REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 83 - AVRIL-MAI-JUIN 1988

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N.D.L.R. — Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales.

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° 83 - AVRIL-MAI-JUIN 1988

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE N° 83 - AVRIL-MAI-JUIN 1988

SOMMAIRE

DÉSACCORDS ET ARRANGEMENTS DANS LES COLLÈGES (1981-1986)

Eléments pour une sociologie des établissements scolaires

par Jean-Louis DEROUET

L'article présente le bilan d'une enquête qui a été menée, de manière ethnographique, dans vingt collèges français de 1981 à 1986. La recherche s'est intéressée aux conditions qui permettent aux individus de construire, à l'échelle des situations et des établissements scolaires, des dispositifs cohérents. Au niveau du collège, ces dispositifs avaient besoin, pour tenir, de s'adosser à un accord sur la définition de la démocratisation qui, à l'heure actuelle fait défaut. En son absence, c'est un arrangement local entre les personnes qui se substitue à un compromis sur des principes universels. Des pistes de recomposition apparaissent cependant, qui permettraient aux enseignants, à partir d'une négociation d'un intérêt général, de se construire une nouvelle identité.

L'essentiel des travaux menés depuis quatre ans à l'INRP par le Groupe d'Etudes Sociologiques a porté sur l'observation du fonctionnement de vingt collèges et de la manière dont ils ont réagi à la politique de « rénovation », lancée à partir de l'année scolaire 1981-1982. Notre projet était de voir comment des établissements ordinaires avaient reçu l'appel qui leur était adressé par le ministère de l'Education Nationale. Nous les avons choisis en fonction de quatre critères macroscopiques qui étaient apparus particulièrement discriminants dans l'accueil fait à la loi de 1975 concernant le collège unique (Binon, 1980) et qui avaient déjà été utilisés avec bonheur dans l'enquête du Centre de Sociologie des Organisations (Paty, 1981) : la taille du collège (elle varie dans notre enquête de 140 à 1 200 élèves), son implantation (centre urbain, bourg rural, ou banlieue de grande ville), son recrutement en termes de catégories socio-professionnelles, l'histoire de l'établissement et son ancien statut (ancien CEG, ancien CES, ancien premier cycle de lycée ou collège ouvert après 1975).

Nous faisons ainsi varier un certain nombre de facteurs importants dans la définition de la situation des établissements, mais nous n'avons pas cherché à constituer un échantillon statistiquement représentatif de l'ensemble des collèges français. L'échantillonnage statistique aurait imposé une réduction de la problématique qui était incompatible avec les résultats que nous visions. Nous avions deux objectifs : le premier était de savoir comment une mesure générale s'applique dans le particulier, comment elle est travaillée, interprétée, dans les conditions locales de chaque établissement. Le second était l'investigation de cette notion un peu mystérieuse d'identité de l'établissement : comment cette identité se décrit-elle ? Comment s'est-elle constituée dans le passé ? Comment se manifeste-t-elle dans la vie quotidienne ? Ces questions impliquent une investigation de l'établissement dans ce qu'il a de plus particulier et exclut de choisir, a priori, parmi les caractéristiques d'un collège celles qui sont le plus aisément transportables comme l'eut fait une typologie statistique (Desrosières, 1985). Cela ne signifie pas que, a posteriori, les résultats de nos analyses ne soient pas susceptibles de généralisation (Desrosières, 1987). Les processus que nous observons — la constitution d'arrangements locaux dans les établissements, la stabilisation des ressources par la cohérence d'un principe de mobilisation... — peuvent parfaitement être dégagés des collèges où nous les avons observés et constituent les outils d'une compréhension générale du fonctionnement des établissements. Une quantification de ces phénomènes est maintenant envisageable, mais elle ne l'était pas avant une enquête ethnographique approfondie.

Notre objectif était aussi d'exploiter à fond une des ressources spécifiques de l'INRP, qui est son contact avec le terrain et sa possibilité d'associer des enseignants à ses recherches. Nous avons donc développé un réseau d'enseignants associés, suffisamment formés pour

être de bons observateurs des processus sociaux, suffisamment impliqués dans la vie des établissements pour en saisir les implicites (Derouet, 1984). En outre, la connaissance quantitative n'est pas la seule dont la société ait besoin. La philosophie d'une opération comme la rénovation des collèges, et d'une manière générale de toutes les transformations liées à la décentralisation, est que les individus doivent pouvoir, localement, prendre en charge une part importante de l'administration de leur destin. Il faut bien avouer qu'ils sont pour cela singulièrement dépourvus d'outils : comment analyser le fonctionnement d'un établissement scolaire ? Comment développer dans un établissement où les relations sociales sont déstructurées un mouvement de mobilisation positive autour d'un projet ? Il y a un incontestable besoin d'augmenter les ressources des gens ordinaires sur la connaissance des processus sociaux et une recherche comme la nôtre peut, croyons-nous, modestement y contribuer.

Cette recherche s'est donc appuyée sur des dossiers d'observations ethnographiques, constitués par des enseignants associés en poste dans les établissements, coordonnés par des enseignants-chercheurs de l'INRP. Cette réintroduction de l'ethnologie dans la sociologie de l'éducation, et le choix d'enseignants pour être à la fois informateurs et ethnologues pose d'ailleurs un certain nombre de problèmes que nous ne traiterons pas ici.

Même si nous ne prétendons pas à la représentativité statistique, ces vingt dossiers fournissent une image de l'évolution des collèges français qui conduit à une certaine analyse de la conjoncture. A l'évidence **les collèges ont beaucoup changé dans les cinq dernières années** mais ce changement ne saurait être interprété de manière mécanique comme une conséquence de la rénovation. Il est permis de penser que bien des évolutions constituent un effet à retardement du collège unique. Les enseignants, on le sait, avaient très mal accueilli « la réforme Haby » et beaucoup d'entre eux avaient refusé de s'adapter aux conditions nouvelles créées par l'hétérogénéité des classes. Avec le temps, cette adaptation finit par se faire, d'autant que le changement politique de 1981 a décrispé les oppositions. En outre, la plus grave lacune de la loi de 1975 avait été de modifier profondément les conditions de l'enseignement, sans offrir aux enseignants les moyens matériels et pédagogiques de gérer ces situations nouvelles. Il est incontestable que la réflexion sur la formation des enseignants a beaucoup progressé depuis dix ans (De Peretti, 1982), que l'outillage intellectuel et technique de gestion des situations scolaires s'est beaucoup développé et que la création des MAFPEN a mis ces ressources à la portée des enseignants ordinaires. De même un souci nouveau de l'efficacité et du rendement se développe chez les enseignants. L'horreur cléricale vis-à-vis de l'argent et de l'entreprise n'est plus la culture universelle du corps enseignant. Cela tient peut-être à des incitations ministérielles (Chevènement, 1985), mais aussi à un air du temps beaucoup plus général et à l'impact progressif des premières mesures de décentralisation : la nécessité de convaincre les collectivités locales amène naturellement à développer des justifications dans le registre de la production.

Cela montre que tous ces changements ne peuvent pas être lus de façon myope, liés à un ensemble de mesures précises portant sur un laps de temps court. Pour bien comprendre ces cinq années, il faut les replacer dans une histoire de la constitution de l'école moyenne. C'est ce qu'a déjà constaté Anne Van Haecht dans son étude sur l'enseignement rénové belge (1985), mais nous voudrions aller plus loin et montrer que l'observation des situations elles-mêmes est considérablement enrichie lorsqu'on se réfère à des tensions principielles qui s'explicitent sur la moyenne durée.

Le but de cet article n'est donc pas de résumer le rapport de la recherche, mais d'en dégager quelques principes. Les premiers voudraient jeter les bases d'une sociologie des établissements scolaires dont nous avions analysé les conditions de constitution dans un précédent article (Derouet, 1987). La rénovation des collèges a tenté de traiter le problème de l'école moyenne en l'inscrivant dans un courant international de responsabilisation des établissements, elle constituait donc un terrain d'observation privilégié pour constituer une sociologie des établissements scolaires dont les concepts et les méthodes sont maintenant transférables à d'autres types d'établissement. Les seconds se présentent plutôt comme une analyse de la conjoncture de l'école moyenne, en France, dans les années quatre-vingt : à partir de la sociologie des établissements scolaires qui a été présentée plus haut, on s'interrogera sur les principes de justification qui sont susceptibles d'assurer les cohérences des situations scolaires et des établissements, au niveau de l'école moyenne.

UNE SOCIOLOGIE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Le travail de construction des situations

Notre démarche a suivi, dans le domaine de l'éducation, celle que Luc Boltanski imprimait à l'ensemble du Groupe de Sociologie Politique et Morale. Nous ne marquerons pas, à chaque étape, la dette que nous avons vis-à-vis de l'énorme travail qui a été accompli dans ce groupe : qu'il soit dit une fois pour toutes que les analyses que nous présentons ici ne sont qu'une partie d'un ensemble et qu'elles n'auraient pu exister sans l'entreprise théorique qu'ont menée à bien Luc Boltanski et

Laurent Thévenot (1987). Celle-ci consiste à prendre fondamentalement au sérieux l'idée de situation, et l'hypothèse bien connue mais insuffisamment exploitée dans le courant interactionniste d'une construction par les individus d'une définition de la situation (Joseph, 1982). Cette problématique nous a paru particulièrement pertinente pour l'étude du collège unique. Jusqu'à une date récente, les relations sociales dans les établissements scolaires reposaient sur un certain nombre de « cela va de soi » qui faisaient que les conditions de l'accord sur la définition des situations entre les professeurs et les élèves — et leurs parents — étaient en place. Cette affirmation, fréquente dans les entretiens que nous recueillons, doit, certes, être interrogée. Il faut sans doute faire la part de la laudatio temporis acti ; les valeurs qui composaient ce « cela va de soi » n'étaient sans doute ni aussi simples ni aussi univoques qu'on le dit : ce n'étaient pas les mêmes dans le primaire et dans le secondaire, au CEG et au lycée, dans les lycées de garçons et dans les lycées de filles... En outre, l'existence de valeurs partagées ne signifie pas que les professeurs étaient unanimement respectés et les classes paisibles. Les témoignages de chahut abondent dans la littérature, et ne concernent pas que les enseignants notoirement insuffisants en valeur personnelle ou en diplômes. Toutefois, comme l'avait déjà constaté Testanière, le sens de l'indiscipline a changé (Testanière 1967-1968) : le chahut traditionnel pouvait affirmer certaines valeurs et construire des situations cohérentes ; l'état actuel exprimerait plutôt, pour reprendre un terme durkheimien, une certaine anomie. Cette idée devra donc être appuyée par un travail d'élucidation historique des relations sociales dans les établissements scolaires que nous n'avons pour le moment qu'esquissé (Derouet, 1987) mais elle constitue un point de départ incontournable pour une sociologie qui tente de comprendre les logiques sous-jacentes au travail des individus en situation.

