enseignant commandée par la Commission Joxe (Cofremca 1973). Des publications postérieures eurent pour but de diffuser cet idéal : Jacques Minot, directeur de l'INAS et donc responsable de la formation des chefs d'établissement et de l'équipe qui les entoure donna à la communauté scolaire une forme rationalisée aisément transmissible (Minot 1972), Hacquard proposa son expérience à l'Ecole Alsacienne comme modèle (1971), Quignard tenta sans succès, de réaliser cet idéal dans un lycée expérimental (**Recherches pédagogiques**, 1975). Depuis 1975, les études du SPRESE et de l'IREDU sur l'effet de l'établissement sur les élèves dans les collèges ont largement pour but d'évaluer les résultats de la politique ministérielle d'unification du premier cycle.

Ce travail précède notablement la demande sociale et, dans une certaine mesure, la crée. C'est seulement à partir de l'initiative des PAE que, sur des points très limités, une part notable du corps enseignant se saisit des possibilités nouvelles qui lui étaient offertes. De même les mouvements pédagogiques, qui développaient dans la période un remarquable effort sur la question des équipes pédagogiques s'intéressèrent assez tard à l'échelle de l'établissement, avec la formule-manifeste « l'établissement scolaire, unité éducative » (Gloton 1977) puis par des témoignages très argumentés sur les problèmes que pose cette conception (Ambitte 1982).

Cette problématique s'infléchit un peu depuis 1981-1982. L'autonomie de l'établissement est chose acquise, l'exigence de communauté scolaire diminue avec le repli général des individus sur la sphère du privé. Les grands rapports d'après 1981 élargissent donc le problème aux relations de l'établissement avec son environnement : on sait les réactions qu'avait provoquées le rapport Soubré qui proposait d'enlever au chef d'établissement la présidence du conseil d'administration et ouvrait la possibilité de l'attribuer à une personnalité extérieure à l'Education Nationale (Soubré 1982). De même le rapport Prost sur les lycées recommande bien sûr de promouvoir l'initiative des établissements mais il introduit surtout l'idée de bassin de formation, qui situe cette initiative dans un cadre plus large (Prost 1983). En fait, le problème qui émerge dans le dernier chapitre de ce rapport, et qui est amplifié par le rapport du Collège de France est celui de l'évaluation des établissements (**Propositions sur l'enseignement de l'avenir** 1985) et de la régulation de l'offre d'enseignement. Si les établissements sont autonomes et affichent un projet d'établissement qui affirme leur identité, il est normal que les règles de la sectorisation soient assouplies et que les familles ou les élèves puissent opérer des choix en fonction de leurs options éducatives. Cette évolution de l'offre d'éducation pose évidemment de nombreux problèmes sociaux, éthiques et pratiques, qu'explorent les premières expériences de désectorisation (Ballion, Thery 1985).

Une production scientifique modeste et éparpillée

A côté de cet impressionnant corps de publications liées à la décision et à l'action, les études plus proprement scientifiques paraissent modestes et surtout très éparpillées théoriquement. Les travaux anglo-saxons sont relativement peu connus, et, à part un recueil d'articles publiés par Alain Beaudot (1981) les travaux sur les établissements scolaires ne font pas l'objet de traduction.

Même s'ils ne font pas explicitement référence aux travaux américains, les chercheurs français rencontrent bien, comme eux, le problème de l'effet de l'établissement sur les apprentissages et la socialisation des élèves. Cette préoccupation internationale est, dans notre pays, très mêlée à une autre : il n'est sans doute pas erroné de voir, comme L. Geminard (1983), dans le travail législatif et réglementaire

de la Cinquième République, une longue marche vers le collège unique, qui s'est achevée par la loi de 1975 sur la « modernisation du système éducatif », dite réforme Haby. Un des buts de cette réforme était de fondre dans un établissement de type nouveau les établissements de traditions différentes qui se partageaient l'éducation des 11-15 ans. Ces établissements — premier cycle de lycée, CEG, CES, GOD... — étaient caractérisés jusqu'aux années soixante par des histoires, des corps enseignants et des pédagogies différentes, sans compter des implantations et des clientèles qui n'étaient évidemment pas non plus les mêmes. L'unification du statut administratif ne pouvait résorber du jour au lendemain ces différences et une grande partie de la recherche, et surtout celle qui est le plus directement liée au ministère de l'Education Nationale, s'est consacrée à cette question. Ces études font apparaître, sous l'uniformité juridique, des disparités sociologiques nécessitant des explications et relancent la recherche. Par un paradoxe qui n'est qu'apparent, l'unification révèle donc de nouveaux facteurs de diversité et, en France, les recherches sur l'effet des établissements s'ancrent donc principalement dans l'étude des collèges.

Le Service statistique du ministère, SIGES puis SPRESE entreprit pendant l'année scolaire 1979-1980 une importante enquête portant sur les 1 369 établissements de sept académies, dans le but de mesurer la disparité entre les collèges publics. La publication des résultats de cette enquête s'échelonne de 1983 à 1986, dans une série d'articles publiés dans **Education et Formation** et, dans l'introduction, Françoise Œuvrard souligne le fait important que cette étude statistique est la première à prendre comme unité l'établissement (1983). L'enquête se situe dans la droite ligne des « correlational studies », c'est-à-dire qu'elle identifie les collèges à partir de 138 indicateurs, et fait apparaître des formes caractérisant les populations d'élèves (Jacod 1983) et d'enseignants (Lévy, Liensol, Meuret 1983) puis l'offre d'enseignement (Meuret 1983-1984) et le cursus scolaire des élèves (Liensol 1983-1984). Une synthèse (Lévy, Liensol, Meuret, Œuvrard 1986) met en évidence l'importance de l'implantation de l'établissement et de son recrutement mais conclut aussi que « d'une forte homogénéité sociale on ne peut induire des similitudes de caractéristiques de l'établissement et de son fonctionnement ni même de résultats scolaires des élèves ». C'est reconnaître, en d'autres termes, qu'il existe un effet propre de l'établissement, que son seul recrutement ne suffit pas à expliquer. Tout en conservant cette méthode externe et statistique, d'autres recherches tentent d'aller plus loin que ce constat et d'identifier l'effet de l'établissement. Une enquête du Centre d'Etude de l'Emploi met surtout en évidence le lien entre l'origine sociale et les jugements scolaires, mais elle remarque aussi des ambiances d'établissement qu'elle relie au type de recrutement qui y domine. Ainsi les enfants d'origine populaire seraient « tirés vers le haut » dans les établissements à recrutement majoritairement bourgeois et les enfants d'origine bourgeoise apparaissent d'autant plus favorisés qu'ils fréquentent un établissement populaire (Mathey-Pierre 1984). De même l'IREDU tente de pousser ses études sur l'orientation jusqu'au lien avec le fonctionnement de l'établissement. Marie Duru et Alain Maingat (1985) constatent que dans l'académie de Dijon, le taux d'orientation des élèves en quatrième varie de 40 à 85 % selon les collèges, et que le recrutement social est loin d'expliquer toute cette variation, pas plus que la valeur scolaire des élèves, telle du moins qu'ils peuvent l'apercevoir par la notation. Leur tentative de lien avec l'offre d'éducation du collège (capacité d'accueil, options, volonté de garder les élèves...) n'aboutit pas et l'on reste sur une impression d'incohérence de la politique d'orientation. Seule une enquête ethnographique, permettant de saisir les implicites de la vie du collège, l'image qu'il se forge du bon élève ou du moins de l'élève à conserver, permettrait de reconstituer la cohérence entre le fonctionnement de l'établissement et sa politique d'orientation.

Deux méthodes, par ailleurs bien différentes dans leurs présupposés épistémologiques, se proposent d'entrer dans cette vie interne des établissements, sans être

proprement ethnographiques. *Toutes deux ont comme point commun de mettre* l'école sur le même plan que l'entreprise, l'hôpital ou le bureau, c'est cette branche particulière de la psychosociologie que l'on nomme institutionnelle et la sociologie des organisations. Le courant de pédagogie institutionnelle fut très fort en France et publia beaucoup dans la période 1968-1975. Assez curieusement son intérêt pour l'établissement resta très théorique : il l'avait affirmé au début du mouvement dans un colloque tenu à Royaumont en 1962 et dont les Actes furent publiés en 1967 sous le titre significatif : **Le psychosociologue dans la cité - l'Ecole - l'Hôpital - l'Entreprise - le Syndicat** (Fondation Royaumont 1967) mais l'essentiel des travaux empiriques porta sur des classes, des équipes pédagogiques, voire des séminaires de formation, et ne se fixa pas au niveau de l'établissement.

L'ouvrage de Dominique Paty présente un tout autre intérêt (Paty 1981). Solidement armé par l'apport théorique de Michel Crozier, il repose sur un important travail empirique dans douze collèges qui présentent une judicieuse variété de situations. L'identité des établissements apparaît très bien et met en relief la relation qui existe *entre le style des relations sociales, le style d'autorité du chef d'établissement et la* socialisation des élèves. C'est sans doute, sur ce point, une des études les plus probantes qui existe. Comme il est de règle en sociologie des organisations, ces résultats s'obtiennent au prix d'une réduction assez forte par rapport à l'empirie. D'une part les relations sociales sont analysées avec un certain formalisme, qui tient peu compte de la différence d'âge entre les acteurs et néglige le contenu des échanges, c'est-à-dire laisse totalement de côté la fonction d'inculcation culturelle des relations entre élèves et enseignants. D'autre part, en découpant les frontières de l'organisation, cette démarche isole les rapports internes à l'organisation (discipline, « pouvoir », concurrence...) du reste des rapports sociaux. Au moment même où l'ensemble de la sociologie française vivait sur la mise en évidence du lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire cette démarche paradoxale avait quelque chose de sain et de stimulant mais il est évident qu'elle ne peut être maintenue durablement.

C'est dans cette perspective de recomposition des apports de la sociologie de la culture, de la sociologie des organisations et de la sociologie politique que s'inscrit notre propre travail, au sein du Groupe d'Etudes Sociologiques de l'INRP. Celui-ci repose sur la constitution d'un dispositif d'observation ethnologique du fonctionnement des établissements scolaires, grâce à des enseignants associés aux recherches de l'Institut. La mise en place d'un tel observatoire est évidemment longue (Derouet 1985) mais elle devrait porter ses fruits dans les années à venir.

La situation française apparaît donc extrêmement originale par rapport aux pays anglo-saxons. L'ensemble de la réflexion sur les établissements scolaires est commandée par une politique de la décentralisation qui précède et entraîne largement *l'évolution de la science.* Dans ces conditions, le risque est évidemment que la recherche soit étroitement mise au service de la légitimation et de la diffusion de l'idéal choisi par les politiques. Même si nous pensons effectivement que la communauté scolaire constitue une utopie nécessaire, qui peut aider le système éducatif à progresser vers plus de cohésion sociale et une meilleure prise en charge des enfants des classes populaires, nous pensons aussi que les sociologues ne peuvent se contenter de conforter ce modèle, mais qu'ils doivent l'interroger avec les moyens qui sont les leurs. La mise en perspective historique, la confrontation avec la recherche internationale montrent qu'il ne s'agit que d'un modèle parmi d'autres dont les conditions d'élaboration et l'ancrage social devraient être mieux étudiés.

CONCLUSION

Les tâches et les moyens d'une sociologie des établissements scolaires

A parcourir l'état de la recherche internationale, on retire l'impression que l'établissement scolaire est un niveau d'étude qui a du mal à conquérir son autonomie par rapport à une observation des interactions à un niveau plus fin, principalement dans la classe, et une tradition de « community studies » qui ne considère pas l'établissement scolaire comme une unité particulièrement notable. Si les recherches ont bien montré l'importance de l'effet de l'établissement, elles n'ont pas réussi à ce jour à trouver une méthode qui permette d'en étudier les processus. Le dilemne est le suivant : si l'on s'en tient à l'échelle de l'établissement, on ne saisit que des phénomènes assez formels, concernant le plus souvent l'organisation scolaire et qui négligent totalement le contenu, principalement culturel et pédagogique, des interactions. Si, au contraire, le chercheur s'attache à une observation précise des situations qui se construisent en cours, en récréation, en salle des professeurs, dans les couloirs... il n'a plus les moyens de reconstituer cet éparpillement et s'en tiendra, au mieux, à une étude de la vie de la classe. D'où, sans doute, la difficulté des Anglo-saxons à appliquer dans leurs recherches les principes qu'ils proclament d'une étude ethnologique du fonctionnement des établissements scolaires et ce sentiment confus que l'on a que, pour le moment, l'objet et la méthode ne se rencontrent pas. Ce qui manque en fait à de telles études c'est une théorie de la construction du social qui permette de passer de l'échelle des situations à celle de la formation sociale intermédiaire que constitue l'établissement. L'exemple de Waller montre que cela n'a pourtant rien d'impossible : des travaux actuels sur la mise en forme du social (Boltanski 1982, Thevenot 1985), quoiqu'extérieurs à la sociologie de l'éducation, devraient permettre à ces recherches de se développer de façon décisive. Une rupture provisoire avec les techniques statistiques a été nécessaire, mais elle n'a rien d'irréparable ni de définitif. Chez les professionnels de la quantification, une réflexion historique et épistémologique se développe sur les procédures de généralisation propres à leur travail, dans le but de cerner les enjeux des différents modes de totalisation (Desrosières 1985). L'ethnologue de l'établissement scolaire doit faire de même, car, par rapport au quotidien des interactions et à la vie des classes la construction de l'identité de l'établissement repose également sur des procédures de généralisation assez fortes. Il n'est peut-être pas utopique d'espérer qu'un jour ces deux démarches se rencontrent... en démontant le Grand Leviathan (Callon-Latour 1981).

Jean-Louis DEROUET
INRP

Bibliographie

AEERS (Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique), (1969a) — **Pour une école nouvelle.** Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque national, Amiens 1968, Paris, Dunod. - (1969b) — **Les Enseignants du second degré.** Leur situation dans l'établissement scolaire. Quatre enquêtes préparatoires au Colloque d'Amiens, Paris, Dunod.

AMBITTE Vincent (1982) — **Il s'est passé quelque chose à Cassis :** des témoins en parlent, Paris, Casterman.

ANDERSON Carolyn S. (1982) — The Search for School Climate : a Review of the Research, **Review of Educational Research,** vol. 52, n° 3.

BALL Stephen (1980) — **Beachside Comprehensive,** Cambridge, Cambridge University Press.

BALLANTINE Jeanne H. (1983) — **The Sociology of Education,** A systematic Analysis, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

BALLION Robert, THERY Irène (1985) — **L'Assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième,** Paris, CNRS (2 volumes).

BARKER Roger and GUMP Paul V. (1964) — **Big School, Small School. High School Size and Student Behavior,** Standford University Press, Stanford.

BEAUDELOT Christian, ESTABLET Roger (1971) — **L'Ecole capitaliste en France,** Paris-Maspéro.

BEAUDOT Alain avec la collaboration de GONNIN-LAFOND Annette et ZAY Danielle (1981) — **Sociologie de l'école.** Pour une analyse de l'établissement scolaire, Paris, Dunod.

BELL Les A. (1980) — The School as an Organization : a reapprovisal, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 1, n° 2. — (1984). The Sociology of school organizations : impossible or *irrelevant* ?, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 5, n° 2.

BERG Gunnar (1982) — Research into the School as an Organization. I. Presentation and Discussion of Research Litterature with a Bearing on the School as an Organization, **Scandinavian Journal of Educational Research,** vol. 26, n° 2.

BERG Gunnar and WALLIN Erik (1982) — Research into the School as an Organization. II. The School as a Complex Organization, **Scandinavian Journal of Educational Research,** vol. 26, n° 3.

BIDWELL C.E. (1965) — The School as a formal organization in MARCH J.G. (ed), **Handbook of Organizations,** Skokie, Ill, Rand Mac Nally.

BLUMBERG Arthur and GREENFIELD William (1980) — **The Effective Principal,** Perspectives on School Leadership, Boston, Allyn and Bacon.

BOLTANSKI Luc (1982) — **Les Cadres : la formation d'un groupe social,** Paris, Editions de Minuit.

BOOCOCK Sarane S. (1980) — **Sociology of Education,** An introduction, 2nd Edition, Houghton Mifflin Company, Houston.

BOUDON Raymond (1973) — **L'Inégalité des chances,** Paris, A. Colin.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970) — **La Reproduction,** Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit.

BOWLES Samuel and GINTIS Hubert (1977) — **Schooling in Capitalist America,** New York, Basic Books.

BROOKOVER Wilbur, BEADY Charles, FLOOD Patricia, SCHWEITZER John, WISENBAKER Joe (1979) — **School Social System and Student Achievement,** Schools Can Make a Difference, New York, Praeger.

CALLON Michel et LATOUR Bruno (1981) — Unscrewing the Big Leviathan or How Actors Macrostructure Reality and How Sociologists Help Them to Do So in CICOUREL Aaron V. and KNORR-CETTINA Karen (eds) — **Towards an Integration of Micro and Macro Sociologies,** Advances in Social Theory and Methodology. Boston, Routledge and Kegan Paul.

CENTRA John A. and POTTER David A. (1980) — School and Teacher Effects : An Interrelational Model, **Review of Educational Research,** vol. 50, n° 2.

CHERKAOUI Mohamed (1979) — **Les Paradoxes de la réussite scolaire,** Paris, PUF.

CICOUREL Aaron V. (1964) — **Method and Measurement in Sociology,** New York, The free Press.

CICOUREL Aaron V. and KITSUSE John I. (1963) — **The Educational Decision Makers,** Indianapolis, The Bobbs Merril CO.

COFREMCA (1973) — **Les Enseignants du second degré,** Etude psycho-sociologique, Paris, La Documentation française.

COLEMAN James S. et alii. (1966) — **Equality of Educational Opportunity,** Washington D.C. Governement Printing office.

COUSINET Roger (1950) — **La Vie sociale des enfants,** Essai de sociologie enfantine, Paris, Editions du Scarabée.

CROS Louis (1961) — **L'Explosion scolaire,** Paris, CUIP.

DELAMONT Sara and ATKINSON Paul (1980) — The two traditions in Educational Ethnography : sociology and anthropology compared, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 1, n° 2.

DEMOLINS Edmond (1898) — **L'Education Nouvelle,** L'Ecole des Roches, Paris. - (1903) — **L'Ecole des Roches,** fondée par Edmond Demolins près de Verneuil-sur-Avre, Verneuil-sur-Avre.

DEROUET Jean-Louis (1985) — Des Enseignants sociologues de leur établissement ? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement des établissements scolaires, **Revue Française de Pédagogie,** n° 72. - (1986) — Peut-on évaluer le fonctionnement d'un établissement scolaire ?, **Pour,** n° 107.

DESROSIERES Alain (1985) — Histoires de formes : statistiques et sciences sociales avant 1940, **Revue Française de Sociologie,** XXVI.

DURU Marie, MINGAT Alain (1985) — De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, Tome I, **Cahier de l'IREDU,** Dijon.

FEND Helmut (1977) — Schulklima : Sozialle Einflussprozesse in der Schule, **Soziologie der Schule,** III 1. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

FINLAYSON D.S. (1973) — Measuring school climate, **Trends in Education,** n° 30, Traduction française in Beaudot 1981. - (1975) — Organization Climate, **Research Intelligence,** vol. 1, n° 1.

Fondation Royaumont (1967) — **Le Psychosociologue dans la cité,** l'Ecole, l'Hôpital, l'Entreprise, le Syndicat, Paris, Editions de l'Epi.

FORQUIN Jean-Claude (1983) — La « Nouvelle Sociologie de l'Education » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), **Revue Française de Pédagogie,** n° 63. - (1984) — La Sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, **Revue Française de Sociologie,** vol. XXV, n° 2.

GEMINARD Lucien (1983) — **Le Système scolaire,** Le collège au centre des réformes, Paris, La Documentation française.

GITTEL M. and HOLLANDER T. (1967) — ***Six Urban School Districts :*** A Comparative Study of Institutional Response, New York, Praeger.

GLOTON Robert (1977) — **L'Etablissement scolaire,** unité éducative, Paris, Casterman.

GRAUBARD Stephen (ed.) (1981) — America's Schools. Portraits and Perspectives, **Daedalus,** vol. 110, n° 4.

HACQUARD Georges (1971) — **Vers une école idéale,** Paris, Robert Laffont.

HALPIN Andrew A. (1955) — The Leader Behavior and Leadership Ideology of Educational Administrators and Aircraft Commanders, **Hanvard Educational Review,** n° 25. - (1966) — **Theory and Research in Administration,** New York, MacMillan Company.

HALPIN Andrew A. and CROFT Don B. (1963) — **The Organizational Climate of Schools,** Chicago, Midwest, Administration Center.

HARGREAVES David H. (1967) — **Social Relations in a Secondary School,** London, Routledge and Kegan Paul.

HOYLE E. (1965) — Organizational analysis in the field of education, ***Educational Research,*** n° 7.

JACOD Michel (1983) — Eléments pour une carte sociale des collèges publics, **Education et Formation,** n° 4.

JENCKS Christopher et alii. (1972) — **Inequality,** A reassessment of the effect of family and schooling in America, New York, Basic Books, Traduction française : **L'inégalité, L'influence de la famille et de l'école en Amérique,** Paris, PUF, 1979.

KATZ F.E. (1965) — The school as a complex social organization, **Harvard Educational Review,** n° 34.

KING Ronald A. (1973) — **School Organization and Pupil Involvement,** London, Routledge and Kegan Paul. - (1983) — **The Sociology of School Organization,** London, Methuen.

KUHN Thomas (1970) — **La Structure des révolutions scientifiques,** Paris, Flammarion, (seconde édition).

LACEY Colin (1970) — **Hightown Grammar,** Manchester, Manchester university Press.

LANDMAN Ruth H. (1978) — Applied Anthropology in post-colonial Britain : the present and the prospect. **Human Organization** n° 37.

LAPIE Paul (1901) — La réforme de l'éducation universitaire, **Revue de Métaphysique et de morale.**

LAVELL Mike (1982) — Secondary School Organization : Bureaucracy or Community ?, **School Organization,** vol. 2, n° 1.

LEVY Jacques, LIENSOL Bruno, MEURET Denis (1983) — Disparités entre collèges publics : le corps enseignant, **Education et Formation,** n° 3.

LEVY Jacques, LIENSOL Bruno, MEURET Denis, ŒUVRARD Françoise (1986) — Les Disparités entre collèges publics, Analyse d'ensemble, **Education et Formation,** n° 8.

LIENSOL Bruno (1983-1984) — Essai de caractérisation des collèges selon le cursus scolaire des élèves, **Education et Formation,** n° 6.

LIGHTFOOT Sara L. (1983) — **The Good High School,** Portraits of Character and Culture, New York, Basic Books.

MADAUS Georges F. , AIRASIAN Peter W., KELLAGHAM Thomas (1980) — **A Reassessment of the evidence,** School effectiveness, New York, Mac Graw Hill Book.

MATHEY-PIERRE Catherine (1984) — La Différence institutionalisée, Pratiques d'orientation d'établissement et origine sociale des élèves, **Cahier du Centre d'Etude de l'Emploi,** Paris.

MEHAN Hugh (1978) — Structuring school structure, **Harvard Educational Review,** n° 48. - (1979) — **Learning Lessons.** Social Organization in the Classroom, Cambridge Mass, Harvard University Press.

MEHAN Hugh and WOOD Houston (1976) — De-Secting Ethnomethodology, **The American Sociologist,** n° 11.

MEURET Denis (1983-1984) — Disparités dans l'offre d'enseignement entre les collèges, **Education et Formation,** n° 6.

MILES Matthew (ed.) (1964) — **Innovation in Education,** New York, Teachers College Press.

MINOT Jacques (1972) — **Gestion des établissements scolaires du second degré,** Paris, Berger-Levrault.

ŒUVRARD Françoise (1983) — Etudes sur les disparités entre les collèges publics, **Education et Formation,** n° 4.

OGBU John U. (1974) — **The Next Generation :** An Ethnography of Education in an Urban Neighbourhood, New York, Academic Press. — (1981). School Ethnography : a multilevel Approach, **Anthropology and Education Quarterly,** vol. 12, n° 1.

PARSONS Talcott (1959) — The School as a Social System, **Harvard Educational Review,** n° 29.

PATY Dominique (1981) — **Douze collèges en France,** Paris, La Documentation française.

PERRENOUD Philippe (1984) — **La Fabrication de l'excellence scolaire :** du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz.

PHI DELTA KAPPA (1980) — **Why Do Some Urban Schools Succeed ?**, The Phi Delta Kappa Study of Exceptional Urban Elementary Schools. Bloomington Indiana, Phi Delta Kappa.

Proposition sur l'enseignement de l'avenir (1985) — Collège de France.

PROST Antoine (1981) — L'Ecole et la famille dans une société en mutation (1930-1980), **Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation en France,** Tome IV, Paris, Nouvelle Librairie de France. - (1983) — **Les Lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle,** Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost, ministère de l'Education nationale.

Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, (1972), Paris, La Documentation française.

Recherches Pédagogiques, (1975), Propositions pour un lycée expérimental, n° 72.