Les « cela va de soi » se sont progressivement délités au cours des années soixante et soixante-dix, sous l'effet de l'explosion scolaire (Cros, 1961), de l'évolution de la pré-socialisation familiale des jeunes (Prost, 1981) et du changement de public... tous phénomènes de moyenne durée que la réforme Haby a en quelque sorte polarisés au niveau du collège. L'institution du collège unique met face à face des individus qui ne l'ont pas nécessairement souhaité (Prost, 1986), avec un ensemble de contraintes très fortes — découpage du temps, de l'espace, des cohortes d'élèves, règlements et programmes... — mais totalement insuffisants pour définir les comportements des individus en situation. Une heure de cours peut être considérée comme mise en présence d'un certain nombre d'individus et de ressources (savoirs, équipements, règlements...) mais cette simple co-présence ne suffit pas à définir la situation sur un principe d'ordre qui hiérarchise les ressources et les personnes. C'est ce principe qui discrimine, parmi les multiples choses présentes, celles qui sont des objets pertinents à la situation et celles qui sont de simples « machins ». Ainsi, dans une situation construite, la carte que le professeur dessine au tableau est plus importante que la pluie qui tombe ou le graffiti qui demande « de ne pas jeter de cacahuètes au prof ». C'est ce principe qui assure la cohérence des ressources mobilisées : la carte va avec un discours, une photo dans le manuel, un projet d'interrogation écrite... C'est enfin ce principe qui définit la grandeur des individus et les rapports qu'ils doivent avoir entre eux : si la situation se définit autour d'une tâche, les rapports seront commandés par l'efficacité dans l'accomplissement de cette tâche et les « grands » seront les plus performants. Par là, la situation se met en ordre, les comportements des uns vis-à-vis des autres deviennent relativement prévisibles et s'il y a manquement, il y a aussi un principe de justice qui permet d'en évaluer la gravité et d'en préciser le mode de réparation.

Ces éléments font particulièrement défaut au collège ; ce qui développe chez les individus, élèves comme professeurs, cette angoisse très caractéristique des situations non définies. Un entretien avec une enseignante d'un collège parisien exprime très bien ce sentiment d'imprévisibilité des comportements des autres et l'incertitude sur les critères du jugement :

> *« Nous sommes soumis à une tension nerveuse considérable du simple fait de l'imprévisibilité de nos élèves. On a l'impression que n'importe quoi finalement pourrait se passer. Quand je dis n'importe quoi, faut pas exagérer, hein, il ne s'est jamais passé de choses très graves, mais c'est un fait que nous avons tous dans notre subconscient que nos élèves sont très différents, qu'il y a une espèce de santé qui peut tourner à... la violence est un mot fort... en tout cas il y a un caractère imprévisible chez eux qui nous oblige à être vigilants, je ne dirais pas sur nos gardes, mais vigilants.*
>
> *Q : Ça n'a jamais craqué ?*
>
> *R :Non, c'est des petites choses qui peuvent se passer. On a une proportion d'enfants qui sont agressifs pour toutes sortes de raisons qui nous échappent ; on n'est pas compétents pour analyser des problèmes familiaux, de toutes sortes. On a une proportion d'enfants qui sont agressifs... Cette agressivité peut se décharger à tout moment de façon imprévisible. Il m'est arrivé par exemple de me faire traiter de salope par un élève, en pleine classe, parce que je lui ai dit de changer de place. Il était trop agité là où il se trouvait, je lui avais demandé sans agressivité de se déplacer. Il a refusé de se déplacer, il s'est mis debout, il m'a traité de salope et puis il a essayé de*

créer un chahut et d'entraîner les autres. C'est pas... c'est pas des incidents très graves, ça... »

Il en résulte dans ce collège un travail forcené pour occuper les élèves, surtout ne pas laisser de « blancs » dans lesquels l'imprévisibilité pourrait se réintroduire :

« La directrice insiste beaucoup pour que nous ayons une façon de travailler très rigoureuse, avec jamais de flottement, jamais de projet qui avorte... Par exemple pendant un cours, il ne faut pas qu'un ange passe, le temps qu'un ange passe, il y a quatre ou cinq élèves qui sont sur la table... ou debout sur leur chaise ou debout dans la classe. Le brouhaha, ou l'agitation ou le chahut, ou le désordre commencent très vite, si un ange passe. Moi, avec l'expérience que j'ai ici, il faut... quand le professeur met le pied dans sa classe il faut que son cours soit très rigoureusement structuré, qu'il sache de la première à la dernière minute ce qu'il va faire. Si mon cours se termine cinq minutes avant la fin de l'heure, j'ai toujours un jeu pour les occuper, de façon agréable, jusqu'à la dernière minute parce que s'ils ne sont pas occupés jusqu'à la sonnerie de la fin de l'heure, j'aurai du désordre. On ne peut pas espérer que ce genre d'enfant va rester calme et si on leur dit : j'ai fini mon cours, faites ce que vous voulez pendant cinq minutes... Ah non ! j'ai jamais vu des enfants rester calmes cinq minutes s'ils ne sont pas occupés par le professeur. Dans certaines classes, il y a des troisièmes qui sont calmes, là le dressage a réussi... Le hasard des choses et des orientations a fait que les plus agités sont partis... »

Il s'agit là bien entendu d'un cas que nous choisissons pour sa force de démonstration sociologique et non d'un exemple pédagogique. Il illustre bien, croyons-nous, ce travail de construction dont l'observation nous semble fondamentale pour approfondir notre connaissance de la réalité pédagogique. Pour le reste, il s'agit d'une manière de stabiliser les situations de cours parmi d'autres, dont le coût pour les individus est d'ailleurs sensible à la simple lecture de l'entretien et que nous ne prescrivons pas plus que nous ne la proscrivons.

Les principes de justification

Nous avons dit que nous reprenons de la tradition interactionniste la notion de situation ; de même notre projet d'en découvrir l'ordre sous-jacent s'apparente à ceux que développent à leur manière la sociologie cognitive (Cicourel, 1973), l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967 ; Mehan Wood, 1975) et l'ensemble des anthropologies cognitives (Fournier, 1971). Toutefois, à la différence de la plupart de ces démarches, nous ne limitons pas notre investigation aux entités et aux ressources présentes dans la définition étroite de la situation, et nous refusons la distinction entre cadre ou arène et situation, qui introduit immanquablement ensuite le problème de l'articulation du micro et du macro. Nous partons au contraire d'un **impératif de justification** (Boltanski et Thévenot, 1987) qui dépasse spontanément les personnes et les choses en présence. Celui-ci est bien au cœur du travail de construction des situations — l'exemple cité plus haut paraît à cet égard significatif — mais en même temps il se réfère nécessairement à un principe extérieur. Si certaines situations paraissent accordées, si l'agencement des ressources qu'elles combinent paraît cohérent, si le classement qu'elles établissent entre les choses et entre les gens paraît juste, il faut bien faire l'hypothèse que les individus importent dans les situations un certain sentiment d'un ordre juste, qui sous-tend leur travail de construction.

On peut certes penser que cette force de l'impératif de justification est quelquefois un artefact de la méthode : un enseignant interrogé par d'autres enseignants a naturellement tendance à leur expliquer pourquoi ses choix pédagogiques sont les meilleurs, pourquoi il a bien fait à tel moment de punir et à tel autre de ne pas entendre une insolence... mais serait-ce vraiment différent avec un autre interlocuteur ? Les expériences que nous avons tentées montrent que c'est plutôt le registre de justification qui change selon que l'enseignant se trouve en face d'un conseiller d'orientation, d'un parent d'élève ou d'un journaliste... mais l'impératif reste le même. Du côté des élèves les choses sont beaucoup plus complexes : l'impératif de justification est inégalement ressenti selon les âges, de même que le sentiment de la cohérence des situations, mais cela n'infirme nullement notre hypothèse. Le passage de rationalités qui sont du domaine de l'affabulation au sentiment adulte de la justice, qui fonde une adhésion ou un rejet durable à un ordre social est un processus passionnant, mais il s'agit là d'une autre recherche, sur la socialisation politique en milieu scolaire... que nous comptons bien faire un jour.

Cette entreprise s'inscrit nécessairement dans un projet plus large, et elle n'a pu déboucher, on l'a dit, que grâce au travail théorique que menaient dans le même temps Luc Boltanski et Laurent Thévenot : à partir d'une relecture sociologique des textes canoniques de notre philosophie politique, ils ont identifié ces modèles de compétence politique qui permettent, dans notre société, la construction d'un ordre juste et de situations qui se tiennent. Notre objet n'est pas d'exposer ici les différentes définitions de la Cité juste qu'ils ont caractérisées ; il le font eux-mêmes dans le livre qui vient de paraître sur les **Economies de la grandeur** (1987) ; nous nous contenterons d'en présenter les principes nécessaires à la compréhension de notre propos.

Fondamentalement, le travail des situations scolaires se situe toujours en tension entre trois modèles, la Cité

civique, la Cité domestique et la Cité *industrielle*. Comme toutes les définitions de la Cité politique ces modèles reposent sur deux principes fondamentaux, un principe de commune humanité, qui établit une certaine parité entre ses membres, un principe d'ordre, qui les hiérarchise. On voit les implications de ces principes pour les situations scolaires. D'une part l'ordre est toujours un peu en porte-à-faux du fait de l'ambiguïté de la position des élèves, qui ne peuvent être ni totalement intégrés dans le sentiment de commune humanité, ni totalement exclus. D'autre part, la tension entre principe de commune humanité et principe d'ordre est plus vive que partout ailleurs au collège, puisque c'est justement dans cette période de fin de la scolarité obligatoire que doit s'opérer le passage de la citoyenneté indifférenciée à la distinction des meilleurs.

Les situations scolaires doivent toujours pouvoir se *justifier dans une* ***logique civique*** : *l'école est un service* public ; les professeurs sont des fonctionnaires, et, du moins jusqu'au collège, les élèves sont soumis à l'obligation scolaire. Dans la Cité civique, la justice est définie par la conformité à l'intérêt général et se construit sur un travail constant de désingularisation des rapports sociaux. Pour reprendre les termes de Rousseau, le Magistrat *incarne d'autant mieux la volonté générale qu'il étouffe* ses inclinations particulières et son plus grave défaut serait de faire acception des personnes. Ce refus des liens personnels est considéré comme la condition de l'égalité, qui est la valeur ultime de l'ordre civique. Ces principes ont été et restent fondateurs de l'école publique ; dès l'origine ils ont été contestés au nom d'une ***logique domestique*** qui est en quelque sorte naturellement induite par la mise en présence d'adultes et d'enfants. Dans son principe, en effet, la Cité domestique étend à l'ensemble des rapports sociaux les modes de gestion qui ont cours dans la famille. Bossuet pouvait étendre cet idéal jusqu'au niveau de l'Etat et situer la puissance publique dans le prolongement de l'autorité paternelle « *la première idée de commandement et d'autorité humaine est venue aux hommes de l'autorité paternelle* » (Bossuet, 1845). Aujourd'hui, la puissance du modèle domestique est limitée à des unités plus petites ; mais il est parfaitement pertinent lorsqu'il s'agit d'assurer la cohérence d'une classe ou d'un petit établissement. Il nous semble cependant qu'il ne peut plus jouer qu'un rôle secondaire dès que la taille dépasse six ou sept cents élèves. A la différence de la logique civique, la logique domestique met au premier plan le lien personnel ; le principe d'ordre est la faveur que les plus grands se doivent de manifester aux petits, *faveur qui n'est liée* ni au mérite, ni à un lien contractuel. En situation scolaire l'idéal domestique comporte donc une ambiguïté, qui explique l'histoire très compliquée de la notion de communauté scolaire (Derouet, 1987). En ce qu'il recherche des *rapports humains personnels* et chaleureux, il constitue un adoucissement nécessaire aux rigueurs de l'idéal civique et offre la possibilité de penser le statut de l'élève en tant qu'enfant, et non simplement en tant que futur citoyen ou futur producteur. Beaucoup y voient une condition de la prise en charge de tous les enfants, dans le cadre d'une politique de démocratisation (Legrand, 1981). L'attention des sociologues est néanmoins attirée par le fait que les premières et les plus totales réalisations de l'idéal domestique en matière pédagogique concernent des établissements ouvertement élitistes dont le but affiché était de former des chefs. C'est le cas, en particulier, de la célèbre Ecole des Roches (Demolins, 1898), qui a initié des méthodes qui ont été reprises ensuite aussi bien dans le scoutisme que dans les Mouvements d'Education Nouvelle (Bertier, s.d.). Cet idéal ne place pas l'égalité au rang des valeurs fondamentales et même si l'on sait aujourd'hui que la sélection par le mérite de *l'école traditionnelle est, dans les faits, aussi élitiste que* les pratiques de l'Ecole des Roches, il y a du moins une différence de principe qui vaut d'être notée.