REYNOLDS David (1976) — The Delinquent School in Martyn Hammersley and Peter Woods (ed.) : **The Process of Schooling,** A Sociological Reader, London, Routledge and Kegan Paul.

REYNOLDS David, JONES Dee, SAINT-LEGER Sylvain (1976) — Schools do make a difference, **New Society,** n° 37.

RIBOT Alexandre (1900) — **La Réforme de l'enseignement secondaire,** Paris, A. Colin.

RIESMAN David and JENKS Christopher (1962) — The Viability of American College in Sanford Nevitt (ed.), **The American College :** A Psychological and Social Interpretation of the Higher Learning, New York, Wiley.

RIST Ray C. (1973) — **The Urban School :** a factory for failure, Cambridge, Mass, MIT, Press. - (1980) — Blitzkrieg Ethnography : On the transformation of a method into a movement, **Educational Research,** n° 9.

ROSENBAUM James E. (1976) — **Making Inequality,** The hidden curriculum of High School tracking, New York, John Wiley and Sons.

RUTTER Michaël, MAUGHAN Barbara, MORTIMORE Peter, OUSTON Jahet (1879) — **Fifteen Thousand Hours,** Secondary Schools and their effects on Children, London, Butler and Tanner.

SHIPMAN Marten D. (1968) — **The Sociology of the school,** London, Longmans.

SOUBRE Luc (1982) — ***Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires,*** Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, Paris, Ministère de l'Education nationale.

SPINDLER Georges (ed.) (1982) — **Doing the ethnography of schooling,** Educational Anthropology in Action, New York, Holt, Rinehart and Winston.

TAYLOR William (ed.) (1973) — **Research Perspective in Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

TESTANIERE Jacques (1967-1968) — Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré, **Revue Française de Sociologie,** numéro spécial 1967-1968.

THEVENOT Laurent (1985) — Les Investissements de forme, in Conventions économiques, **Cahiers du Centre d'Etude de l'Emploi,** Paris, PUF.

WALLER William (1932) — **The Sociology of Teaching,** New York, John Wiley.

WALLIN Erik and BERG Gunnar (1983) — Research into the School as an Organization, III Organization Development in Schools or Developing the school as an Organization ?, **Scandinavian Journal of Educational Research,** volume 27, n° 1.

WAX Murray L., DIAMOND Stanley, GEARING Fred O. (eds.) (1971) — **Anthropological Perspectives in Education,** New York, Basic Books.

WILLIS Paul (1977) — **Learning to Labour,** London, Saxon House.

WOLCOTT Harry F. (1973) — **The Man in the Principal Office :** an Ethnography, New York, Holt, Rinehart and Winston.

WOODS Peter (1980a) — **Teacher Strategies,** London, Croom Helm. - (1980b) — **Pupil Strategies,** London, Croom Helm. - (1983) — **Sociology and the School,** An interactionist viewpoint, London, Routledge and Kegan Paul.

YOUNG Michaël F.D. (ed.) (1971) — **Knowledge and Control,** London, MacMillan.

N° 78 janvier-février-mars 1987, 109-121

NOTES CRITIQUES

N.D.L.R. — *Par suite d'une omission, dont nous prions nos lecteurs de nous excuser, les comptes rendus des ouvrages de : FIJALKOW (J.).* — **Mauvais lecteur ?** *(par J. Sprenger Charolles) ; GOMEZ (F.).* — **Le Repas au collège** *(par G. Delaire) ; et* **Orthographies and reading** *(par J.-P. Jaffré), qui paraissaient dans les « Notes Critiques » du n° 77/oct.-nov.-déc. 1986 (pp. 79-107) de la Revue Française de Pédagogie, ne figuraient pas au « Sommaire » de cette même livraison.*

CHARLOT (Bernard), FIGEAT (Madeleine). — Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984/Bernard Charlot. — Paris : Minerve, 1985. — 621 p. (Collection Voies de l'histoire).

L'ouvrage de Bernard Charlot et Madeleine Figeat vise, en étudiant sur une période longue (deux siècles), la formation des ouvriers, à combler une lacune de l'historiographie. En effet, depuis l'ouvrage de Jean-Pierre Guinot, **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789,** dont la parution remonte à 40 ans, aucune étude d'ensemble n'avait été consacrée à ce problème pourtant crucial (1). B. Charlot et M. Figeat, dont l'un est philosophe et l'autre sociologue, ont cherché à embrasser dans ce livre tous les aspects que revêt ou qu'a pu revêtir la formation des ouvriers au cours des deux derniers siècles : l'apprentissage et son corollaire le travail des enfants, le pré-apprentissage et l'introduction du travail manuel à l'école primaire, l'enseignement professionnel, technique et technologique, les cours professionnels, la promotion ouvrière et la formation professionnelle continue, et plus récemment, les pactes et plans de formation mis en place par les pouvoirs publics.

Il faut souligner l'ampleur du travail de recherche accompli par les auteurs, qui s'appuient sur une documentation dispersée et d'accès souvent difficile. Ils ont eu à cœur de dépouiller, en particulier pour le XIXe siècle et les débuts du XXe siècle, nombre d'ouvrages auxquels leur date de publication confère le statut de sources imprimées. Le plan suivi est chronologique. Après une rapide introduction sur la formation professionnelle avant 1789, ils définissent quatre grandes périodes : 1789-1851, l'enfant prolétaire ; 1851-1919, formation à l'atelier ou écoles professionnelles ; 1919-1959, l'Etat et la formation professionnelle des ouvriers ; 1959-1984, l'ère des grandes réformes, où ils repèrent l'émergence des différents types ou structures de formation et analysent les positions des parties en présence, la classe ouvrière, le patronat et l'Etat. Ce n'est en effet que très progressivement que s'est constitué le réseau relativement dense d'établissements d'enseignement technique hiérarchisés et intégrés dans le système général d'éducation que nous connaissons actuellement.

Au début du XIXe siècle, les écoles techniques de niveau moyen et élémentaire sont quasiment inexistantes. Les écoles d'arts et métiers, créées pour former des ouvriers qualifiés et des contremaîtres, deviennent assez rapidement des écoles d'ingénieurs. Le nombre des élèves est d'ailleurs insuffisant pour pourvoir aux besoins de l'industrie. Ce n'est que dans la seconde moitié du XIXe siècle que ce problème de la formation d'ouvriers qualifiés commence à faire l'objet de débats où s'affrontent plusieurs conceptions : faut-il introduire l'atelier dans l'école, ou au contraire faire entrer l'école dans l'atelier ? L'école professionnelle doit-elle former à l'exercice d'un métier spécifique, ou se limiter à donner à l'enfant le goût du travail manuel ? Le ministère de l'Instruction publique et le ministère du Commerce et de l'Industrie revendiquent tous deux la tutelle de l'enseignement technique et soutiennent différentes réalisations. Les écoles professionnelles se développent face à ce qui est ressenti comme une crise de l'apprentissage, dans un contexte de mécanisation de l'industrie. A partir de 1920, après le vote de la loi Astier et la mise en place

(1) Signalons également le petit livre d'Antoine LEON, **Histoire de l'éducation technique,** Paris, 1968.

des cours professionnels obligatoires, le rôle de l'Etat devient prépondérant dans la création des filières d'enseignement, tandis que se pose avec acuité le problème de l'adaptation de la main-d'œuvre à de nouvelles tâches. La crise économique et son corollaire, le chômage des jeunes, conduit à la mise en place par les pouvoirs publics de plans de formation de différents types.

Si l'on ne peut qu'adhérer à la chronologie proposée et à l'exposé des faits, nourri, on l'a vu, de nombreuses lectures, on peut toutefois s'interroger sur l'interprétation qui en est proposée. En effet, derrière les projets pédagogiques ou les discours des ministres, les auteurs dénoncent l'influence constante du patronat, qui loin de vouloir former des ouvriers qualifiés en plus grand nombre, ne chercherait qu'à disposer d'un réservoir de main-d'œuvre docile et sans défense. Si le rôle du patronat ne peut être nié, il me semble qu'il s'agit souvent d'un rôle positif : beaucoup d'écoles n'ont vu le jour, au XIXe comme au XXe siècle, que grâce à l'initiative de tel ou tel grand industriel ou de tel ou tel syndicat patronal. Rappelons aussi le rôle essentiel joué par les chambres de commerce et d'industrie. On ressent souvent à la lecture de cet ouvrage, un certain malaise, dû à une interprétation idéologique marxisante, qui apparaît trop souvent plaquée sur les faits décrits. Comme les auteurs en conviennent eux-mêmes à plusieurs reprises, ni le patronat, ni la classe ouvrière ne constituent, que ce soit au XIXe ou au XXe siècle, des entités homogènes. En outre, on a trop souvent l'impression de lire une histoire de la formation où la formation elle-même est la grande absente. Les contenus de l'enseignement ne sont qu'assez rarement évoqués, au moins pour le XXe siècle, où les auteurs se placent davantage au niveau des débats et des projets que de leur réalisation concrète.

L'un des mérites de ce livre est toutefois d'attirer l'attention sur un domaine encore trop négligé par les historiens. Si les écoles les plus prestigieuses ont fait l'objet, dans le cadre de recherches sur la formation des élites, d'études récentes, l'enseignement technique élémentaire et moyen, malgré quelques recherches en cours, fait encore figure de parent pauvre. Souhaitons que ce livre suscite des études approfondies sur ce secteur essentiel (2).

Thérèse CHARMASSON

HUBERMAN (A. Michael), MILES (Matthew B.). — Innovation up close. How school improvement works/A. Michael Huberman. — New York : Plenum Press, 1984. — 309 p. ; 26 cm.

Comment l'innovation se développe-t-elle ? A partir de quels contextes ? A travers quelles étapes ? Pour quels résultats ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées et comment sont-elles vécues ? Bref, peut-on mieux connaître les processus de l'innovation en vue de faciliter sa réussite ? Deux chercheurs américains, très connus pour leurs écrits sur l'innovation : Michael Huberman et Matthew Miles, viennent de publier le compte rendu d'une recherche qui répond à ces questions à partir d'une étude en profondeur d'un certain nombre d'expériences.

Une grande enquête a été effectuée aux Etats-Unis pour analyser les innovations répandues dans le pays et soutenues par le gouvernement fédéral. Cette étude à grande échelle et à caractère quantitatif a porté sur 146 districts scolaires. Elle a

(2) Le service d'histoire de l'éducation à l'INRP prépare la publication d'un ouvrage sur les sources de l'enseignement technique : **L'enseignement technique de la Révolution à 1926. Textes réglementaires présentés et annotés,** sous la direction de Thérèse CHARMASSON, avec la collaboration d'Anne-Marie LELORRAIN et Yannick RIPA.

mobilisé plusieurs dizaines de chercheurs et donné lieu à la publication d'une série de rapports. Une étude qualitative est venue se greffer sur cet ensemble et le livre analysé ici rend compte de la méthodologie et des résultats de cette étude.

En effet, face aux limites des entreprises quantitatives, les auteurs mettent en valeur l'originalité d'une approche qui procède à une analyse en profondeur d'un certain nombre de situations. Il ne s'agit pas ici d'une recherche ethnographique stricto sensu, car celle-ci n'aurait pu être conduite, avec les moyens disponibles, que dans un très petit nombre de sites. Les auteurs cherchent au contraire à allier les méthodes qualitatives à la constitution d'un échantillon suffisant pour permettre une certaine généralisation des données recueillies. Douze écoles ont ainsi été retenues, selon des critères définis, à partir des nombreux établissements qui ont été l'objet de l'enquête globale, en constituant un groupe que les auteurs estiment raisonnablement représentatif de l'ensemble. L'analyse ultérieure ne porte pas d'ailleurs seulement sur les établissements, mais aussi sur les épisodes significatifs inscrits dans le processus et en nombre beaucoup plus élevé.

Chaque site a été visité à plusieurs reprises par les enquêteurs durant l'année scolaire, au total de 8 à 12 journées. Les données ont été recueillies à travers des observations sur le terrain, l'examen de documents, des interviews informels et structurés. Les questions figurant dans ces derniers interviews ont été élaborées à partir d'un modèle qui sous tend la recherche entreprise et qui s'attache aux conséquences contextuelles de l'innovation dans un environnement scolaire. Un tableau récapitule ainsi les aspects envisagés : environnement extérieur et caractéristiques de l'intervention, contexte de l'établissement d'accueil, décision et procédures d'adoption, transformations au cours du processus de mise en œuvre, produits de l'innovation.

Chaque site a donné lieu à l'élaboration d'une monographie selon un cadre commun. Une liste de variables a été établie. Un traitement par tableaux et graphiques permet de dégager des généralisations.