De plus en plus aujourd'hui, se développe une troisième logique, que nous nommons industrielle, parce qu'elle met au premier plan les contraintes de perfor*mance et d'efficacité*. Certes, il a toujours été entendu que l'école devait être efficace et, dès les origines de l'idée d'école unique, elle a été liée à ce que l'on appelle aujourd'hui l'objectif d'« élévation globale du niveau de compétence de la nation » (Compagnons de l'Université Nouvelle, 1918-1919, Langevin-Wallon, 1947). Toutefois, cette affirmation restait très générale. Jusqu'aux années soixante, les outils de la connaissance du social ne permettaient guère de mettre vraiment en relation les performances du système scolaire et les structures de l'économie ou de l'emploi ; et de toute manière la contrainte ne descendait pas au niveau des *établissements, encore* moins à celui des situations. Une évolution s'est accomplie au cours des vingt dernières années, et depuis 1980 une série convergente de mesures réglementaires et d'évolution de l'opinion tendent à établir de plus en plus précisément la définition de l'efficacité à l'échelle des établissements, et à évaluer cette efficacité. C'était une *des idées du rapport du Collège de France au Président* de la République (Propositions pour l'enseignement de l'avenir, 1985) ; elle s'appuie maintenant sur un certain nombre de mesures concrètes comme la large publicité qui est faite pour les collèges aux résultats de l'orientation en fin de troisième (plus d'ailleurs qu'aux taux de succès au BEPC). A l'échelle de la classe, il est égale*ment indéniable que la pression* de l'évaluation sur les élèves a considérablement crû depuis dix ou quinze ans. C'est sans doute, et de nombreux enseignants le disent, une réponse à la crise des relations sociales et une nouvelle manière d'équiper les situations (Derouet, 1987),

mais ce constat ne fait que repousser le problème. Le respect des élèves, bons ou mauvais, pour les notes montre un consentement à l'ordre industriel, plus efficace que les punitions mêmes. Il semble donc que les décisions réglementaires ne fassent que suivre un mouvement plus profond, qui introduit très fortement les exigences industrielles dans l'univers de la gratuité culturelle. Ce mouvement qui est sensible aussi dans le besoin que ressentent les enseignants d'une définition plus professionnelle de leurs compétences est sans doute un des faits majeurs des cinq dernières années.

Ces trois modèles constituent les références fondamentales pour la définition de l'ordre juste en situation scolaire. D'autres références peuvent entrer en jeu : la logique de l'inspiration intervient lorsqu'un enseignant — ou un élève — focalise l'attention autour de sa personne par une répartie brillante ou un mot d'esprit ; les premières mesures de désectorisation introduisent une logique marchande dans les rapports entre les établissements... mais il s'agit d'ordres fugitifs, ou à peine émergents, qui ne font qu'interférer avec ces trois logiques fondamentales.

Ces modèles de l'ordre juste sont présents à la conscience de l'homme adulte, socialisé aux valeurs de sa société. Les situations scolaires posent un problème fondamental par la mise en présence d'adultes et d'enfants, pour qui le problème est l'entrée dans la Cité politique, et non pas le choix de la Cité de référence. Le comportement des élèves pendant une heure de cours peut être décrit comme une tension permanente entre deux positions. Ils peuvent choisir l'entrée dans la situation construite par le professeur — ce que beaucoup d'enseignants appellent la participation — qui est aussi l'entrée dans une Cité politique. Par là, ils adhèrent à un principe d'ordre, qui hiérarchise les choses et les gens, mais dans cette hiérarchie, ils doivent accepter une place inférieure : que l'ordre soit civique, domestique ou industriel, le seul grand est le maître, tous les autres sont petits. Cette entrée dans la Cité leur offre la possibilité de grandir, par le savoir, la confiance du maître ou la compétence mais la tâche est ardue et le but incertain. Si l'élève refuse cet ordre, il se situe hors de toute Cité, du côté d'une nature chaotique et informe. Toutes choses, la mouche qui vole comme l'image du manuel, y sont également importantes, ou également indifférentes. N'entrant pas dans son ordre, il n'a pas à reconnaître la grandeur du maître, mais il se prive de la possibilité de grandir lui-même. Une communauté des petits existe néanmoins, qui a son attirance. Pour celui ou celle qui choisit trop tôt ou trop univoquement le côté du maître, la rupture se paie d'ailleurs du prix d'un certain isolement. Cette tension est au cœur de la socialisation scolaire, et elle est dans une large mesure avivée par toutes les techniques de participation — cours dialogués, débats... — qui mettent à nu ce choix dramatique. Elle explique aussi ces formes d'indiscipline floue, que les enseignants appellent « le n'importe quoi » et cette impression de harcèlement que ressentent les enseignants dans la situation du cours. Une façon de résorber la tension serait de faire avouer à l'adulte qu'il n'est pas vraiment grand et que l'ordre n'existe pas. Pour cela pas de meilleur moyen que de l'amener à se mettre lui-même dans des situations qui le rabaissent, du bafouillement gêné à la crise de rage ou de larmes. Amère victoire, puisque si la grandeur n'existe pas, l'enfant ne sera jamais grand et, dans ce combat, souhaite secrètement sa défaite.

Ces principes de légitimité recoupent totalement la distinction entre micro-analyse et macro-analyse qui constitue à l'heure actuelle le problème fondamental des sciences humaines (Boltanski, 1987, Cicourel-Knorr-Cettina, 1981). Les mêmes logiques sont à l'œuvre dans les petites et dans les grandes choses, dans la construction d'une situation, dans le montage d'un établissement, dans la cohérence du système éducatif dans son ensemble. Ainsi, par exemple, de la tension entre le principe civique d'égalité et le principe industriel d'efficacité. Nous verrons plus loin que c'est, au moins depuis le XVIIIe siècle, une tension constitutive de toute la philosophie politique de l'éducation : comment concilier à la fois une exigence d'égalité d'instruction, co-substantielle à la définition de la citoyenneté et la réalité de la division sociale du travail, qui implique que l'on distingue de la masse ceux qui présentent des aptitudes et qu'on les mène au développement maximum de leur capacité ? La même tension peut se repérer à l'échelle d'une heure de cours. Ainsi, dans la forme moderne de l'enseignement magistral où le cours est de plus en plus dialogué, il arrive, surtout en début d'année et en début de cycle, quand les rôles de bons et de mauvais élèves ne sont pas encore répartis, qu'à une interrogation du professeur fusent des réponses très diverses. Il doit faire un choix : ou bien entendre celles qui sont proches de la réponse attendue, éventuellement les faire reformuler, obtenir la bonne réponse et s'appuyer sur elle pour continuer son cours. Cette solution est conforme à la logique industrielle ; elle permet d'avancer rapidement le cours et elle encourage la vivacité des bons élèves. L'enseignant peut aussi décider d'entendre des réponses qui non seulement ne sont pas bonnes, mais montrent même que l'élève qui les risque n'est pas entré dans l'univers où la question avait un sens. La tâche de l'enseignant, alors, sera de faire le détour qui est nécessaire pour aller chercher cet élève là où il est et le ramener dans le monde de l'interrogation scolaire. Ce détour peut être long, il va perturber le déroulement programmé de l'heure de cours, mais il peut permettre, au-delà des différences de performances de rétablir une certaine homogénéité, en conservant tous les élèves à l'intérieur d'un même univers intellectuel. Ce

choix est une de ces multiples micro-décisions dont les observations américaines ont montré que les enseignants en prenaient, le plus souvent inconsciemment, plusieurs dizaines en une heure de cours (Jackson, 1968). Il est clair qu'il est gouverné par la même tension entre logique civique et logique industrielle que toute la philosophie politique de l'éducation et que l'opposition entre micro et macro est dans ce cas tout à fait artificielle.

L'usage de ces principes de justification en situation scolaire : dénonciation, arrangement, compromis et montage

La réalité est bien sûr faite de compromis entre ces modèles, mais, avant d'étudier les formes qu'ils peuvent prendre, il faut insister sur le fait que ces logiques reposent sur des principes incompatibles et que chacune peut servir à dénoncer toutes les autres. Il est facile, par exemple, en se situant d'un point de vue civique, de montrer que les bons sentiments ne suffisent pas à assurer les objectifs de qualité du service public d'éducation, ou que le souci de la performance fait souvent bon marché des exigences d'égalité. A l'inverse le point de vue domestique critique la sécheresse de cœur des modèles civiques et industriels et montre ce qu'a de réductrice une école qui ne traite dans l'enfant que le futur citoyen ou le futur producteur. On pourrait bien sûr *retrouver la trace de cet entrecroisement de dénonciation*, avant même le début de l'Ecole Nouvelle, dans les débats autour de l'internat (De Laprade, 1868) et jusqu'à la querelle du savoir qui a marqué la transition entre les deux ministères de gauche (Milner, 1984). Pour développer cet exemple, le savoir est bien entendu un objet fondamental, qui prend des sens différents dans les différentes logiques que nous avons distinguées. Pour la logique civique, le savoir se confond avec l'exercice de la raison caractéristique de l'humanité et tout homme doit donc avoir accès à ses formes les plus élaborées. Il s'agit en outre d'une raison très taxinomique qui a stabilisé le capital intellectuel de l'humanité en disciplines nettement définies et qui a codifié son expression en un certain nombre d'exercices canoniques. La logique domestique au contraire se réfère à un « savoir-être » beaucoup plus général, qui dénonce le caractère trop intellectuel de l'enseigne*ment, veut réhabiliter le corps* et l'affectivité, vise plus la formation du caractère et met en question le découpage du savoir en disciplines. La conception industrielle vise le registre opératoire et travaille sur l'analyse des tâches pour améliorer les apprentissages et rendre plus précise leur évaluation. Ce dernier concept est d'ailleurs très caractéristique de la pédagogie industrielle : la pédagogie par objectifs, la constitution de référentiel d'évaluation qu'elle permet constituent à l'heure actuelle, la manifestation la plus répandue de cette conception. Si l'on ajoute qu'une conception inspirée du savoir comme expression de la personnalité et libre créativité reste toujours présente en arrière fond, on voit bien, sans qu'il soit néces*saire d'y insister, comment le jeu de la dénonciation* peut se développer autour de cet objet, enjeu fondamental du débat scolaire.

Dans ces conditions, il est évident que tout compromis est instable, et prête à la dénonciation. La cohérence d'une situation doit en permanence être entretenue par un travail de tous les individus présents, et spécialement de celui que sa place dans l'organisation met en position de *dire l'intérêt collectif, dans la classe, le professeur, à* l'échelle de l'établissement, le chef d'établissement. En théorie, une situation serait plus cohérente si elle pouvait être définie dans une seule logique : tous les éléments extérieurs à cette logique seraient écartés, comme non pertinents à la situation. En fait, trop de choses sont aujourd'hui présentes dans les situations scolaires, qui ne peuvent être si facilement oubliées. Toutefois, en cas de conflit, il faut bien revenir à une logique fondamentale, mais ce retour laisse les individus profondément troublés et insatisfaits. C'est ce qui se produit en conseil de classe. Lorsque l'atmosphère est détendue, l'assemblée tente d'élaborer son jugement à partir d'un compromis entre les performances de l'élève (qui ressortissent du registre industriel), l'intuition que l'on peut avoir, au-delà de ce qui est évaluable, de son intelligence (registre de l'inspiration), une volonté civique de « pousser » tous les *élèves vers les études et tout ce que les enseignants* peuvent savoir de lui dans le registre domestique : sa santé, sa situation familiale, son caractère... Mais, si la prise en compte de cette diversité de critères amène au conflit, l'assemblée se rabat vers ce qui correspond le mieux à la définition administrativement légitime de la situation, c'est-à-dire la considération des notes et de leur moyenne.