Les chapitres successifs de l'ouvrage rendent compte des conclusions aux différents stades du processus : avant la mise en œuvre, pendant la mise en œuvre, transformations au cours du temps, effets obtenus. Il s'y ajoute un chapitre sur les raisons de la réussite ou de l'échec.

Pour l'interprétation des résultats, il faut évidemment tenir compte du contexte américain dans lequel cette étude a été réalisée. Au moins la moitié des projets analysés concernent les élèves en difficulté (low achievers). Les innovations portent principalement sur la mise en œuvre de nouveaux contenus ou de nouvelles méthodes, les transformations au niveau de l'organisation étant à l'inverse peu recherchées.

Les conclusions doivent être examinées en regard de l'environnement institutionnel propre aux Etats-Unis. C'est par exemple le cas en ce qui concerne le rôle moteur des administrations de districts scolaires. D'autres conclusions comme le rôle essentiel de l'assistance sont de portée plus générale.

Les différentes phases du processus d'innovation donnent lieu à des généralisations. Les auteurs font par exemple ressortir que les difficultés de départ sont souvent le gage de progrès ultérieurs, car lorsqu'elles ont été surmontées, elles témoignent d'un refus de la facilité dont la réduction des exigences initiales peut être la marque. Dans l'ensemble, la recherche témoigne en faveur d'effets positifs auprès des élèves. De même les enseignants tirent souvent profit de leurs efforts. Ils se perçoivent comme de meilleurs « cliniciens » mieux à même de diagnostiquer les

problèmes, de différencier la pédagogie, de communiquer avec les jeunes. Les représentations des administrateurs et des enseignants sont sensiblement différentes. Lorsqu'ils unissent leurs efforts, l'innovation porte des fruits.

Cette étude est doublement instructive pour le lecteur français. Elle montre tout d'abord les enseignements que l'on peut retirer d'une recherche sur les processus d'innovation. Elle a donc un pouvoir d'exemple. A cet égard, on pourra également s'inspirer de la méthodologie de la recherche dont les auteurs ont voulu qu'elle allie le sens du qualitatif à un souci d'aptitude à la généralisation.

Jean HASSENFORDER

LESNE (Marcel). — Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formations/Marcel Lesne. — Paris : Edelig, 1984. — 238 p. ; 22 cm.

Il pourrait sembler facile de présenter et de commenter l'ouvrage de Marcel Lesne, **Lire les pratiques de formation d'adultes,** lorsque l'on a été, au sein du Centre de Formation de Formateurs du Conservatoire National des Arts et Métiers, l'un des acteurs d'une pensée en train de s'élaborer et que l'on revit au fil des pages les moments de complicité mais aussi les querelles, en tout cas les débats toujours passionnés qui accompagnent la gestation des idées au sein d'une communauté intellectuelle. Facile également cette présentation et ce commentaire lorsque l'on est un praticien nourri de la pensée qui charpente l'ouvrage, l'un de ces formateurs auxquels s'adresse Marcel Lesne en les invitant à approfondir les ressorts de leur action et en leur proposant des outils pour le faire.

C'est pourtant cette démarche du formateur essayant de penser son action en prenant à chaque instant sur elle le recul nécessaire, amené par là même à modifier sa pensée pour la rendre toujours plus adéquate à son objet, confronté donc à l'obligation de son dépassement, la « pesanteur du social » ne cessant d'exercer ses forces sur l'activité que quotidiennement il est amené à déployer, qui me rend difficile la présentation de l'ouvrage. Il faut éviter en effet la tentation de poursuivre le dialogue, de présenter l'état actuel de sa propre réflexion en oubliant qu'il s'agit ici d'une recension devant convaincre de nombreux lecteurs de l'intérêt des conceptualisations que propose Marcel Lesne pour la conduite de leur activité et l'élaboration de leurs propres réflexions, celles-ci dussent-elles dépasser, enrichir, voire même contredire celles que propose l'auteur.

Mais ne serait-ce pas là l'un des principaux mérites de l'ouvrage : celui d'entraîner ces hommes et femmes d'action que sont les formateurs à une élucidation permanente de leurs actes, trop souvent pris dans l'opacité d'un réel complexe qu'ils ont à transformer tout en étant l'une de ses parties, certainement pas la plus transparente d'ailleurs... Penser n'est ni sans risque ni sans conséquence et, à s'adonner à cet exercice, l'on s'expose à découvrir que les certitudes sont éphémères, que le savoir n'est pas figé et que les idées doivent sans cesse être remises sur le métier. Encore faut-il disposer d'un métier, d'outils et de moyens pour penser. C'est incontestablement ce que nous propose Marcel Lesne : le praticien, nous dit-il, doit être son propre théoricien d'action.

Théorie et pratique. Ce couple à la fois antinomique et complémentaire se situe au cœur de la problématique de l'auteur qui, en sociologue, se place résolument dans le cadre du paradigme durkheimien de « théorie pratique ». L'idée centrale est

que si la pédagogie n'est pas une science puisqu'elle ne vise pas à comprendre le réel mais à agir sur lui pour le transformer, elle n'est pas non plus un art qui serait tout entier fondé sur une expérience ayant progressivement dégagé de l'action individuelle ou collective des manières de faire ajustées à son objet. Ajoutons qu'elle n'est pas non plus une technologie, c'est-à-dire un ensemble de prescriptions rationalisées et codifiées, le plus souvent déduites d'une connaissance fiable du réel à transformer. Dire que la pédagogie est une théorie pratique c'est dire que l'action éducative est avant tout une pratique, mais que cette pratique peut être pensée dans ses ressorts et ses fondements sans que cette pensée ne se résume à la mise en œuvre des concepts (in casu, des sciences humaines) appelés à rendre compte de l'objet sur lequel elle travaille. C'est dire aussi que la pédagogie ne peut être pensée en dehors de la pratique elle-même, dans laquelle elle se réalise toute entière. Comme l'affirme Marcel Lesne : « Le formateur est à la fois [...] un technicien qui s'approprie et met en œuvre des moyens en vue de réaliser son action pédagogique et un intellectuel nanti de capacités lui permettant de réfléchir son action ».

« La notion de " théorie pratique " n'a pas été retenue par la pédagogie classique » signale l'auteur. Elle semble être pourtant un moyen de dépasser, en en posant différemment les termes, la traditionnelle querelle des sciences de l'éducation entre les tenants de la « recherche expérimentale » et ceux de la « recherche-action ». Ce n'est ni dans les sciences humaines ni dans la lecture directe des pratiques et de leurs effets que l'on peut trouver les moyens d'une élucidation de l'action pédagogique, mais dans une démarche spécifique qui, prenant la pratique pour objet, tente d'en mettre à jour les mécanismes et les déterminants. Ce travail est un travail théorique : il n'est pas immanent à la pratique mais doit prendre sur elle le recul nécessaire et mobiliser, voire forger, les concepts indispensables à sa mise en œuvre.

Cela ne peut se faire en dehors de toute problématique, en dehors de toute position épistémologique dirions-nous même. C'est à nouveau sous l'éclairage de E. Durkheim que Marcel Lesne se situe pour fonder sa problématique en rappelant l'insertion structurelle de l'éducatif dans le social : « Si l'influence profonde des facteurs sociaux en matière d'éducation de l'enfance et de l'adolescence n'est plus à démontrer, leur importance fondamentale se manifeste de façon incontournable lorsqu'il s'agit de formation d'adultes. Cette pesanteur du social, au-delà de ses effets structurants généraux sur le phénomène « formation d'adultes » fait irruption dans la conduite même de l'acte pédagogique, et ce d'autant plus que les formations d'adultes se déroulent le plus souvent en milieu extra-scolaire ou extra-universitaire ou en situation marginale dans les institutions scolaires ou universitaires ».

Ayant ainsi ancré son approche de l'action pédagogique dans le social, Marcel Lesne propose trois concepts théoriques lui permettant de construire son analyse et de fonder les grilles de lecture qu'il propose aux formateurs :

— « le concept de totalité emprunté aux théories sociologiques et à partir duquel [il essaye] d'appréhender concrètement le double aspect de globalité et de spécificité de l'acte pédagogique ;

— le concept de pratique, en référence à la théorie marxiste de la praxis, qui autorise une analyse nouvelle de l'acte pédagogique et de toutes les activités liées à sa réalisation ;

— le concept de socialisation, forgé par la sociologie et la psychologie sociale et utilisé en vue de discerner les sens fondamentaux que peuvent prendre les actions de formation ».

Aujourd'hui plus que jamais les formateurs d'adultes sont contraints de penser et de conduire leur action en prenant en considération le contexte global dans lequel

elle se met en place et se déroule. Quand, par exemple, une entreprise décide d'opérer parmi son personnel un glissement général des qualifications de telle sorte que mille salariés de faible niveau de qualification fassent place à mille autres salariés de haut niveau professionnel sans qu'il ne soit pour autant procédé à mille licenciements d'un côté et à mille recrutements de l'autre, les formateurs ayant à faciliter cette translation ne peuvent pas seulement penser pédagogie au sens strict du terme. Ils doivent aussi penser stratégie de développement de l'entreprise, gestion du personnel, organisation du travail, management, etc. Leur responsabilité n'est pas seulement éducative : au même titre que celle des autres cadres, elle est directement engagée dans la réussite de l'opération, tant vis-à-vis des salariés et de leur emploi que vis-à-vis de l'entreprise et de son existence.

Face à un tel problème, une première approche peut être de séparer les zones d'intervention. C'est bien celle que rappelle Marcel Lesne en reprenant un travail antérieur l'ayant amené à distinguer trois champs de pratique en rapport hiérarchique de détermination : 1) Le champ de la vie quotidienne, professionnelle et sociale. 2) Le champ des formes institutionnelles de la formation. 3) Le champ de la pédagogie. Certes, ajoute l'auteur, « ces différents champs ainsi distingués ne sont pas séparés. Les pratiques qui s'y déroulent sont en constante interaction non seulement dans leur champ mais entre les différents champs. » Mais cette interdépendance ainsi affirmée ne permet guère de penser la manière dont chaque champ travaille dans les deux autres. C'est ce problème, à nos yeux beaucoup plus fondamental, que l'auteur aborde à l'aide du concept « d'instance », emprunté à R. Fossaert pour qui « l'activité des hommes en société comporte nécessairement une production destinée à assurer leur survie et sur laquelle se centre l'instance économique ; une organisation de leur collectivité, dont l'instance politique se saisit ; et une représentation du monde où ils vivent, dont l'instance idéologique peut connaître ». C'est donc, propose Marcel Lesne, « en repérant les liaisons entre les spécificités de la formation et la globalité des phénomènes sociaux [que] le concept d'instance autorise l'analyse d'éléments, de moments, de pratiques de formation — c'est-à-dire l'analyse d'objets découpés du réel et dans son mouvement, sans perdre de vue l'unité tendancielle du tout. Qu'il s'agisse d'analyse des besoins, de choix de matériel ou de techniques pédagogiques, des relations entre les différents acteurs de la formation, d'évaluation..., il est possible de relever les rapports de chacun des éléments constitutifs qu'une action entretient avec l'économique, le politique, l'idéologique. »

Pour ne donner qu'une superficielle illustration de ce point de vue, un formateur — soyons précis : un enseignant en automatismes — ayant à former des ouvriers de son entreprise à la conduite d'installations robotisées, ne peut pas ignorer que pour ses élèves il ne s'agit pas seulement d'une formation mais d'un moment parmi d'autres de leur vie professionnelle, qu'ils sont en face de lui à la suite d'un processus de sélection hasardeux où interviennent les multiples facettes des relations qui s'établissent dans la vie d'un atelier, qu'il s'agit certes d'apprendre mais que cet apprentissage est tout entier immergé dans les problèmes de travail, d'un statut qu'il faut maintenir, d'une place qu'il faut conserver. Bref qu'en étant stagiaires, ils restent fondamentalement des ouvriers. Ces considérations ne sont pas abstraites ou purement théoriques. Au-delà de toute méthode pédagogique plus ou moins formalisée, elles doivent orienter la démarche d'enseignement, l'organisation des contenus et de leur mode de présentation, le choix des exercices, la structuration des temps et des lieux de formation dans la mesure où elles façonnent complètement les démarches d'apprentissage des salariés concernés. En d'autres termes, si la distinction de trois champs de pratique dans l'action pédagogique reste importante dans la mesure où il n'y a pas d'analyse rigoureuse sans repérage des éléments constitutifs de l'objet que l'on cherche à connaître et de leurs articulations, la compréhension du travail de la totalité sur chacune de ses parties est plus

fondamentale encore. L'outillage conceptuel que nous propose Marcel Lesne pour ce faire est de toute première importance.

Nous venons d'évoquer la manière dont les démarches d'apprentissage devaient orienter et façonner les démarches d'enseignement. Ce faisant, nous nous sommes situé dans le droit fil de l'analyse que Marcel Lesne propose de ce qu'il appelle le procès pédagogique, c'est-à-dire l'acte pédagogique stricto sensu qu'il distingue du processus pédagogique, terme servant pour lui à désigner l'action de formation dans sa globalité. Marcel Lesne mobilise ici les analyses de L. Seve sur la circularité du couple activités-capacités. Les capacités, objet de bien des débats pédagogiques, sont entendues ici comme « l'ensemble des potentialités actuelles innées ou acquises, d'effectuer quelqu'acte que ce soit, et quel qu'en soit le niveau ». Mais, si elles se présentent donc comme la cause des actes, les capacités en sont également le résultat, « l'immense majorité des capacités [étant] produites ou développées dans l'individu par un ensemble d'actes qui en sont à leur tour la condition ». On voit bien le parti que l'on peut tirer de ce point de vue pour l'analyse du procès pédagogique : sur la base de leurs capacités existantes les formés déploient des activités que l'on peut qualifier d'apprentissage et dont la principale caractéristique est qu'elles sont avant tout productrices de nouvelles capacités. De son côté, le formateur exerce une activité apparemment sans résultat (si ce n'est l'accroissement de son expérience pédagogique) mais qui doit être considérée en fait comme une activité organisatrice des activités d'apprentissage des élèves. Le procès pédagogique peut donc être analysé comme le couplage permanent de la pratique pédagogique du formateur et de la pratique d'apprentissage du formé.

Nous avons nous-mêmes utilisé cette approche dans notre examen des ressorts du cours magistral, et il est certain qu'elle permet de mettre à jour des aspects souvent cachés des démarches d'enseignement et des différentes méthodes que proposent le savoir et la tradition pédagogique. Elle ne nous paraît plus tout à fait suffisante aujourd'hui dans la mesure où, la structure fonctionnelle étant mise à jour, il reste à déterminer la nature exacte des activités d'apprentissage à proposer aux formés, et ceci en tenant compte de la totalité des facteurs en jeu comme nous l'avons vu plus haut.

Parmi ces facteurs, l'un d'entre eux est fondamental parce qu'il nous renvoie à la nécessaire prise en considération de la totalité et à l'ancrage absolu de tout acte éducatif dans le social, le social considéré comme terrain primordial de la constitution et du déploiement de la personnalité humaine. C'est cette question que Marcel Lesne aborde dans la dernière partie de son livre, en considérant la formation des adultes comme un aspect, un moment parmi bien d'autres de ce « processus massif, multiforme et complexe : le processus de socialisation ».

Si les deux premiers thèmes conceptuels utilisés par l'auteur — la notion de totalité et celle de pratique — peuvent être considérés comme des outils permettant aux formateurs d'exercer une réflexion sur la conduite de leur activité, celui de la socialisation interpelle le sens même de leur action en posant la question de leur rôle social. La formation des adultes a vu le jour sous le ciel de « l'éducation permanente », et nombreux furent les formateurs à y voir le moyen d'agir sur la société au-delà de leur simple fonction professionnelle. C'était oublier qu'un adulte, comme le rappelle Marcel Lesne, n'est pas seulement un objet de socialisation, pas seulement un sujet, mais aussi un agent de cette socialisation. Ajoutons qu'à être objet, sujet ou agent, il ne l'est pas seulement, tant s'en faut, au moment de sa participation à une action de formation et qu'il se forme, formellement ou informellement en bien d'autres endroits : dans son travail, dans un syndicat, un parti ou une association, chez lui en bavardant avec les siens, en lisant le journal ou en regardant la télévision, etc.

Objet, sujet, agent de socialisation. Comme il l'avait fait dans l'un de ses précédents ouvrages (**Travail pédagogique et formation d'adultes**), Marcel Lesne fait fonctionner cette tripartition pour construire un outil d'analyse des manières de conduire les procès de formation : les modes de travail pédagogiques (MTP). Il distingue alors :

— le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative, celui où la personne en formation est surtout considérée comme objet de socialisation, déterminé socialement, et par conséquent produit social et objet de formation ;

— le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle, celui où la personne en formation est surtout considérée comme sujet de sa propre socialisation, acteur social se déterminant et s'adaptant, et par conséquent sujet social et sujet de sa propre formation ;

— le mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale, celui où la personne en formation est surtout considérée comme un agent de socialisation, agent déterminé mais aussi déterminant, agissant à la fois dans et sur les conditions structurelles de l'exercice du processus, dans et sur le processus lui-même, et par conséquent agent social et agent de socialisation des autres personnes.

Quinze ans après la promulgation de la loi sur la formation professionnelle continue, malgré tous les débats ayant agité le monde des formateurs d'adultes, le modèle scolaire et la figure de l'enseignant, seul dans sa classe et champion d'un savoir disciplinaire garant de son savoir-faire pédagogique, reste le modèle dominant. Le grand mérite de l'ouvrage de Marcel Lesne est d'une part de montrer que l'action de formation ne saurait se comprendre et se mener à bien en dehors des multiples déterminants qui la font naître et lui permettent d'exister, d'autre part de fournir les moyens de penser ses différentes articulations en référence à la totalité sociale sans laquelle elle n'est rien. Ne serait-ce pas aussi l'une de ses limites ? Lire les pratiques de formation, nous dit-il, c'est aussi pouvoir répondre à la question « qu'est-ce que je fais quand je forme ? » suivie aussitôt d'une autre « que faire ? ». Les réponses à ces deux questions sont-elles de même nature, et les instruments que nous propose Marcel Lesne valables dans les deux cas ?

A plusieurs reprises l'auteur compare l'activité pédagogique à l'activité médicale, ce qui nous autorise à emprunter à J. Hamburger la notion de césure pour rendre compte de notre interrogation. Pour ce médecin et biologiste, il existe une discontinuité irrémédiable entre la connaissance du réel fondée sur la prise en considération de ses éléments constitutifs ultimes et celle que l'on peut construire à partir de l'observation de la totalité constituée. Ainsi, une montagne est faite d'atomes, mais l'on ne peut déduire les lois qui gouvernent les montagnes de celles qui régissent les atomes.

C'est évidemment de manière métaphorique que nous reprenons ici cette idée de césure pour nous demander si l'étude de l'activité pédagogique ne relève pas de la même impossibilité à unifier deux points de vue. L'un serait celui de Marcel Lesne et consisterait à dégager les traits structuraux de l'objet qui nous concerne. L'autre, différent mais tout aussi indispensable à la maîtrise pratique et conceptuelle de l'action, devrait dire comment chaque individu pris dans la totalité de ce qui le détermine peut acquérir les capacités nécessaires au déploiement de sa personnalité et de son activité dans cette totalité.

Les concepts nécessaires à cette élucidation restent à formuler : la réflexion théorique des formateurs a encore bien des raisons de continuer à s'exercer. Quel que soit le point de vue qui oriente leur pensée, le travail de Marcel Lesne les aidera à le faire.

Gérard MALGLAIVE

LIGHTFOOT (Sara Lawrence). — The Good High School : Portraits of character and culture/*Sara Lawrence Lightfoot. — New York : Basic Books, 1983. — 399 p. ; 24 cm.*

Le nouveau livre de Sara Lightfoot est issu d'un séminaire organisé par la revue **Daedalus** à partir de 1979 et qui s'est donné pour but de réunir un certain nombre de monographies d'établissement scolaire. Les premiers résultats de cette enquête ont fait l'objet de publications fragmentaires dans un numéro spécial de 1981, dirigé par Stephen Graubard : « America's Schools : Portraits and Perspectives » (**Daedalus**, volume 110, n° 4, 1981). Ce travail n'est pas sans évoquer celui qu'avait suscité la plus importante association pédagogique américaine, la Phi Delta Kappa, au début des années soixante-dix et qui avait été publiée en 1980 sous le titre **Why Do Some Urban Schools Succeed ?** (Bloomington, 1980). Cette permanence montre le maintien de l'intérêt de la sociologie américaine pour la méthode ethnographique et les monographies d'établissement scolaire. Toutefois les évolutions d'intérêt sont aussi importantes que la permanence de méthode. La Phi Delta Kappa s'était interrogée sur les cas de huit écoles urbaines qui, de l'avis général, réussissaient malgré des conditions de départ défavorables : on sait qu'aux Etats-Unis le centre ancien des villes est souvent abandonné aux populations les plus pauvres et se constitue en ghetto. La préoccupation de la Phi Delta Kappa se situait donc dans la continuité des perspectives démocratisantes des années soixante et cherchait à définir les traits d'une éducation en milieu urbain qui prenne en charge les inégalités sociales à défaut d'y remédier totalement. Manuel Crespo et Claude Lessard viennent de publier, à partir de l'exemple canadien, une synthèse sur ce sujet (**Education en milieu urbain**, Montréal, 1985) et André Chambon soulignait dans le dernier numéro de la revue la parenté de cette problématique avec celle des ZEP françaises.

Ce souci n'est pas absent de l'étude de Sara Lightfoot, mais il est loin d'être dominant. Son ouvrage se présente comme une série de six portraits de High Schools, deux en zones urbaines, deux en zones suburbaines et deux établissements d'élite, d'ailleurs privés, suivie d'une brève conclusion qui définit les traits de la bonne High School aujourd'hui. Les deux High Schools urbaines sont situées dans des quartiers dont l'opinion publique affirme (en plaisantant ?) « qu'on risque sa vie en allant y faire ses courses » ; leur approche des problèmes est très proche de celle des écoles étudiées par la Phi Delta Kappa : une fois constatées les limites de toutes les procédures de remédiation, c'est en agissant sur le climat social de l'établissement, en veillant scrupuleusement au respect des règles de la vie collective que l'on restaure la dignité des individus, condition préalable à la socialisation comme à l'apprentissage. Mais ce n'est là qu'un des aspects de la bonne High School : les High Schools suburbaines sont situées dans des banlieues résidentielles et leur problème est de gérer le contact entre une majorité bourgeoise intégrée, même si les solidarités liées à la communauté d'origine (italienne, irlandaise, juive, noire...) persistent, et les exclus du standard de l'American way of life : hispano-américains ou immigrés récents d'Asie du Sud-Est, du Moyen-Orient ou d'Europe Centrale. La bonne école se caractérise par le fait qu'elle gère sans heurts ce contact entre des communautés qui ne se mélangent pas et qu'elle offre à chacune un service adapté à sa demande. L'établissement offre des ressources (savoirs, équipements...) et chaque groupe s'approprie celles qui lui conviennent et les agence en fonction de son identité. Ainsi les activités péri-scolaires sont nettement appropriées par des groupes ethno-sociaux et telle petite Mexicaine se sent exclue du club de danse par les « princesses juives » qui selon elle, l'accaparent. L'attention portée aux écoles d'élite est évidemment la principale nouveauté de cet ouvrage. Il y a pourtant peu à en dire. Tout repose sur la tradition historique (une des écoles étudiée, fondée en 1798 a compté T.S. Eliott parmi ses élèves !) et le « climat familial » : les enseignants habitent sept jours sur sept avec leurs élèves en période scolaire, les repas sont pris en commun et on dit les grâces...

Visiblement les soucis de la société américaine en matière d'éducation ont évolué, et avec eux ceux d'une partie au moins de la sociologie. Le souci d'égalisation s'efface ; il s'agit de gérer la différence entre les communautés en offrant à chacune ce dont elle a besoin, mais sans chercher à les mettre en contact... C'est sans doute le portrait de la nouvelle « école libérale » américaine qui nous apparaît là, mais dans cette définition, une absence surprendra sans doute les Français. La bonne école est certes celle qui dégage une élite, mais le souci des contenus, de la culture apparaît très secondaire : les cours qui nous sont rapportés sont très classiques, l'ennui des élèves est manifeste, l'enquêtrice ne s'interroge guère sur la qualité des savoirs transmis. Il ne me semble pas que le retour aux valeurs de l'école traditionnelle — ou à l'image que l'on en a — s'accompagne, comme en France, d'une réaffirmation de l'attachement au savoir... mais il est vrai que cela n'a jamais vraiment fait partie de la tradition anglo-saxonne.