Ce raisonnement est parfaitement *transposable à* l'échelle d'un établissement. Nous avons déjà défini l'établissement scolaire comme le produit d'un travail de mobilisation de ressources (Derouet, 1985) à partir d'un concept emprunté à la sociologie politique américaine (Tilly, 1978 ; Dobry, 1986). Toute la question est « à quelles conditions une mobilisation prend-elle ? ». Qu'est-ce qui fait tenir ensemble des ressources aussi diverses que des règlements, des équipements matériels, du savoir et de l'argent ? Comme dans le travail de définition d'une situation c'est évidemment l'accord des participants sur un ordre juste qui assure la cohérence des ressources. Mais le nombre d'éléments hétérogènes à prendre en compte est infiniment plus grand qu'à l'échelle d'une situation, et la cohérence passe nécessairement par un compromis, qui prend la forme d'une définition locale de l'intérêt collectif. C'est pour cela que pour décrire des systèmes complexes comme un établissement, une entreprise ou une administration, nous employons le terme de montage qui nous paraît bien rendre compte de ce brico-

lage situationnel des individus (Lafaye, 1987 ; Wisler, 1987). Ce compromis ne signifie nullement que le montage est justifiable dans toutes les logiques. Comme toute définition de situation, ce travail élimine des éléments, hiérarchise l'importance des autres, choisit le sens à leur donner.

Un exemple aidera à comprendre ce travail, à analyser comment le montage met en relation une définition de l'intérêt collectif, un projet pour le devenir des élèves, une conception du savoir et des modes de relation sociale, à envisager les rapports que le bricolage situationnel entretient avec la structure sociale. Nous avons suivi, pour une recherche qui porte sur l'effet de l'établissement sur l'orientation des élèves, trois collèges d'un même département de la banlieue ouvrière de Paris qui, à partir d'environnements comparables, ont construit des systèmes d'accord assez forts pour donner une forme à l'ensemble de l'établissement. Dans le premier, c'est une solidarité domestique très forte entre les professeurs qui oriente l'ensemble. On part du principe qu'« *ici les élèves sont durs, il faut se soutenir entre profs, sinon on se ferait bouffer. On se signale les fortes têtes et on ne les loupe pas* ». Cela implique une distance civique certaine envers les élèves et les parents : le pivot du système est que tout interlocuteur qui viendrait se plaindre ne puisse en aucun cas trouver une oreille complaisante qui lui permettrait d'objectiver son mécontentement. Cela repose donc sur une très large délégation de la part des parents : on sait qu'elle est traditionnelle en milieu populaire, mais, dans les deux autres collèges, dont le recrutement n'est pourtant pas différent, elle commence à être remise en cause. Ici, et sans doute à cause de la fermeté souriante du principal, les parents sont maintenus à l'écart de la vie de l'établissement. A l'intérieur cela ne signifie pas une discipline de fer, car la distance civique n'exclut pas une certaine affection pour les élèves, mais une grande attention portée à la civilité et à la régularité administrative (absences, retards...), plus à vrai dire qu'à la pédagogie, qui est très traditionnelle. Cette distance envers les élèves s'accompagne d'une grande convivialité entre adultes, qui inclut le principal, plus « primus inter pares » que chef hiérarchique. On peut, bien sûr, évoquer à propos de cet établissement l'atmosphère des anciens CEG, ce qu'a effectivement été l'établissement, et le principal est l'ancien directeur du CEG. Le poids de l'histoire paraît donc fort car aujourd'hui le corps enseignant est très divers et ce système de relations sociales a parfaitement enrôlé les nombreux certifiés de l'établissement.

Dans le deuxième collège, les relations domestiques dominent. Là aussi, c'est l'origine populaire des élèves qui sert de point de départ au raisonnement : « *Pour les quelques années de bon qui leur restent avant d'aller pointer au chômage* », les enseignants cherchent à leur offrir une « *bonne ambiance* ». Ils ne renoncent pas à toute exigence intellectuelle, mais ils privilégient les savoir-faire interdisciplinaires sur les savoirs directement disciplinaires et ils acceptent par avance les défaillances. Le sentiment unanime est que les élèves du collège, quelqu'effort qu'on fasse pour eux, ne sont pas destinés aux études longues. La vie pédagogique est animée, surtout par de nombreux PAE. Le secteur périscolaire n'est pas plus développé que dans beaucoup d'autres établissements et il n'y a pas de véritable action concertée sur la socialisation mais une ambiance qui relativise les tensions. Les enseignants gardent les élèves « au chaud », c'est-à-dire qu'ils refusent toute sélection en fin de cinquième et autorisent un nombre à peu près illimité de redoublements mais, à l'issue de ces études, ils orientent relativement peu d'élèves en cycle long.

Dans le troisième collège, la doctrine est absolument inverse : « *Ce n'est pas parce que ce sont des enfants de prolétaires qu'ils sont incapables de faire des études* ». Cette conviction, très politique dans son principe, ne s'appuie pas sur un militantisme actuel, elle est héritée d'un passé qui a laissé sa marque sur le langage des enseignants et leur a laissé une certaine habitude de l'organisation. Le niveau d'exigence est relativement élevé, les charges de travail sont considérables pour les élèves et pour les professeurs, la pression de l'évaluation est constante. La concertation entre les enseignants est presque uniquement disciplinaire et l'établissement fait une grande consommation de pédagogie par objectifs. Malgré des actions de soutien, un nombre non négligeable d'élèves est « lâché » dès la classe de sixième, ce qui explique un taux de réorientation élevé en fin de cinquième, mais le pourcentage des élèves entrés en sixième orientés en cycle long est néanmoins sensiblement plus élevé que dans l'établissement précédent.

On voit donc le travail d'interprétation qu'opère la construction d'un système d'accord par rapport à un certain nombre de conditions sociales objectives comme l'origine sociale des élèves, les grades et les trajectoires sociales des enseignants ou le passé de l'établissement. Il serait présomptueux, dans de telles constructions, de chercher un facteur « déterminant »... Tout au plus peut-on signaler, au moins dans les deux premiers cas, le rôle du chef d'établissement qui stabilise et entretient en permanence un type de relation sociales toujours à la merci du moindre incident.

La puissance de cet accord va au-delà de la simple organisation des relations entre les personnes. Il assure la cohérence globale du montage parce que c'est sur lui que repose la stabilité de la connexion des ressources : parmi les multiples ressources disponibles, certaines peuvent s'inscrire aisément dans la logique d'action de l'établissement et d'autres non. Par exemple, on a vu que, dans le premier collège, la ressource que constituent les

parents est tenue à distance et qu'elle ne peut donc guère être utilisée. Dans le deuxième cas, en revanche, *quelques mères d'élèves sont incluses dans le climat* familial des relations sociales et participent à l'encadrement de sorties ou même à la gestion du CDI. En cas de difficulté — suppression de classe ou de poste, compression budgétaire... — ces mêmes parents, organisés en APE sont tout de suite disponibles pour organiser des délégations au Rectorat et faire agir les élus locaux. A l'inverse, les ressources réglementaires peuvent difficile*ment être connectées dans une ambiance qui accorde* une grande place à la faveur et aux relations personnelles. Un point essentiel est, bien sûr, de savoir comment s'articule dans chacun de ces systèmes d'action la ressource fondamentale que constitue le savoir et quel lien existe entre un système de relations sociales et une pédagogie. Il est clair, par exemple, que dans le deuxième cas, l'organisation disciplinaire du savoir est *peu présente et que les enseignants — PEGC ou certifiés* — ne ressentent guère de patriotisme disciplinaire. Dans le premier cas, les bonnes relations entre enseignants n'entraînent guère de travail en commun, d'abord parce que dans beaucoup de manifestations conviviales « *il est interdit de parler boulot* », et parce que la pédagogie est référée à des savoirs disciplinaires très stabilisés, qui permettent une pédagogie assez explicite mais ne prêtent guère à l'interdisciplinarité. *Dans le troisième cas, l'es*sentiel de l'effort des enseignants porte sur la didactique des disciplines, mais cela est sans doute largement l'effet *du type de formation que les enseignants ont découvert* auprès de la MAFPEN.

On voit donc la complexité de ce système de connexion où le savoir, l'institutionnel, le relationnel, le politique... se trouvent en étroits rapports. Cela amène d'ailleurs à préciser le terme de mobilisation des ressources : ce terme a un sens commun, *militaire, politique ou syndi*cal, qui évoque un grand mouvement de masse autour d'une idée forte. Cette conjoncture — qui ne se rencontre *guère dans les établissements actuels — n'est qu'un cas* particulier de ce que nous visons par l'expression de mobilisation des ressources. Nous entendons en fait par là l'ensemble des processus par lesquels se négocie un accord et sont connectées des ressources pertinentes avec cet accord. Dans l'état actuel des établissements scolaires où les accords sont flous et donc le montage des ressources assez incertain, le travail essentiel nous *semble être d'analyser les conditions de cohérence du* montage qui assure la stabilité des connexions.

Cette définition d'un intérêt général local paraît dans le droit fil de la politique ministérielle de projet d'établissement. En fait, les modèles que nous présentons sont assez exceptionnels et la cohérence que nous décrivons *est une construction sociologique, qui est loin d'être clai*rement présente à la conscience des individus et qui, en tout cas, ne s'exprime nullement au travers des projets écrits des établissements.

Dans ces trois cas nous parlons d'un montage *accordé, c'est-à-dire que le travail de construction de* l'intérêt général a abouti à quelques formules simples qui reviennent fréquemment dans les entretiens : « se serrer les coudes entre profs », « garder les élèves au chaud », ou « pousser aux études les enfants de la classe ouvrière » et ces principes mettent *en ordre les situations* et assurent la stabilité de la connexion des ressources. Il ne faut, certes, pas entretenir d'illusions sur la solidité de *cet accord. Il repose sur une coalition entre le chef* d'établissement et une minorité de professeurs, anciens dans l'établissement et reconnus par leurs collègues comme « importants ». Cet ensemble « donne le ton » parce qu'il n'a pas en face de lui de groupe organisé qui se donne la peine de proposer un autre modèle d'accord, mais il est loin d'être majoritaire. En outre, les individus que nous présentons ici comme réunis par une définition *commune de l'intérêt général sont par ailleurs assez* divers : ils appartiennt à des catégories différentes, se réfèrent à des familles politiques différentes... L'accord qui se fait entre eux à un certain moment peut être remis en cause lorsque la situation change. Quelques mutations peuvent modifier les équilibres, un parti antagoniste peut se créer...

Ces trois cas représentent des exemples de structuration assez rares. Dans la pratique, des réseaux s'affron*tent, porteurs de définitions concurrentes de l'intérêt* général et eux-mêmes travaillés par de puissantes contradictions. Toutefois, si les relations sociales ne se sont pas généralement restructurées dans les établissements scolaires, elles se sont notablement pacifiées depuis dix ans. Mais le véritable compromis n'est pas la seule voie de pacification : l'arrangement de gré à gré peut suffire. Il ne s'agit pas dans ce cas de négocier un *compromis à partir de principes de justice généraux, mais* d'abandonner l'impératif de justification universelle au profit d'un pacte lié aux personnes. Dans les faits, cela se traduit souvent par un accord sur un engagement limité, aussi bien entre les élèves et leurs professeurs, qu'entre le chef d'établissement et le personnel. Cet accord est toujours fragile et il peut facilement être dénoncé par un nouveau venu. C'est ce que nous avons *observé en 1982-1983 dans des petits établissements* ruraux (Derouet, 1985). Il peut aussi durer très longtemps si aucun élément extérieur ne vient la remettre en cause. Ce type d'équilibre a sans doute toujours existé, mais nous verrons qu'il apparaît particulièrement tentant aujourd'hui dans les collèges, parce que les perspectives d'un réaccord global sur les objectifs de l'école unique paraissent fermées et que cette attitude peut se parer *d'une certaine légitimité au nom de l'autonomie de l'éta*blissement.

DÉSACCORD ET ARRANGEMENT AU COLLÈGE

Cohérence des situations et principes macro-politiques : l'idéal de l'école démocratisante

Cette approche des situations et des établissements scolaires a pour nous le mérite d'éviter le risque de dépolitisation des rapports sociaux que courent la micro-sociologie ou la sociologie des organisations. Elle rend bien compte de la façon dont des questions macro-politiques comme celles de la démocratisation, sont présentes à l'échelle réduite des situations et elle permet d'articuler une approche ethnographique de l'école avec une réflexion globale sur ses enjeux politiques. En effet, lorsque nous nous interrogeons sur les difficultés que rencontrent les individus pour assurer la cohérence des situations ou des montages, nous en arrivons très vite à des questions macro-politiques. Le collège est un montage désaccordé dans son principe, parce que la notion de démocratisation est elle-même désaccordée. Lorsque nous évoquions, plus haut, le « cela va de soi » qui avait sous-tendu les relations sociales dans les établissements scolaires, il ne fait pas de doute qu'un certain idéal de l'école démocratisante (pour reprendre l'expression d'Anne Van Haecht), faisait partie de ce « cela va de soi ». On sait que lorsque cet idéal a commencé à se réaliser dans les institutions, il a fait place à un certain désenchantement (Prost, 1981 ; Girod, 1981). On sait aussi que la conviction d'agir pour la démocratisation de la société s'était peu à peu incorporée à un ensemble de croyances partagées que l'on peut considérer comme une sorte de culture professionnelle du monde enseignant, et que la déception devant la démocratisation entre pour une part certaine dans la crise d'identité professionnelle des enseignants de collège. Toutefois, nous voudrions aller un peu plus loin et montrer que cette crise ne touche pas seulement ce que d'autres appelleraient la superstructure du système éducatif, ou l'idéologie du corps enseignant, mais qu'elle est au cœur du problème *de la construction quotidienne des situations scolaires.* Nous avons dit que pour que les situations scolaires tiennent, il faut que leur ordre puisse se référer à un ordre plus général, que les pratiques de classement et de jugement qui forment leur quotidien se rapportent à des principes universels considérés comme justes. Depuis que cette idée de l'ordre juste a volé en éclats, ni les situations, ni le montage des établissements ne peuvent être accordés. Il n'est donc pas inutile, même si cela impose un certain détour historique, d'analyser la constitution de cet idéal qui avait donné la définition de l'ordre juste, et les contradictions internes qui l'ont fait éclater. Cette démarche permettra de mieux dégager le sens des innovations qui ont été proposées entre 1981 et 1985 au nom de la rénovation des collèges et d'interpréter l'usage qui en a été fait sur le terrain.

Nous n'ignorons pas que le compromis dont est issu le collège unique est le produit d'une lutte d'influence *entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire,* lutte dont les implications aussi bien culturelles que syndicales ont été parfaitement analysées (Donegani, Sadoun, 1976 ; Prost, 1981 ; Géminard, 1981). Il n'est pas douteux non plus que ce conflit explique beaucoup des difficultés de stabilisation des objectifs et des structures de la scolarité obligatoire. Il n'est pas douteux que le mode de scolarisation choisi ne correspondait pas directement à la demande sociale (Briand - Chapoulie - Peretz, 1979 ; Prost, 1986) et que le collège unique constitue une mise en forme assez brutale du désir de culture et de promotion des couches populaires. Les historiens ont parfaitement analysé ce processus et ce n'est pas dans cette perspective que nous nous situons. En partant du point de vue des individus, nous cherchons à suivre le travail qu'ils accomplissent actuellement pour construire, à partir de logiques d'action incompatibles, un compromis qui définisse un ordre juste des situations. Le problème est que, à l'échelon du collège unique, les contradictions sont telles que cela apparaît aujourd'hui impossible. L'explicitation de ces contradictions nécessite une investigation de la philosophie politique de l'éducation depuis deux siècles qui pourra paraître formelle ou désincarnée, parce qu'elle n'est pas immédiatement reliée au jeu des forces sociales qui ont soutenu les différentes définitions de la scolarité obligatoire. Cela nous semble néanmoins utile pour mettre à plat les logiques argumentaires qui s'entrecroisent dans la définition des situations et dans les débats à propos du collège unique. Travail d'autant plus nécessaire que ce débat recoupe largement les catégories politiques comme droite et gauche, libéralisme et socialisme qui sont aussi les catégories de l'interprétation historique classique. Il est donc visible que les positions des individus dépendent aussi d'autres logiques que cette recherche peut aider à découvrir.

Plus encore que l'école primaire, le collège se situe *au cœur de la tension constitutive de toute Cité politique* entre principe de commune humanité et principe d'ordre dont procèdent ensuite des hiérarchies. Nous avons déjà dit que c'est au nom du principe de commune humanité qu'a été conçu le projet de l'école unique : l'existence de deux réseaux de scolarisation, destinés l'un aux enfants de la bourgeoisie, l'autre à ceux des milieux populaires était en contradiction avec l'humanisme des Compagnons de l'Université nouvelle (1918-1919). Anne Van Haecht a raison de souligner la solidarité de ce modèle avec l'ensemble des idéaux de la social-démocratie européenne. Il développe un programme d'intégration sociale, qui rejette l'idée de socialisation de classe, qu'elle vienne des partisans des écoles d'élite (Demolins, 1898) ou des tenants d'une culture prolétarienne autonome (Martinet, 1924 ; Freinet, sd). Ce choix en matière de socialisation n'est

pas d'ailleurs sans conséquence sur les problèmes de vie scolaire que nous évoquerons plus loin. Ce programme s'accompagne nécessairement d'une affirmation du respect des différences mais il ne s'est jamais donné les moyens de véritablement penser le compromis entre commune humanité et différence, ce qui laisse ce propos dans le domaine du discours pieux, susceptible d'interprétations pratiques très diverses.

L'introduction du principe d'ordre dans cet espace égalitaire pose deux problèmes. Le premier est un différend interne à la Cité civique : l'égalité devant le savoir peut se définir par l'accès de tous à un certain niveau de compétence minimale, nécessairement limité puisqu'il doit être atteint par tous. Elle peut aussi consister dans l'ouverture à tous des plus hautes références culturelles ; dans ce cas, le réalisme implique qu'il s'agisse d'une **possibilité** et non d'une obligation. Le savoir étant lié à l'exercice de la raison, et donc à la définition même de l'humanité, l'idée d'un SMIC culturel est rejetée, comme contraire à l'humanisme le plus élémentaire. Ce choix a pu paraître cohérent tant que les limites historiques de la démocratisation amenaient dans les lycées des élèves relativement disposés à en partager les références. Aujourd'hui, le risque est évident, pour reprendre la forte image d'Antoine Prost, de reproduire au quotidien la situation de la « noce à Coupeau » : ces prolétaires que Zola représente, après un repas de mariage, défilant au Musée du Louvre, devant des œuvres qu'ils sont pour le moins peu préparés à apprécier. Le second problème résulte d'une tension entre logique civique et logique industrielle, où le compromis intellectuel est plus facile à élaborer. Si le principe de la Cité civique est l'égalité, celui de la Cité industrielle est l'efficacité. L'intérêt général implique donc que les individus soient classés en fonction de leurs compétences. Le compromis, qui s'est élaboré dès l'époque révolutionnaire, a considéré la distinction des compétences comme exclusivement liée à la division du travail. Elle est donc socialement justifiée : « *l'instruction est un bien qui profite même à ceux qui ne la partagent pas* » (Condorcet, 1792), mais elle peut être tardive et la scolarité obligatoire doit être considérée comme une sorte d'espace neutre, sorte de transition entre l'état de nature et la société : « *A cinq ans la patrie recevra donc l'enfant des mains de la nature ; à douze ans, elle le rendra à la société... Lorsque l'âge des professions est arrivé, l'éducation commune doit cesser...* ; *toute autre idée est une chimère qui, sous l'apparence trompeuse de la perfection, paralyserait des bras nécessaires, anéantirait l'industrie, amaigrirait le corps social et bientôt en opérerait la dissolution* » affirme le plan d'éducation sans doute le plus radicalement égalitaire de l'époque révolutionnaire (Lepeletier, 1793).

La fonction de sélection des capacités est donc au cœur de la définition de la scolarité obligatoire ; elle est d'ailleurs présente, sous différentes formes dans tous les discours sur l'école unique « tirer de la foule les meilleurs » (Compagnons de l'Université nouvelle, 1918-1919) ; « orientation » (Plan Langevin-Wallon, 1947), « éducation des choix » (Savary, 1983). Le raisonnement descend peu à peu du niveau macro-social à celui des individus, avec une conception de plus en plus précise des interactions entre l'élève et la société, mais le compromis ne peut tenir que si cette sélection est opérée au nom d'une définition de l'intérêt général, c'est-à-dire si se maintient la fiction d'un lieu socialement neutre. C'est ce qu'exprime l'idéal-type de l'école démocratisante dont Anne Van Haecht a suivi l'histoire dans l'enseignement belge. « *Une école qui permette à n'importe quel enfant, en fonction de ses capacités intellectuelles, d'arriver à la meilleure position sociale possible, le critère de sélection étant donc intrinsèque à la personnalité de l'élève et ne subissant pas l'effet de l'origine sociale* » (1985).

Ce compromis a été radicalement désaccordé dans les années soixante, lorsque le début d'un enseignement secondaire de masse et le développement de la sociologie de l'éducation ont montré qu'il était pour le moins aventureux de vouloir distinguer les capacités propres de l'individu de son héritage social (Bourdieu-Passeron, 1970). L'idéal démocratique s'en est trouvé profondément désaccordé. Le problème n'est pas, dans l'analyse des pratiques d'enseignement, d'opposer un « dire » toujours démocratisant et un « faire » sélectif, mais de comprendre comment ce désaccord rend impossible la mise en ordre des situations. Pour le moment, les réajustements qui permettraient de donner un nouveau contenu à l'idéal démocratique, tenant compte de l'apport de la sociologie, n'ont pas abouti à une formule stable. Si les propos des enseignants sont tiraillés entre des références incompatibles, le discours général sur la scolarité obligatoire est également très éparpillé et accroît la confusion. La tendance générale serait même à fuir le problème ou à la déplacer vers d'autres niveaux d'enseignement. La position extrême, qui proclamait que mieux vaut l'absence de savoir qu'un savoir porteur de distinction sociale n'est plus de mise aujourd'hui, mais un certain nombre d'enseignants évite de se confronter au problème de la démocratisation en cherchant à apporter à leurs élèves un épanouissement individuel conçu comme indépendant de leur devenir social. Parallèlement, les espoirs des chercheurs se déplacent vers d'autres niveaux d'enseignement, soit en remontant vers la petite enfance pour tenter de remédier aux inégalités de réussite dans leur origine (Seibel, 1984), soit en formant le vœu que la formation permanente offrira aux jeunes adultes une possibilité réelle de rejouer les égalités sociales (Girod, 1981). En outre, la publication en 1983 aux Etats-Unis du rapport « A Nation at Risk » a entraîné au plan international un important courant qui déplace la réflexion sur l'enseigne-

ment vers l'excellence, en abandonnant assez les objectifs d'égalité (Altbach, 1986). Ce courant n'est que médiocrement représenté en France (Maupas, 1984) où les polémiques ont plutôt porté sur les rapports de l'égalité *avec le savoir (Milner, 1984) mais il peut éclairer la logique* des réajustements industriels, que nous constatons dans certains établissements. Il n'est pas impossible que nous assistions au déclin d'un idéal qui avait eu rang de référence universelle depuis un demi-siècle.