Aux Etats-Unis, l'aspect le plus discuté du livre concerne sa méthode. La méthode ethnographique a ses règles, dont la première est une immersion prolongée dans le milieu qui ménage l'accès progressif du chercheur à ce que Schutz appelle « le dictionnaire de ce que tout le monde sait et dont personne ne parle ». Les monographies de Sara Lightfoot ne reposent nullement sur une telle démarche : elle n'a passé que quelques jours dans chacun des établissements enquêtés et elle a principalement recueilli l'image que lui en a donné l'équipe de direction. Même si elle a pu assister à des cours et interroger des élèves, elle est restée trop peu de temps pour pouvoir confronter cette vérité officielle à autre chose que des impressions. Elle s'en explique très bien elle-même dans l'introduction, et en choisissant le terme de « portraits d'école » elle situe son travail à mi-chemin entre le journalisme de qualité et l'analyse scientifique « The observer agreed that such fast and intuitive work could never be characterized as classical, systematic research... ». Vu le coût en temps du travail ethnographique, c'est évidemment le prix à payer pour une comparaison rapide entre six établissements... Cela limite bien sûr la valeur de l'ouvrage, mais ouvre aussi une nouvelle piste : il y a une conjoncture des établissements scolaires, un « air du temps » qu'il importe de saisir. En France, l'observation de la mise en place des ZEP ou de la rénovation des collèges montre que, à quelques mois près, une même mesure peut être accueillie de manière sensiblement différente parce que l'état d'esprit des protagonistes de l'action éducative a changé. En ce sens, les portraits d'écoles de Sarah Lightfoot constituent peut-être un modèle d'enquête de conjoncture qui pourrait enrichir la palette de l'ethnographie des établissements scolaires.

Jean-Louis DEROUET

WHITTY (Geoff.). — Sociology and School Knowledge : Curriculum Theory, Research and Politics/Geoff. Whitty. — Londres : Methuen, 1985. — 207 p. ; 23 cm.

Diplômé de l'Institut d'Education de l'Université de Londres, co-signataire de publications avec Michael Young, collaborateur de l'Open University et actuellement directeur du département d'éducation d'une école supérieure technique (« Polytechnic ») à Bristol, Geoff. Whitty est sans doute l'un des auteurs qui ont le plus contribué au développement, à la diffusion et à l'évolution théorique de ce qu'on a appelé après 1970 en Grande-Bretagne la « nouvelle sociologie de l'éducation » (1).

(1) Cf. nos articles « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », **Revue Française de Pédagogie**, 63, avril-juin 1983 (61-69) et « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », **Revue Française de Sociologie**, 25, avril-juin 1984 (211-232), ainsi que l'article de Claude Trottier dans le présent numéro de la **RFP**.

Quinze ans après l'émergence de ce courant de pensée centré sur l'analyse des enjeux sociaux et des implications politiques des processus de sélection, d'organisation et de transmission des savoirs scolaires, son ouvrage **Sociology and School Knowledge** constitue une remarquable tentative de synthèse documentaire et de bilan critique, où la richesse et la densité de l'information n'excluent ni la clarté didactique ni le développement d'une problématique cohérente et originale. Pour Whitty comme pour l'ensemble des théoriciens du curriculum d'inspiration « critique » ou « radicale », les processus de constitution et de circulation des contenus cognitifs et symboliques transmis dans les écoles sont fondamentalement de nature politique, c'est-à-dire analysables en termes de conflits d'intérêts et d'enjeux de pouvoir. Aussi la question qui parcourt tout le livre est-elle celle de savoir de quelle manière et à quelles conditions une étude sociologique des curricula peut s'inscrire dans le cadre d'une théorie critique globale de la société et peut déboucher sur un ensemble de pratiques pédagogiques et de politiques à portée radicalement transformatrice.

De la première partie de l'ouvrage, où l'auteur nous expose l'évolution de la réflexion et de la recherche sociologiques « critiques » sur le curriculum depuis 1970, on retiendra la difficulté et peut-être la vanité des étiquetages théoriques. Si définir et délimiter la « nouvelle sociologie » était déjà difficile avant 1975, c'est devenu parfaitement vain dans la deuxième moitié de la décennie, où on assiste à une fragmentation du champ en même temps qu'à une importante reconceptualisation. Ainsi, tandis que l'approche ethnographique des processus scolaires se développe et s'affine autour de chercheurs tels que Andy Hargreaves, Hammersley, Woods et que les contenus d'enseignement donnent lieu à des travaux socio-historiographiques originaux (Goodson, Cooper), l'influence de théoriciens marxistes comme Althusser ou les Américains Bowles et Gintis se traduit chez nombre de sociologues « critiques radicaux » par un certain déplacement de problématique, une critique du subjectivisme théorique et de l'activisme utopique caractéristiques de la phase antérieure, une attention plus grande portée aux déterminations socio-économiques et aux contraintes macro-structurelles, une réflexion sur la nature de l'appareil étatique et la cristallisation des hégémonies idéologiques, une insistance enfin sur la logique de la « reproduction sociale » pouvant conduire, aux dires de certains commentateurs, à une sorte de pessimisme fataliste et d'« abstentionnisme d'ultra-gauche ». Mais cette phase marquée parfois par un certain théoricisme dogmatique ne tarde pas, si l'on en croit Whitty, à être à son tour dépassée. Dès la fin de la décennie, un renouveau semble intervenir avec, toujours dans la mouvance du marxisme, l'émergence de nouvelles contributions qui mettent l'accent sur les notions d'« autonomie relative » et de « résistance ». Ces nouvelles approches se trouvent développées en particulier chez les « théoriciens critiques du curriculum » américains (par exemple Apple, Anyon, Giroux), que Whitty juge souvent plus ouverts sur le plan théorique que leurs collègues marxistes britanniques, plus attentifs aux apports de l'information empirique, plus en prise enfin sur les problèmes de l'action pédagogique et politique concrète.

De ce riche bilan (qui s'ouvre aussi à des apports marxistes australiens récents), on retiendra également le chapitre consacré aux rapports entre cette sociologie critique des savoirs scolaires et les théoriciens du curriculum **stricto sensu** (cette partie importante des sciences de l'éducation britanniques que constituent les « curriculum studies »). L'auteur y développe une critique contre l'un des principaux représentants de ce courant, Denis Lawton, dont il juge politiquement naïves les propositions en faveur d'un « curriculum commun » (c'est-à-dire offrant les mêmes contenus de culture à tous les enfants d'une même classe d'âge) et d'un « modèle coopératif de décision en matière de curriculum ». Sur ce problème du « curriculum commun », il nous paraît cependant que l'argumentation de Whitty (qui s'appuie en fait sur la contribution d'un sociologue australien) est assez peu étayée et que l'alternative qu'il suggère (à savoir un curriculum susceptible d'apporter spécifique-

ment aux élèves d'origine ouvrière les savoirs à la fois « pertinents » et « critiques » qui leur seraient réellement utiles dans la vie) manque de précision et de crédibilité.

Dans la deuxième partie de **Sociology and School Knowledge**, Whitty poursuit un objectif qui peut sembler plus ambitieux que dans la première, puisqu'il s'agit en quelque sorte de confronter le discours sociologique théorique (en l'occurrence le discours sociologique néo-marxiste sur l'éducation) à l'évolution réelle des politiques et des pratiques scolaires dans trois domaines actuellement litigieux, qui sont les rapports entre l'école et le monde industriel (à un moment où l'école subit de très fortes pressions en vue d'une meilleure adaptation aux besoins de l'économie, comme le révèle le « Grand Débat » lancé sous le gouvernement travailliste en 1976), l'organisation des examens de sortie de l'école secondaire (« sixteen-plus ») et la place des sciences sociales et politiques dans les programmes.

Certains aspects de l'évolution récente de la politique scolaire en Grande-Bretagne (réduction de la marge d'autonomie pédagogique des enseignants, tentatives de rentabilisation économique et sociale, avec en particulier l'implantation dans les écoles secondaires de programmes professionnalisés parrainés directement par une « commission de la main-d'œuvre ») semblent venir corroborer la thèse marxiste d'une soumission de l'école aux besoins et aux intérêts du capitalisme. Pour Whitty, les choses sont cependant plus complexes. On constate en particulier une hésitation chez les conservateurs revenus au pouvoir, partagés entre les arguments « utilitaristes » des « industrialistes » (lesquels touchent aussi certains milieux travaillistes, qui ont été les premiers à dénoncer la coupure entre la culture scolaire et le monde économique) et les partisans du vieil enseignement humaniste classique. Le fait que ces derniers soient actuellement très influents manifeste la prégnance et la persistance des valeurs académiques traditionnelles, et l'autonomie très large de la sphère des pratiques idéologiques et culturelles par rapport aux attentes et aux demandes de la sphère économique.

L'évolution récente du débat concernant l'examen du « sixteen-plus » suggère à Whitty des conclusions analogues. Actuellement les formules décentralisées (dites de « mode 3 ») répandues au cours des années 60 et 70 (examens passés dans le cadre et sous la responsabilité des établissements) sont en perte de vitesse et l'on revient à des modalités plus traditionnelles (avec des jurys extérieurs à l'établissement), jugées plus objectives et plus fiables. Mais, cette fois encore, la « réaction » constatée semble obéir davantage, selon Whitty, à des motivations proprement pédagogiques et culturelles qu'aux intérêts ou aux pressions des milieux d'affaires dans un contexte de « crise de l'accumulation du capital », comme le supposent certains auteurs néo-marxistes. Sur ce point comme sur d'autres problèmes qui concernent l'organisation du curriculum, il existe en fait une lutte entre des groupes de pression de nature diverse, porteurs d'intérêts et d'idéologies contradictoires : lutte aux enjeux complexes, et dont l'issue n'est nullement déterminée à l'avance par une quelconque « logique structurelle ».

C'est, de la même façon, la prégnance au sein du corps enseignant et de la société tout entière des valeurs traditionnelles de la haute culture académique plus que les pressions ou les intérêts supposés de la classe économiquement dominante qui expliquent, selon Whitty, l'échec répété des tentatives d'intégration au sein du curriculum d'enseignements nouveaux et dépourvus d'identité disciplinaire bien reconnue tels que les « études sociales » (« social studies ») ou l'« éducation politique ». Comme le montrent en effet par exemple les recherches socio-historiographiques de Goodson, ce sont les justifications académiques plutôt que les justifications utilitaristes ou proprement pédagogiques qui peuvent le mieux conférer, au sein du monde scolaire, du prestige, du pouvoir ou des ressources matérielles aux enseignants de telle ou telle discipline.

Pour Whitty, si ces études de nature empirique ou historique concernant les processus de changement dans les curricula contredisent une version étroitement économiste ou mécaniste du marxisme, elles sont compatibles néanmoins avec des formulations plus ouvertes, qui privilégient les concepts d'autonomie relative, de contradiction et de résistance (de même qu'avec une théorie comme celle de Bourdieu et Passeron affirmant que — dans certains contextes historiques du moins — l'autonomie fonctionnelle et culturelle de l'institution scolaire peut être un des instruments les plus subtils et les plus puissants de la « reproduction sociale »). Reconnaissons cependant qu'on ne saisit par facilement ce qui reste de spécifiquement marxiste dans de telles analyses, et ce qui les distingue par exemple d'une approche de type « néo-wébérien ».

En conclusion, Whitty se demande comment, après l'éclatement du « consensus social-démocrate » et le retour en force des idées conservatrices, les apports théoriques de la sociologie des savoirs scolaires pourraient venir étayer une nouvelle pratique et une nouvelle politique éducatives « de gauche ». Comparées à la richesse de l'information théorique mobilisée au cours de l'ouvrage, les remarques et suggestions qu'il formule dans cette perspective pratique pourront paraître trop fragmentaires. On comprend que Whitty insiste sur la nécessité d'une liaison entre les luttes menées dans le champ scolaire et certaines luttes sociales extérieures à ce champ, ou qu'il préconise un dépassement de l'opposition classique entre culture savante et culture utile en dénonçant à la fois le conservatisme du curriculum académique et les dangers d'une professionnalisation précoce des cursus. On le voit recommander une sorte d'« entrisme de gauche » au sein du mouvement travailliste, afin d'éviter l'isolement des militants « radicaux ». Mais les contours de son projet pédagogique et politique générale restent finalement extrêmement flous : on ne voit guère sur quelle alternative sociale et culturelle, sur quel modèle de société débouche l'argumentation « critique radicale ». Dans un ouvrage dont une des thèses centrales affirme justement le caractère politique des pratiques symboliques et la liaison nécessaire entre théorie et politique, une telle détermination ne risque-t-elle pas d'affaiblir le propos de l'auteur ?

Jean-Claude FORQUIN

N° 78 janvier-février-mars 1987, 123-129

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Manifestations récentes

• Colloque de l'ATEE « Recherches en sciences de l'éducation et formation des enseignants » (Toulouse, 1-5 septembre 1986)

Le congrès annuel de l'ATEE (Association pour la Formation des Enseignants en Europe) s'est tenu du 1er au 5 septembre dernier à Toulouse. Placé sous le patronage du ministère de l'Education nationale, ce XIe congrès s'était donné pour thème « Recherches en sciences de l'éducation et formation des enseignants ». Venant en France après le rapport « Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant » élaboré par Roland Carraz et la manifestation de septembre 1985, « Education, formation et société : Recherches pour demain », l'intérêt et l'actualité de ce thème n'a échappé ni aux responsables européens de l'ATEE, ni aux organisateurs français.