La rénovation des collèges et la proposition des *années 1981-1986 : des ressources pour le réaccord*

Les années 1981-1986 ont été particulièrement riches d'événements : la rénovation des collèges et les polémiques autour du rapport Legrand en 1982 et 1983, la querelle du savoir après la publication du livre de Jean-Claude Milner (1984) et enfin la réorientation des objectifs de l'Education Nationale pour amener « 80 % d'une génération au niveau du bac » en l'an 2000. En principe, cette idée devrait changer assez considérablement les perspectives de l'enseignement dans les collèges. Depuis 1959, l'ensemble de la législation tendait à casser l'ancienne image du lycée et à créer un nouveau type d'établissement secondaire, qui devait conquérir sa personnalité propre et définir sa pédagogie. Par rapport à la politique de démocratisation, cet établissement constituait la « gare de triage » fondamentale qui ouvre ou ferme l'accès aux études longues. Cet aspect peut avoir été atténué par la création de la seconde de détermination, en 1981, qui reportait à la fin de la classe de seconde le choix des options, mais l'orientation de fin de troisième constituait toujours le barrage fondamental. Si, à terme, le but des collèges est d'orienter la quasi totalité des élèves vers le lycée, leur position dans le système en est profondément modifiée et ce changement devrait gagner de proche en proche la pédagogie et l'atmosphère même des établissements. La fusion, en 1986, des deux directions ministérielles des lycées et des collèges indique un sens possible de l'évolution, *mais ces idées et ces mesures sont* encore trop récentes pour qu'on puisse en évaluer les conséquences.

Pour la période qui va de 1981 à 1985, l'unité du terme de rénovation des collèges ne doit pas faire illusion. Sans être contradictoires, les mesures qui ont été prises dans le but d'amener un réaccordement des situations au collège, se réfèrent à des modes d'accord divers, et à des philosophies politiques différentes. Les premières sont **pédagogiques.** Elles se situent dans le prolongement des pédagogies compensatoires qui se sont développées aux Etats-Unis depuis les années soixante et proposent des solutions techniques au problème de l'école moyenne. Les deuxièmes prennent acte de la création, avec le collège unique, d'un espace social *spécifique, créé par le rassemblement* de tous les 11-15 ans dans un même établissement, et tentent de résoudre les problèmes que cela pose en approfondissant la notion de **vie scolaire**. Les troisièmes, enfin, s'inscrivent *dans le mouvement général de* **décentralisation** et *transportent* la négociation de l'accord du niveau national à celui de l'établissement ou du district scolaire. Ces trois mouvements peuvent dans une certaine mesure être vus *comme complémentaires, mais ils ne sont pas nécessairement* liés. Les individus, et les établissements ont donc choisi dans le stock de possibilités qui était ainsi ouvert, d'autant plus librement que les nouveaux textes étaient plus des propositions que des contraintes.

Les propositions pédagogiques forment l'essentiel du Rapport Legrand : Pour un collège démocratique (1982). Dans des ouvrages antérieurs, Louis Legrand avait travaillé sur la philosophie de la notion de démocratisation et sur « l'auto-gestion pédagogique » dans l'établissement (1978, 1981), mais il a visiblement choisi pour le rapport de 1982 une orientation d'abord pragmatique. A partir des recherches menées dans les CES expérimentaux qu'il a dirigées à l'INRP, il met en forme un certain nombre de propositions d'organisation pédagogique, qui ont pour but de mieux gérer l'hétérogénéité des classes : groupes de niveau-matière, interdisciplinarité, travail d'équipe des enseignants... Ces propositions ont été largement diffusées dans le corps enseignant notamment par la presse syndicale. Elles sont bien connues, mais elles n'ont jamais été perçues par les enseignants comme un ensemble cohérent, et, même chez ceux qui en furent les partisans, le lien avec une définition de la démocratisation reste assez imprécis. Nos interlocuteurs établissent mal, par exemple, le rapport entre l'interdisciplinarité et la démocratisation. Louis Legrand avait antérieurement plaidé que, pour prendre en charge tous les élèves, l'enseignant devait s'appuyer sur des motivations nées de situations dont la définition n'obéit pas au découpage disciplinaire (Legrand, 1981). Cette argumentation n'est pas reprise dans le rapport et en dépit de son titre, les enseignants l'ont utilisé comme un répertoire de techniques pédagogiques, sans pouvoir en percevoir la cohérence et l'enjeu social et politique. Ce document fournit donc des ressources pédagogiques *importantes pour travailler* les situations mais non pour les accorder à partir d'un principe de justice général. En outre, il n'est pas sûr que ces mesures suffisent à rendre plus réelles les chances des *enfants des classes populaires d'accéder à* la culture. La réanalyse sociologique des données des CES expérimentaux (Langouet, 1985) montre que quel que soit l'intérêt des innovations qui y ont été pratiquées et le *climat qu'elles ont créé dans les établissements*, les résultats en terme d'évaluation et d'orientation ne sont pas significativement plus démocratisants que dans d'autres collèges de même profil. Sans doute y a-t-il là une

leçon à tirer pour l'avenir : si l'apport de la sociologie a désaccordé l'ancienne définition de la démocratisation en montrant son caractère implicitement élitiste, la pédagogie ne peut pas traiter la sociologie comme une dimension extérieure à l'action éducative proprement dite, n'intervenant qu'au moment de l'évaluation. C'est sans doute une intégration plus profonde des deux démarches, sociologique et pédagogique, qui permettrait de stabiliser les situations scolaires en adossant l'imagination technique à un réaccord de la société avec elle-même sur la définition de la démocratisation. Faute de tels principes théoriques permettant de penser à moyen terme, les innovateurs éprouvent aujourd'hui des difficultés à maintenir le niveau d'activité qui était le leur en 1982-1983.

Au plan de la conjoncture, la réception du rapport Legrand par le corps enseignant a été traversée de nombreuses polémiques qui vont dans le sens de l'analyse que fait Anne Van Haecht de la dissociation entre champ pédagogique et champ scolaire. Depuis les débuts de l'Ecole Nouvelle, le champ pédagogique se serait constitué par l'action d'une minorité d'enseignants et de professionnels périphériques (psychologues scolaires, conseillers d'orientation, éducateurs, médecins spécialisés dans la remédiation des difficultés scolaires...) en dehors et contre le champ professionnel général des enseignants. A un moment où le champ scolaire est lui-même limité par la montée d'autres professionnels spécialisés dans la médiation culturelle, la pédagogie apparaîtrait donc non comme une ressource pour les enseignants ordinaires, mais comme une menace mettant en cause leur légitimité dans leur champ professionnel. Il est difficile de valider une telle hypothèse sans une enquête portant spécifiquement sur les attitudes des enseignants face à l'innovation pédagogique. Elle a cependant une puissance d'explication certaine sur les comportements que nous avons observés en 1982-1983. Il semble qu'ensuite le sens de l'innovation pédagogique ait changé : un nombre non négligeable d'enseignants y sont venus par une démarche plus professionnelle que militante. Prenant profondément au sérieux les difficultés qu'ils éprouvaient en classe, ils ont très pragmatiquement rencontré la pédagogie comme une « boîte à outils ». Les groupes ainsi constitués trouvent pour le moment dans les MAFPEN un lieu fédérateur ; il sera, bien sûr, très important de suivre l'évolution de ce phénomène.

Le rapport Legrand accorde aussi une certaine place à la vie scolaire, mais la mesure la plus importante en ce domaine est sans doute la circulaire du 2 juin 1982 « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges », dite « circulaire Vergnaud », du nom du directeur des Collèges qui l'a préparée. Une des principales conclusions des observations que nous avons menées est, en effet, la création d'un nouvel espace social créé par le rassemblement de tous les 11-15 ans (Derouet-Besson, 1988). Certes, l'idée est très ancienne que la démocratisation implique un renforcement de l'éducation morale parce que les nouveaux venus n'ont pas bénéficié de la même pré-socialisation familiale que leurs prédécesseurs. Parmi les Compagnons de l'Université Nouvelle, Gustave Monod, avait déjà brillamment développé cette idée (1924). Les problèmes de discipline, très réels, qui culminent dans les collèges depuis quinze ans, les déprédations constatées l'ont renforcée (Best, 1979). Il faut aussi ajouter que l'âge des élèves crée un type de contrôle radicalement différent de ce qu'il était dans les établissements qui rassemblaient les 11-18 ans. Dans le lycée traditionnel, les relations étaient conçues sur un modèle beaucoup plus civique. Avant même que l'on parle d'autodiscipline, les références étaient gouvernées par les principes applicables aux plus âgés et tablaient sur une certaine intériorisation des règles. Au collège, les références sont plus domestiques : il est significatif que, dans les entretiens, beaucoup d'enseignants parlent des enfants, voire, avec affection, des gamins, mais non des élèves. La surveillance repose sur la proximité, le contrôle visuel plus que sur l'éducation de la conscience. Il y a là un danger d'infantilisation d'autant plus grave que c'est dans ces années que les adolescents doivent accomplir le passage entre une conception extérieure et réifiée des contraintes morales et le sens de la réciprocité et du contrat (Piaget, 1932). Or le collège offre bien peu de telles situations où l'enfant se rend compte qu'il a d'autant plus de chance d'obtenir le respect de ses propres droits qu'il manifeste son respect pour le droit des autres.

Depuis les années soixante, la réponse traditionnelle des pédagogues aux problèmes de socialisation passe par la réalisation d'une « communauté scolaire » d'inspiration très domestique. La loi 1975 et toute la réflexion de René Haby font d'ailleurs un large usage de ce terme (Haby, 1981). Le rapport Legrand reprend cette orientation domestique en confiant les tâches de socialisation à un système de tutorat. Ce projet, issu de la pratique anglo-saxonne, ne correspond guère à la situation française. En Angleterre, la société et les parents d'élèves confient d'autant plus volontiers les tâches d'éducation à l'école qu'ils la contrôlent localement. Pour différentes raisons historiques, le système français s'est développé dans une certaine exterritorialité : les enseignants bénéficient de la part de la société d'une délégation très large, mais limitée au domaine du savoir. Introduire l'école dans le domaine des valeurs suppose une renégociation des conditions de cette délégation historique, qui est à peine en cours. Le tutorat a donc assez vite été transformé en « aide méthodologique » ce qui lui a permis de retrouver les rivages sûrs du cognitif. En travaillant beaucoup sur des moments intermédiaires entre enseignement proprement dit et vie scolaire (CDI, PAE, activités de séquences longues...) la circulaire Vergnaud donne un contenu à des

notions assez vagues comme celles de climat de l'établissement ou de travail d'équipe, et surtout elle introduit l'idée de « but commun », ce qui en fait sans doute une date importante du travail de reconstruction de l'accord dans les collèges. Dans les faits pourtant, ses propositions pour augmenter le pouvoir des délégués des élèves restent lettre morte, ou se réduisent à un habillage civique de relations profondément domestiques entre jeunes et adultes. De toute évidence, le système représentatif s'implante mal dans les établissements scolaires ; c'est un problème que nous retrouverons à propos des conseils d'administration.