Jalonnées par les conférences d'Antoine Prost (France), Helga Thomas (RFA), Serafin Antunez (Espagne), Anne Lise Hosmark Tarrou (Norvège), ainsi que par une table ronde rassemblant autour de Denis Kallen (Université de Paris VIII) des responsables de recherches : Francine Best (France), Wolfgang Horner (RFA), Mike Bruce (Royaume-Uni), Hans Vonk (Pays-Bas) et Cesare Scuratti (Italie), les 280 congressistes se sont répartis tout au long de la semaine à l'intérieur des 9 groupes de travail qui ont pu discuter les 110 contributions des participants regroupés autour des sous-thèmes suivants :

— Recherches expérimentales et formation des enseignants ;
— Expérimentations sur les terrains et formation des enseignants ;
— Recherches sur l'interculturel et formation des enseignants ;
— Recherche-Action et formation des enseignants ;
— Recherche-Evaluation et formation des enseignants ;
— Recherche-Innovation et formation des enseignants ;
— Recherche en didactique des disciplines et formation des enseignants ;
— Les nouvelles technologies d'information et de communication et la formation des enseignants ;
— Recherches sur la formation professionnelle et formation des enseignants.

Une synthèse des travaux a été élaborée en cours de congrès par Jean-Marc Braemer (Mafpen de Lyon) et présentée en séance plénière. Cette synthèse paraîtra prochainement dans la revue **Recherche et Formation.** Comme à l'habitude, les **Actes du Congrès,** à paraître au début 87, publieront dans leur intégralité les conférences plénières et une trentaine de contributions.

Il est sans doute impossible de tirer des conclusions précises d'un congrès d'abord *conçu comme un lieu d'échanges et d'informations* ; modestement il est cependant possible de mentionner quelques points qui manifestent des convergences, des itinéraires, des zones sensibles dans ce désir unanime de rapprocher la recherche de la formation des enseignants.

Peut-être faut-il d'abord mentionner des zones d'ombre dans le domaine de l'interaction entre recherche et formation des enseignants qui se sont manifestées par une demande d'information et d'échange au niveau des participants, mais par une absence de contributions et de témoignages (malgré l'appel qui avait été fait) rendant compte de recherches dans le domaine de l'interdisciplinarité et des recherches documentaires en lien avec la formation des enseignants. Dans le même sens, il faut faire le constat du relativement petit nombre de recherches portant sur

le secondaire et le supérieur ; la plupart des recherches touche la scolarité obligatoire. ...Mais il existe des domaines rassembleurs de questionnements : la recherche dans le domaine de la formation professionnelle en est un dans lequel les collègues norvégiens sont particulièrement actifs. En ce secteur ce qui frappe, c'est sans doute l'accord sur l'impossibilité de savoir à quel type de métier, il faut former les jeunes pour les 10 années à venir et a fortiori donc, à quel type de formation professionnelle il faut former les formateurs de la formation professionnelle. La conséquence directe en devient une nécessaire formation générale plus approfondie et préparant à une mobilité et des adaptations prévisibles.

Thèmes rassembleurs également sont ceux qui drainent les recherches dans le domaine de l'innovation éducative et de l'évaluation mais ici les sujets de recherche s'éparpillent et aussi les problématiques de recherche : proches parfois des priorités énoncées par la Commission des Communautés Européennes en matière d'Education, liées d'autrefois à des études sur les structures de formation dont l'Europe reflète la diversité, ou sur des moments de la carrière des enseignants et ici plusieurs études centrées sur les difficultés rencontrées par les enseignants débutants manifestent un intérêt convergent. Dans ces deux thèmes de l'innovation et de l'évaluation, mais aussi dans celui qui touche les didactiques des disciplines et dans d'autres, court le thème des représentations et des recherches à faire en ce domaine particulier.

Evidemment rassembleur de curiosité et de questionnements, les travaux de recherche dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la Communication ont regroupé un grand nombre de communications dont il faut signaler qu'elles se répartissent assez également entre ce qu'on peut appeler les « vieilles » nouvelles technologies et les « nouvelles » nouvelles technologies. Pour *prégnant et important qu'il soit le domaine de l'informatique — qui ne touche pas* également tous les pays d'Europe ! — dans l'ensemble des recherches européennes liées à la formation des enseignants, ne semble par absorber le domaine de l'audiovisuel dont on sait qu'il est bien loin d'être entré dans le champ de connaissances et de pratiques familières des formateurs d'enseignants.

Domaines et thèmes rassembleurs d'intérêt et de recherches ne signifient pas convergence des méthodologies et ce qui est peut-être le plus frappant reste la distance significative et la difficulté d'échanges qui s'ensuit entre deux types de préoccupations donc de recherches et d'engagements de chercheurs. Pour faire court, on pourrait dire qu'il y a ceux qui « cherchent utile » et ceux qui « cherchent scientifique ». C'est-à-dire qu'il y a un clivage particulièrement sensible entre les préoccupations d'ordre pratique des uns et les préoccupations de connaissance des autres, entre le désir de donner aux formateurs et enseignants des matériaux utilisables et en prise directe sur la profession des premiers et le souci d'augmenter la compréhension des phénomènes de formation des seconds. Ceci, nous le savions dans le contexte français, en raison des débats entre les diverses catégories de personnes engagées dans la formation des enseignants, des enjeux de statut et de pouvoir qui sous-tendent ces débats et le difficile dialogue qui s'ensuit mais l'opposition de fond est réelle. Si la tension a pu se canaliser quand les groupes de travail s'intitulaient recherches expérimentales ou expérimentations sur les terrains, elle ne le pouvait plus lorsqu'il était question de Recherche-Action dans la mesure où il y a justement essai de synthèse constructive des deux tendances. Derrière un débat relationnel et institutionnel typiquement français, il est sans doute un débat de fond en partie occulté en France et beaucoup plus largement européen. En ce sens les discussions de ce congrès étaient un reflet particulièrement signifiant d'un rapprochement souhaité, souhaitable mais dont les difficultés ne peuvent prétendre être aplanies totalement entre la recherche en Sciences de l'Education et la Formation des enseignants.

Le congrès de l'ATEE est une manifestation annuelle importante dans le monde des formateurs d'enseignants. A côté de cette rencontre annuelle l'Association a développé une série de groupes de travail permanents qui sont pour certains soutenus par les organisations internationales et qui pour la plupart ont produit des publications. Les thèmes de travail de ces groupes sont les suivants :

— La formation des professeurs pour l'enseignement professionnel ;
— La formation des professeurs de langues ;
— L'utilisation des méthodes audiovisuelles et la formation des enseignants à et par l'audiovisuel ;
— La formation permanente des enseignants ;
— La formation des cadres de l'enseignement à la gestion et à l'administration ;
— La formation des maîtres et les nouvelles technologies de l'information ;
— La formation des maîtres de l'éducation spécialisée ;
— La formation des enseignants pour les enfants de migrants ;
— La formation des professeurs de sciences ;
— L'égalité des chances pour les filles et les garçons ;
— L'interaction entre l'innovation à l'école et la formation des enseignants.

Travail des groupes permanents, congrès annuel, et revue de l'association l'**European Journal of Teacher Education** sont les points forts de la vie d'une association fondée en 1976, qui s'est développée à partir d'un petit nombre de personnes résolument engagées dans la collaboration internationale et qui rassemble aujourd'hui plus de 200 membres individuels et 150 institutions européennes.

Francine VANISCOTTE

• **Rencontre internationale « évaluer l'évaluation » (Dijon 17-19 septembre 1986)**

1 - *L'histoire des rencontres*

Depuis 1977, les chercheurs belges et suisses dans les domaines de l'évaluation scolaire, organisent régulièrement une rencontre de travail, alternativement chaque année en Belgique et en Suisse. Certaines de ces rencontres, lieu de confrontation des recherches en cours, ont donné lieu à publication (1).

En 1985, les Français furent associés à ces rencontres, et la rencontre de Bruxelles (2) fut organisée par un comité scientifique tripartite (J. Cardinet, IRDP Suisse ; M.-C. Dauvisis, INRAP France ; J.-M. de Ketele, Université Louvain La Neuve, Belgique) : cette rencontre réunissait plus de 200 participants (formateurs de formateurs et chercheurs des 3 pays auxquels s'étaient associés une dizaine de collègues québécois).

Pour marquer plus pleinement cette nouvelle collaboration la France a été choisie pour l'organisation de la rencontre 1986. Celle-ci vient de se tenir à Dijon les 17-18-19 septembre dernier.

2 - *Création d'une association européenne*

L'élargissement des rencontres et le besoin auquel elles répondent se concrétisent désormais par la création d'une nouvelle association européenne : l'Association Européenne pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Europe

(ADMEE Europe) qui a son siège à l'AUPELF (3) et vient d'être créée lors de la rencontre de Dijon. Cette association a pour but général comme l'association canadienne de même sigle de favoriser au maximum la communication et l'appui réciproque des personnes concernées par l'évaluation en éducation, c'est-à-dire prioritairement chercheurs en éducation, formateurs de *formateurs, enseignants responsables* d'institutions éducatives et administrateurs.

L'association européenne collabore notamment à la revue scientifique **Mesure et Evaluation en Education** publiée par l'ADMEE (Canada). L'abonnement à cette revue sera servi à tous les membres européens dans le cadre de leur adhésion à l'association (4).

Le bureau de l'Association est constitué d'Y. Tourneur (Université de Mons, Belgique) président ; L. Allal (Université de Genève, Suisse) vice-présidente ; C. Delorme (CEPEC, Lyon, France) secrétaire-trésorier. Chaque pays est également représenté au conseil d'administration par un délégué national (pour la France : M. Genthon, Université d'Aix ; suppléant : J. Colomb, INRAP Paris). Enfin le rédacteur européen de la Revue (J. Cardinet, IRDP Neuchâtel, Suisse) et les organisateurs de rencontres annuelles font également partie du Conseil d'Administration.

C'est désormais l'association qui prendra en charge l'organisation de rencontres de divers types : rencontres annuelles internationales entre chercheurs, congrès bilans tous les cinq ans mais aussi ateliers de formation dans chaque pays pour faire connaître et exploiter les résultats de recherches et ateliers débats au niveau local entre partenaires du système éducatif.

Compte tenu de la diversité des publics concernés par l'évaluation en éducation, il apparaît en effet qu'un même type de rencontre ne peut satisfaire toutes les attentes et que les types de rencontres suscitées par l'association doivent être diversifiées.

3 - *La rencontre de Dijon : « Evaluer l'évaluation »*

Pour sa première manifestation publique, la jeune association ARBRE (Association Régionale de Bourgogne de Recherche en Education et Formation), présidée par J.-C. Eicher, qui concrétise le pôle bourguignon de recherche en éducation et formation a offert à l'INRAP un cadre approprié pour l'organisation de cette première rencontre importante en France. Celle-ci s'est tenue pendant trois jours pleins dans les locaux de l'université de Dijon et de l'INRAP.

Pour cette année de transition, le choix avait été fait d'organiser la rencontre en deux parties : l'une largement ouverte (plus de 250 participants) proposant des conférences et des débats autour d'une table ronde ; l'autre, échanges et confrontations entre membres d'équipes activement engagés dans des recherches sur l'évaluation et qui avaient *proposé par écrit à l'avance une contribution* (parmi les 150 participants une quinzaine de Canadiens).

Les actes de la rencontre seront publiés par l'INRAP. Ils sont actuellement en souscription (5).

Le thème de la *rencontre*, **Evaluer l'évaluation** *signifie que l'objet de la rencontre* était de soumettre l'évaluation et les travaux qu'elle suscite, à sa propre logique et à son propre questionnement.

Quels sont les effets attendus d'un dispositif ou d'un système d'évaluation ?
Quels sont les effets réels de ces dispositifs et systèmes ?
Quels écarts ou quels dysfonctionnements peuvent être mis en évidence ?
Quelles en sont les causes ? Et comment y remédier ?

Les effets des dispositifs d'évaluation ne se manifestent pas exclusivement à l'intérieur de la classe et c'est parfois tout le contexte éducatif qui peut en être affecté. Aussi le thème proposé ne se limitait pas au seul fonctionnement de la classe, mais la problématique était élargie à l'évaluation du système éducatif lui-même.