Cette circulaire a cependant joué un rôle non négligeable parce qu'elle s'est imbriquée dans les faits avec une série d'autres mesures, liées à la décentralisation et qui ont abouti, dans la circulaire de préparation de la rentrée de 1983 à la notion de projet d'établissement. L'idée en soi est simple et séduisante : puisqu'il apparaît impossible de reconstruire l'accord, à l'échelon national, sur des principes généraux, on peut déléguer cette fonction à l'échelon local, en espérant que les arrangements domestiques entre les personnes rendront vivables des compromis qui, en principe, ne tiennent pas. Cette idée inspire deux types de mesures : la plus importante est une décentralisation en quelque sorte interne à l'Education Nationale qui délègue les responsabilités à l'échelon de l'établissement. Ce courant reste conforme à la tradition française de relative exterritorialité des établissements scolaires. Il existe pourtant une alternative : il est visible que la société souhaite de plus en plus renégocier les conditions de la délégation qu'elle a accordée à son système éducatif. L'évolution des parents d'élèves, comme, à un autre niveau, celle des employeurs est sur ce point sans ambiguïté. On pourrait envisager, sur le modèle anglo-saxon, d'accorder un pouvoir de contrôle plus grand à la communauté politique locale. Il y a d'ailleurs là une inflexion qui mérite d'être soulignée. Jusqu'aux années soixante-dix, l'opinion générale était que la démocratisation passait par la résorption des différences entre les établissements vues comme des inégalités, et seul l'Etat centralisé pouvait faire ce travail. Aujourd'hui, l'idée se fait jour que la démocratisation passe par la prise en considération des différences locales et l'intégration de l'école dans un espace éducatif à direction municipale (Best, David, Favret, Franchi, Guyard, Piednoir, Serusclat, 1981). Ce courant est pour l'instant assez minoritaire et les choix des ministres furent en cette matière très prudents (Savary, 1985). Le passage des établissements scolaires du statut d'Etablissement Public National à Caractère Administratif au statut d'Etablissement Public Local d'Education (décret du 30 août 1985) va plus dans le sens de l'autonomie de l'établissement que vers son contrôle par les collectivités locales.

Le collège : un arrangement local ?

Quel est l'impact réel de ces mesures sur la recomposition de l'accord dans les collèges ? Indubitablement, la situation a beaucoup évolué : la notion d'**arrangement local** progresse, en même temps que s'affaiblissent, chez les enseignants, les solidarités et les références nationales et que se développe un relativisme non maîtrisé face aux valeurs universelles.

Les mesures de rénovation ont fonctionné comme des ressources pour les réseaux sociaux qui structurent l'effectif adulte des établissements scolaires. Ces mesures nationales ont donc naturellement été réinterprétées, quelquefois de manière surprenante en entrant dans le jeu social des établissements. Dans un premier temps, elles ont été mobilisées par des réseaux à références nationales : les militants pédagogiques, de nombreux militants syndicaux du SGEN ont vu en particulier dans le rapport Legrand une référence extérieure qui leur permettrait de faire prévaloir leurs idéaux dans leurs établissements. A l'inverse, la plupart des autres enseignants ont réagi en fonction de la catégorie à laquelle ils appartenaient : les agrégés et les certifiés ont été généralement hostiles à la nouvelle définition des obligations de service, les PEGC plutôt favorables, sans toujours le montrer trop ouvertement. Les affrontements, parfois très violents, qui ont eu lieu pendant l'année scolaire 82-83 eurent donc encore une référence nationale. Ils s'apaisèrent pendant l'année 83-84, et dès l'été 84, le changement de ministère mit définitivement fin à toutes les inquiétudes... et à certaines espérances. C'est toutefois durant cette période que se mirent en place les bases des arrangements locaux. On a dit que les enseignants avaient résisté, sans doute pour manifester leur opposition idéologique, au changement de situation entraîné par la réforme Haby. Au travers des débats et des journées de réflexion qui ont précédé la rénovation, une certaine adaptation aux conditions locales a commencé à se faire jour. Certes, les enseignants n'avaient guère les moyens de réaliser cette « analyse des besoins » qui était préconisée dans les textes officiels, mais ils ont, par routine professionnelle, une certaine habitude des négociations implicites et des réajustements insensibles en fonction de leur public. Une fois que le nouveau ministère eut, quelquefois durement, opéré une sorte de ménage des idées pédagogiques générales, le terrain a été libre pour rendre plus visibles ces arrangements. Sauf en de rares cas, il ne s'agit pas de compromis qui conservent la référence à des principes de justice généraux, même composites. Il s'agit d'arrangements de gré à gré entre les personnes « qui comptent », c'est-à-dire les enseignants et le chef d'établissement pour les négociations explicites, avec une sourde pression des élèves, qui reste inexprimée ; les parents d'élèves restent assez extérieurs au processus.

Le grand perdant de ces arrangements est le principe civique d'égalité : la perspective d'un rôle politique de l'école paraît de plus en plus estompée et même chez ceux qui restent très attachés aux savoirs, cet attachement ne se justifie pas par une visée sociale générale. « *On fait ce qu'on peut* » semble le maître-mot et toutes les valeurs sont relativisées aux conditions locales. Progresse surtout un **arrangement domestique mou** dont l'objectif est avant tout une pacification de la vie scolaire. Beaucoup d'enseignants se sont décrispés sur les questions des obligations de service et sont prêts à donner un peu de temps si cela facilite l'encadrement des élèves et rend le métier moins fatiguant. Cela à la condition expresse qu'il n'y ait en cette matière aucune obligation : la perspective de faire officialiser en conseil d'administration des organisations de ce type amène une rétractation immédiate, ce qui prouve d'ailleurs qu'on est dans le registre de l'arrangement et non dans celui du compromis. De même, et en dépit de la querelle du savoir de 1984, la pratique émousse quelque peu les exigences disciplinaires. Sur ce plan, un mouvement international se fait jour de précision des objectifs de la scolarité obligatoire (V. de Landsheere, 1987) et la publication en 1985 de nouveaux programmes « clairs et précis » (Collèges, 1985), diffusés en livre de poche et là aussi largement commentés par la presse syndicale a joué un rôle de recomposition des identités, tout en autorisant certaines concessions. En même temps, le rythme des mutations se ralentit, les enseignants se connaissent de mieux en mieux dans un même établissement et une certaine convivialité se met en place. Cet arrangement, qui jusque-là semblait caractériser de petits collèges ruraux tend à devenir un régime de croisière de plus en plus fréquent.

Plus rares, mais en développement constant sont les arrangements industriels. La technologie éducative, qui s'est considérablement développée dans ces cinq années offre des ressources pour faire tenir les situations d'heure de cours en les centrant sur des tâches (Derouet, 1987) et même pour fournir une armature aux établissements. Les groupes de niveau, les emplois du temps souples, les devoirs normalisés... constituent des systèmes de contrainte qui ordonnent autant la vie des professeurs que celle des élèves. Plusieurs enseignants déclarent par exemple qu'avec le système des devoirs normalisés de leurs collèges « ils ne peuvent plus être absents ». Ce mouvement ne s'inscrit pas véritablement dans l'accord industriel évoqué plus haut (Chevènement, 1985) : ses ambitions sont limitées à assurer la stabilité des relations sociales dans un espace restreint et il se garde bien de toute référence trop générale, qui ne pourrait que compromettre son fragile équilibre.

Une autre piste d'évolution apparaît cependant. D'une manière générale la rénovation des collèges a sensiblement modifié les perspectives des enseignants et leur a appris à penser à l'échelle de l'établissement. En effet, si l'investissement dans les valeurs collectives était plus évident dans la période 1968-1975, l'efficacité de cet engagement était limitée par le fait qu'il n'y avait guère de lien entre les débats politiques nationaux et le travail quotidien des professeurs, enfermés dans la perspective du cours, de la classe et de l'année scolaire. Sur ce plan, le mouvement actuel amène chez certains enseignants une localisation des enjeux de l'éducation à une échelle plus large que le cours tout en restant maîtrisable, celle de l'établissement. Partout, leur pouvoir d'action s'est renforcé et le fonctionnement des réseaux sociaux dégage de plus en plus fréquemment des leaders qui cumulent plusieurs formes de légitimité — à la fois bon professionnel, bon syndicaliste et bon copain — et qui apparaissent aux yeux de leurs collègues comme le vrai chef d'établissement auquel ne manque que la légitimité administrative. Cela peut entraîner des conflits, mais on assiste aussi à des répartitions des rôles relativement harmonieuses. Ces enseignants développent une nouvelle compétence, que l'on pourrait appeler l'aptitude sociale à la mobilisation autour d'un projet, qui consiste justement à faire tenir un compromis composite. Par un patient travail de connexion, ils arrivent à faire fonctionner ensemble des collègues dont les options pédagogiques et syndicales peuvent être fort différentes, et à impliquer dans ce mouvement les collectivités locales. Si le cas est rare, il vaut d'être noté car il traduit une évolution très importante du corps enseignant. En effet, ces infatiguables Pénélope qui tissent leur toile autour des collèges en rénovation réinvestissent dans ce travail les acquis d'une culture et d'une pratique des politiques antérieures : leur aptitude à la discussion, leur sens de la négociation leur vient d'un passé militant. Il est notable que ces aptitudes construites dans le cadre d'une culture critique — refus d'inspection, grèves... — soient maintenant utilisées dans une optique possibiliste. L'arrivée de la gauche au pouvoir, des politiques comme celles des ZEP ont sans doute facilité cette transition. C'est aussi l'histoire d'une génération et ce passage au « réformisme » est d'ailleurs vécu et commenté avec humour. Il est évident que si une synthèse s'opérait entre cette capacité politique à la mobilisation, et l'évolution industrielle vers l'efficacité éducative, on aurait les bases d'une nouvelle définition de la compétence professionnelle, qui pourrait servir à la recomposition de l'identité enseignante. On en est encore assez loin et la cohérence des montages ainsi réalisés tient beaucoup plus à l'engagement des personnes qu'à la puissance d'un principe universel. Même s'ils éprouvent quelque peine à formuler leur expérience, c'est tout de même dans l'action de ces militants que s'accomplit la rencontre entre la réflexion pédagogique et une vision socio-politique de l'éducation, que la rénovation n'a pas su opérer nationalement.