Des conférences et la table ronde : Les deux conférences présentèrent sous deux approches à la fois complémentaires, mais aussi parfois contradictoires, les « problèmes méthodologiques de l'évaluation des systèmes éducatifs ». A. Mingat de l'IREDU, tentait de cerner les problèmes des niveaux d'interprétation et du sens des variables observées, de la recherche de lois et de variables explicatives dans une approche qui emprunte ses modèles aux sciences. Y. Tourneur, quant à lui, appliquant à l'évaluation des systèmes et des projets éducatifs, les modèles de l'évaluation du travail des élèves, manifestait l'originalité caractéristique des modèles des recherches en éducation qui doivent intégrer, dans une vision systémique, les dimension espace-temps et leurs effets sur les divers acteurs et partenaires.

Un aspect spécifique de l'évaluation scolaire était abordé au travers de la table ronde animée par J. Donnay de l'Université de Namur, Belgique : « Le bulletin scolaire : pour quoi faire, qu'en fait-on ? ». Elle réunissait praticiens, chercheurs et administrateurs et permettant la confrontation des expériences et recherches dans les trois pays.

Le bulletin scolaire, par sa forme, est un des moyens à disposition des pouvoirs prescripteurs pour concrétiser une politique d'évaluation ; par son contenu, il est un des indicateurs où peuvent se repérer des pratiques scolaires d'évaluation ; enfin, par son utilisation, il montre l'enjeu social des pratiques d'évaluation scolaire. C'est dire que ce thème de débats a été retenu non seulement parce que dans les trois pays il a fait l'objet de travaux, mais aussi parce qu'il est au carrefour des préoccupations de tous ceux qui, par leurs pratiques, se confrontent aux problématiques d'évaluation et à leurs enjeux.

Thème, longtemps délaissé au profit d'autres thèmes de préoccupations (par exemple, évaluation formative), le bulletin scolaire fait aujourd'hui l'objet d'un intérêt particulier de la part des chercheurs, praticiens et prescripteurs.

La diversité constatée dans l'utilisation des bulletins, leurs destinataires, leurs enjeux semblent nécessiter des formes adaptées. Mais quelles qu'elles soient, celles-ci se heurtent à deux exigences contradictoires que soulignait L. Allal : celle d'une trop grande **précision** qui conduit à une complexification nuisible, celle à **l'utilité** et la faisabilité, qui ne permet pas toujours la précision souhaitable. Dans ces domaines les recherches sont encore à poursuivre.

Les échanges dans les groupes : Les groupes de travail (6), par la variété des thèmes retenus, le choix des discutants issus d'institutions représentatives de diverses problématiques d'évaluation, le nombre et la richesse des contributions des participants et l'engagement de tous les membres dans la mise en œuvre et l'évaluation de systèmes d'évaluation, permettaient une réelle confrontation de travaux et des questionnements théoriques ou pratiques sous-jacents. La distinction chercheurs-praticiens, compte tenu de l'exigence de contribution, n'apparaissait ici pas très pertinente ; la plupart des participants étant engagés à un titre ou un autre dans des recherches, des recherches-actions ou innovations.

Il apparaissait aussi au travers des échanges, comme le soulignait J. Cardinet lors de la séance de conclusion qu'« on est en train de passer à une approche

indirecte à la fois de l'apprentissage et de l'évaluation », ceux-ci ne pouvant plus être dissociés des systèmes de formation dans lesquels ils s'inscrivent.

L'évaluation ne peut plus s'interroger seulement sur ses objets, et ses méthodes, mais l'interrogation s'élargit aussi à ses fonctions et ses effets dans les systèmes où l'évaluation s'insère. On parle alors en termes de stratégies d'évaluation intégrées aux stratégies éducatives.

Des questions ont été posées (on était là pour cela !) et le restent, en particulier concernant l'évaluation des domaines relationnels et affectifs : dans ces domaines, quels objets d'évaluation peut-on isoler ? Quels indicateurs, quels repères signifiants trouver ? Peut-on les hiérarchiser, et en fonction de quoi ?

4 - *Quelle suite aux travaux ?*

La rencontre 1987 : Après les charmes de la Bourgogne évalués très positivement par les participants, ceux-ci auront à découvrir ceux des montagnes du Valais suisse.

Le thème en sera « la formation des formateurs à l'évaluation ». En effet, on constate que tandis que ces chercheurs en sont à évaluer les différentes formes d'évaluation, celles-ci ont bien du mal à s'implanter dans les pratiques de formation, à preuve l'exemple de l'évaluation formative.

Il y a donc lieu d'approfondir les problématiques de formation des formateurs à l'évaluation formations qui non seulement ont pour objet de traduire dans les classes les acquis des recherches et d'en diffuser les résultats, mais aussi interrogent la *recherche dans ses choix, ses objets et ses méthodes.*

La constitution d'un réseau de relations : Les échanges de travaux, les confrontations engagés depuis dix ans par les collègues belges et suisses ont créé pour ces rencontres non seulement un intérêt scientifique important, mais aussi un climat de confiance et des relations de travail et d'amitié entre équipes de recherches, relations qui s'approfondissent, se renouvellent et s'élargissent au fil des rencontres. Les équipes françaises ont trouvé là un nouveau réseau d'échanges.

Cela est un apport important pour la collectivité européenne des sciences de *l'éducation.*

Ce réseau européen voit également son horizon s'élargir par les contacts avec les collègues canadiens qui, depuis longtemps mènent des recherches en évaluation. Les perspectives spécifiques de ces travaux ne sont souvent pas aussi éloignées qu'on pourrait le penser des approches européennes : c'est au moins ce que les nombreux contacts au cours des deux dernières rencontres ont montré.

Le congrès international ADMEE (Québec) de la Mesure et l'Evaluation en Education qui se tiendra à Hull (Ottawa), les 22-23-24 octobre 1987, pourrait être l'occasion d'affermir les relations de travail engagées. Les chercheurs européens y sont cordialement invités.

M.-C. DAUVISIS

Notes

(1) Par exemple, celle de Genève en 1978 dont les actes constituent l'ouvrage **Evaluation formative dans un enseignement différencié** de ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P. ; édité aux Editions Peter Lang.

(2) Les séances plénières de cette rencontre sont éditées sous le titre DE KETELE J.-M. (éd.), **Approche prescriptive ou descriptive de l'évaluation ?** De Boeck, Bruxelles 1986.

(3) Association des Universités Entièrement ou Partiellement de Langue Française, 192, boulevard Saint-Germain, Paris 6e.

(4) Pour la France, le montant de l'adhésion a été fixé pour 1986-1987 à 150 F. Pour tout renseignement s'adresser à C. Delorme, 1, rue Abbé-Papon, 69005 Lyon.

(5) S'adresser au secrétariat de la rencontre (M.-C. Dauvisis, INRAP, 2, rue des Champs-Prévois, 21100 Dijon).

(6) Cf. liste en annexe.

Annexe

Liste des groupes de travail des 18 et 19 septembre

A : Evaluer l'évaluation des innovations et des systèmes de formation. Discutant : M. Bernard, professeur à l'Université de Nantes (F).

B : Evaluer les instruments et outils de l'évaluation.

et C : Evaluer les procédures d'évaluation collégiale. Discutante : L. Belair, professeur à l'Université d'Ottawa (Canada).

D : Evaluer l'évaluation formative. Discutant : J.M. de Ketele, professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve (B).

E : Evaluer l'auto-évaluation. Discutant : M. Thurler, responsable du secteur évaluation du projet Sipri (CH).

F : Evaluer l'évaluation des attitudes et des valeurs. Discutant : Y. Tourneur, professeur à l'Université de Mons (B).

G : Quelles théories implicites dans les pratiques d'évaluation. Discutant : G. Berger, professeur à l'Université de Paris VIII (F).

H : Mesurer et évaluer un projet. Discutant : J. Colomb, directeur de programme à l'INRP (F).

I : Evaluer la formation des enseignants aux méthodes modernes d'évaluation. Discutant : J.J. Bonniol, Université d'Aix-en-Provence (F).

J : Evaluer la certification modulaire. Discutant : J. Cardinet, responsable du secteur recherche, IRDP Neuchâtel (CH).

K : Evaluer l'évaluation prédictive. Discutant : D. Bain, CRP de Genève (CH).

Notes

[illegible]

SUMMARIES

Sociological approaches

TROTTIER (Claude). — The new educational sociology in Great Britain : an intellectual stream in decline.

The author thinks it is too soon to conclude that the « new » educational sociology movement is over. He discusses about the perspectives and limitations of works achieved until now and identifies research areas which are placed in the stream of the criticism having already been passed on these works.

PETITAT (André). — Between history and sociology : a constructivist approach applied to the emergence of « collèges » and bourgeoisie.

In this paper, A. Petitat, as a sociologist and historian, is looking for a solution that would make the sociologist time thicker, and moderate the historian particularism. The outline of a constructivist perspective is proposed here, to be applied in a second phase to the analysis of the social functions of XVIth century « collèges » to result in undermining some deep-rooted sociological ideas.

MOSCONI (Nicole). — Co-education in technical and industrial education : the impossible revival of the other.

The author tries to understand why there are so low percentages of female students in technical and industrial « lycées » and through a limited enquiry, she tries to identify the nature of obstacles that this small minority of girls meet with.

TANGUY (Lucie), POLONI (Arlette), AGULHON (Catherine). — Institutions of technical education (short cycle) in France : genesis and trends.

This study intends to describe political and economic circumstances which caused the shift to professional training from workplace to school, and then to clarify the development process of a teaching category, by showing individual schooling and occupational profiles and by studying various symbolic types of action which focus on giving these individuals a cultural and occupational identity.

MOLLO (Suzanne). — From sociology to social educational psychology : marking the boundaries of a research subject.

This paper studies the processes of thought which leads to the delimitation of a research subject. Selection being a main theme of the reproduction concept, the author gives account of the hidden dimensions of school differenciation processes which are involved, and reintroduces in the structures of this hypothesis, educational practices and the consequences of teacher/pupil relation.

The ethnographic approach in educational sociology : school and community, educational institutions, classrooms.

For twenty years, new approaches have been developed in educational sociology : some appeal to the interactionalist tradition, some to the renewed comprehensive sociology. As these approaches become mature, new scientific objects are formed and constitute a theoretical methodological and political network which is presented here in its complexity. This paper delivers the first two parts of a comprehensive study :

— **Agnès HENRIOT** studies the relation between school and community : obsolete problematics of a research area revival.

— **Jean-Louis DEROUET** discusses a sociology of educational institutions and the difficulties met with the creation of a new scientific object.

Next issue will present the third part : a paper from Régine Boyer about the classroom, and a general conclusion that will endeavour to bring out the tendencies and the differences which appear in this stream.

[illegible]

N° 78 janvier-février-mars 1987, 133-135

INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE NOTES CRITIQUES ET COMPTES RENDUS PARUS DANS LA REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE EN 1986

Par ordre alphabétique d'auteurs

ARTICLES

NOTES DE SYNTHÈSE

NOTES CRITIQUES

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

TARIFS
(au 1er janvier 1987)

Abonnement annuel (4 numéros)
France ..... **154 F TTC**
Etranger ..... **181 FF** (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro ..... **48 FF**

Rédaction et spécimens : **Institut National de Recherche Pédagogique,** 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 46.34.90.78.

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., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP, sauf pour les TOM-DOM, la Corse et les abonnements par voie aérienne.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP, 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.

Aux lecteurs de la Revue Française de Pédagogie

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

La **Revue Française de Pédagogie** vous informe sur les résultats de la recherche et les courants de pensée en éducation.

La nouvelle publication **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation** se propose quant à elle de vous orienter à travers la littérature spécialisée :

- *en vous introduisant dans les différents domaines des sciences de l'éducation,*
- *en vous présentant le contexte du travail scientifique,*
- *en analysant les conditions de la production, de l'utilisation et de la diffusion des écrits,*
- *en guidant vos choix dans la recherche documentaire,*
- *en vous signalant toutes les dernières productions.*

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation se veut à la fois un instrument de documentation et un outil de formation pour tous ceux qui, à des titres divers, sont concernés par la recherche en éducation : chercheurs, formateurs de formateurs, enseignants, cadres du système éducatif, etc.

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation est une publication périodique (3 livraisons par an) réalisée par le Centre de Documentation Recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique. La nouvelle formule débute avec la première livraison de l'année 1986, le numéro 8.

AU SOMMAIRE DU NUMÉRO 9

Etudes

Bibliographie courante

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à ***Perspectives Documentaires en sciences de l'éducation.***

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° ... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP, sauf pour les TOM-DOM, la Corse et les abonnements par voie aérienne.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP, 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.

TARIFS
(au 1er juin 1986)

Abonnement annuel (3 numéros)

France	**100 FF TTC**
Etranger	**112 FF TTC**
Vente au numéro	**40 FF TTC**

Imp. Nat. 7.069-004-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Best