Au-delà de ces perspectives qui restent très minoritaires, la conjoncture générale des collèges semble donc pacifiée par rapport à ce qu'elle était il y a quelques années. Elle ne laisse pas cependant d'inquiéter : pour*quoi cet effacement si répandu des valeurs civiques* ? On peut, certes, incriminer un reflux actuel de tout engagement dans les valeurs collectives. On peut aussi penser qu'une politique centrée sur le projet d'établissement suppose un corps de principaux de meilleure qualité ou mieux formé. Toutefois, ce qui a le plus fait défaut dans ces cinq dernières années, c'est un lieu et une méthode d'accord qui permette de négocier en vérité une définition de l'intérêt général de l'établissement. Le projet ministériel a confié cette tâche aux conseils d'administration, certes rénovés par le nouveau statut de 1985, mais ils restent des instances trop formelles, qui ne traitent les problèmes qu'à un niveau d'épuration civique quasiment désincarné. Depuis 1968, on assiste à un élargissement de champ du politique qui à la fois amène à traiter les problèmes de relations comme des problèmes politiques et change le sens même de cette notion. Les instances héritées d'une formalisation parlementaire et délégataire des rapports politiques paraissent peu adaptées pour traiter ce nouvel état des rapports sociaux. D'autres instances de négociation sont nécessaires, qui soient capables de traiter de l'accord entre les personnes simultanément à tous les niveaux. C'est dans de tels lieux que l'on *peut établir le lien entre une pratique pédagogique et* l'idéal démocratisant ; le règlement intérieur et un projet de socialisation... Les nouvelles formes de management, dans les entreprises, inventent sur le modèle des réunions « analytiques » du CERFI (Morford, 1988) de telles réunions de synthèse où tout peut se discuter. Il est probable que les établissements scolaires auraient besoin d'instances de ce genre pour rétablir un pont entre les très réels problèmes quotidiens de la vie scolaire et les objectifs généraux dont l'ordre de ce même quotidien ne saurait se passer.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse, il apparaît bien que les mesures des années 1982-1983 n'ont pas abouti à un compromis permettant de stabiliser la situation de l'école moyenne. La nouvelle perspective ouverte par l'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du bac y parviendra-t-elle mieux ? Il est trop tôt pour le dire, d'autant que les enseignants ne se le sont pas encore véritablement approprié. *Sur le terrain, deux pistes d'évolution* paraissent importantes. La première concerne les établissements : si ceux-ci avaient les moyens de définir, en accord avec leur environnement, un intérêt général local, mieux connecté à des principes universels, on aurait sans doute là un moyen de réaccorder les situations, de passer de l'arrangement de gré à gré au compromis politique. Peu d'établissements y parviennent et cela est presque toujours lié à la personnalité d'un chef d'établissement exceptionnel mais l'établissement est néanmoins apparu, dans ces dix dernières années, comme le lieu de négociation fondamental, où une visée sociale nationale s'articule avec le possible. La seconde porte sur la recomposition de l'identité enseignante. Le collège l'a mise à rude épreuve, mais c'est aussi le lieu où commence à s'opérer *le lien entre un professionalisme technique et une con*science politique locale. Il y a là, incontestablement, un élément d'évolution à soutenir et à encourager.

La sociologie des établissements scolaires que nous développons ici ne prétend pas tout dire sur les établissements, ni même tout sur la rénovation des collèges. D'autres analyses sont tout aussi éclairantes. Nous regrettons, en particulier, de ne pas savoir, pour l'instant articuler notre démarche à la sociologie des trajectoires et à l'idée de détermination structurelle des choix individuels, dont l'importance dans la sociologie de l'éducation ne peut être niée. Certes, toute approche en termes de situation tend à remettre en cause les déterminismes trop stricts, à montrer la souplesse parfois imprévue des enchaînements de ressources auxquels peuvent se livrer les individus. En cela d'ailleurs, la sociologie retrouve et *justifie une vieille conviction des pédagogues, qui est que* le travail sur les situations pédagogiques peut rendre les élèves capables de plus que ce que l'on attendait d'eux... et qu'à l'inverse un changement dans l'environnement peut les rendre incapables de performances qu'ils avaient accomplies dans d'autres circonstances.

Toutefois, il ne faut pas pousser à la polémique cette divergence entre les modes d'interprétation. Les situations scolaires sont assez complexes, pour que plusieurs systèmes d'explication puissent tenter l'aventure d'en rendre compte et nous préférons avouer notre insuffisance que tenter des synthèses hâtives, qui reviennent toujours à distinguer une situation et un système plus grand qui lui sert de cadre, pour ensuite rechercher les interactions qui existent entre les deux. C'est ce que fait en particulier l'approche multi-niveaux d'Ogbu, qui étudie *la classe dans l'établissement* scolaire, *l'établissement* dans le quartier ou la communauté... et ainsi de suite jusqu'à la société globale (1981). Même si la distinction proposée par Jean Lave (1974) entre l'arène (arena) et le dispositif (setting) nous paraît infiniment plus souple et plus intelligente, notre ambition est de dépasser cette opposition en montrant que les mêmes principes de légitimité sont à l'œuvre pour assurer la cohérence des grandes choses et des petites choses, et donc la cohérence entre les grandes choses et les petites choses. Ainsi pensons-nous qu'un réaccord de la société avec

elle-même sur la question de la démocratisation est nécessaire pour que les situations les plus simples puissent tenir dans les collèges. En outre, et c'est à nos yeux un de ses principaux apports, l'approche proposée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot permet de penser dans l'éducation le statut de l'enfant en tant qu'enfant, et non pas en fonction de la position qu'occupe sa famille dans la structure sociale et de la position qu'il y occupera lui-même ultérieurement. Il y a sans doute là une lacune de la connaissance sociologique qui a laissé le souci de l'enfant soit à la psychologie soit à ce que d'aucuns appellent le discours pieux. Si l'approche sociologique des situations scolaires doit se garder de toute dépolitisation et se donner les moyens de penser le rapport avec la structure sociale, elle doit être sensible tout autant à ce qu'introduit dans le fonctionnement social la mise en présence d'adultes et d'enfants dans un cadre autre que celui de la famille. A terme, cela revient à adosser la sociologie de l'éducation à une sociologie de l'enfant qui reste à construire.

Jean-Louis DEROUET
Groupe d'Etudes Sociologiques
INRP - DP4
Groupe de Sociologie Politique et Morale
EHESS

Ce travail a été mené, à l'INRP, grâce à une subvention du ministère de la Recherche, dans le cadre de l'action concertée « Recherche en Education et en Formation ». Nous exprimons toute notre reconnaissance à cette initiative qui a été pour nous un encouragement puissant. Le travail empirique a été mené grâce aux coordinateurs du Groupe d'Etudes Sociologiques : Régine et Philippe Gaillot, Jacqueline Gautherin, Christian Labat et Gérard Stephan ont coordonné la soixantaine d'enseignants associés qui ont participé à cette recherche. Lucile Bourquelot, Jeanne Brunschwig, Marie-Claude Derouet-Besson, Robert Laurent, Françoise Lebrozec, Pierre Lespine et Eve-Laure Michelon ont enrichi ce travail par l'apport de leurs recherches personnelles et de leur expérience. A tous va ma reconnaissance, pour leur engagement et leur énergie, mais plus encore pour leur amitié et l'atmosphère d'entraide et de coopération qu'ils ont établie dans ce groupe.

Nous avons une pensée spéciale pour Viviane Isambert-Jamati, à qui nous devons beaucoup, pour son soutien inlassable et pour ses conseils éclairés qui nous ont permis peu à peu de mieux nous situer dans une sociologie de l'éducation qu'elle connaît mieux que personne. Les mêmes remerciements vont à Jean Hassenforder dont la vue synoptique sur les recherches concernant l'éducation nous ont aussi aidé à trouver notre place.

Quant à Luc Boltanski nous espérons que le contenu même de l'article signifie tout ce que nous lui devons. Qu'il soit surtout remercié de son amitié, de l'inépuisable gentillesse avec laquelle il a accueilli nos tentatives de sociologie des établissements scolaires et de l'immense culture dont il l'a soutenue.

Bibliographie

A Nation at risk : The Imperative for Educationnal Reform, 1983, Etats-Unis, Washington DC, Government Printing Office.

ALTBACH (P.G.), 1986, **« Une nation en péril » : Le débat sur la réforme de l'éducation aux Etats-Unis**, Perspectives, XVI, 3.

BERTIER, sd, **Comment former des chefs ? in L'éducation et la solidarité.** Etudes présentées au troisième congrès international d'éducation morale. Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé (vers 1920).

BEST (F.), 1974, **L'adolescent dans la vie scolaire**, Paris, Nathan.

BEST (F.), DAVID (M.), FAVRET (J.M.), FRANCHI (A.M.), GUYARD (J.), PIEDNOIR (J.L.), SERUSCLAT (F.), 1984, **Naissance d'une autre école**, Paris, La découverte.

BINON (J.), 1980, **La réforme dans les collèges. Rapport de l'Inspection Générale à Monsieur le Ministre de l'Education**, Paris.

BOLTANSKI (L.), 1987, **Micro-analyse et macro-analyse en sociologie.** Rapport présenté aux journées de réflexion de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales sur « Problèmes et *objets de la recherche en sciences sociales* », *Paris, miméo*, EHESS.

BOLTANSKI (L.), THÉVENOT (L.), 1987, ***Les économies de la grandeur***, Paris, Cahiers de Protée, n° 1, PUF.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), 1970, ***La reproduction***, *Paris*, Ed. de Minuit.

BOSSUET, *1845,* ***Discours sur l'histoire universelle***, *Paris, Firmin* Didot (d'après la troisième édition de 1700).

BRIAND (J.P.), CHAPOULIE (J.M.), PERETZ (H.), 1974, **Les conditions institutionnelles de la scolarisation des garçons 1920-1940**, *Paris, Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, XXVI.

CHEVÈNEMENT *(J.P.)*, **Apprendre pour entreprendre**, *Paris, Librairie* Générale Française.

CICOUREL (A.), 1973, **Cognitive Sociology**, Middlesex England, Penguin Education, trad. fr., PUF, 1979.

CICOUREL (A.), KNORR-CETTINA (K.) Eds., 1981, **Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies. Advances in Social Theory and Methodology**, Boston, Routledge and Keagan Paul.

COLLÈGES, 1985, ***Programmes et instructions***, *Paris*, CNDP.

COMPAGNONS DE L'UNIVERSITÉ NOUVELLE (Les), 1918-1919, ***L'Université Nouvelle***, *tome I*, ***Les principes*** ; *tome II* ***Les applications de la doctrine,*** Paris, Fischbacher.

CONDORCET, 1792, ***Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*** in Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire présentés par B. Baczko, 1982, Paris, Garnier.

CROS (L.), 1961, **L'explosion scolaire**, Paris, CUIP.

DEMOLINS, 1898, **L'éducation nouvelle. L'Ecole des Roches**, Verneuil-sur-Avre.

DESROSIÈRES (A.), 1985, **Histoire de formes : statistiques et sciences sociales avant 1940**, Revue Française de Sociologie, XXVI.

DESROSIÈRES (A.), 1988, **La partie pour le tout : Comment généraliser ?** Journal de la Société de Statistique de Paris, à paraître.

DEROUET (J.L.), 1985, **Des enseignants sociologues de leur établissement. Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement de l'établissement scolaire**, Revue Française de Pédagogie, n° 72.

DEROUET (J.L.), 1985, **La rénovation des collèges dans un département rural**, Revue Française de Pédagogie, n° 73.

DEROUET (J.L.), 1987, **Contrat et établissement scolaire** in Burguière et alii, **Contrats et éducation**, Paris, L'Harmattan.

DEROUET (J.L.), 1987, **L'orientation industrielle de la pédagogie : l'exemple de la rénovation des collèges en France**, in Socialisations scolaires, socialisations professionnelles, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles.

DEROUET (J.L.), 1987, **Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique**, Revue Française de Pédagogie, n° 78.

DEROUET-BESSON (M.C.), 1988, **Les lieux des collèges et la socialisation des élèves**, Paris, Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education (à paraître).

DOBRY (M.), 1986, **Sociologie des crises politiques**, Paris, Presses de la Fondation des Sciences Politiques.

DONEGANI (J.M.), SADOUN (M.), 1976, **La réforme de l'enseignement en France depuis 1945. Analyse d'une non-décision**, Revue Française de Sciences Politiques.

FOURNIER (M.), 1971, **Réflexions théoriques et méthodologiques à propos de l'ethnoscience**, Revue Française de Sociologie, XII, 4.

FREINET (C.) sd (1946), **L'école moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire**, Ophrys, repris in Pour l'école du peuple, Paris, Maspéro, 1969.

GARFINKEL (H.), 1967, **Studies in Ethnomethodology**, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

GEMINARD (L.), 1983, **Le système scolaire. Le collège au centre des réformes**, Paris, La Documentation Française.

GIROD (R.), 1981, **Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible**, Paris, PUF.

HABY (R.), 1981, **Combat pour les jeunes Français**, Paris, Julliard.

JACKSON (P.), 1968, **Life in Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston.

JOSEPH (I.), 1982, **L'analyse de situation dans le courant interactionniste**, Ethnologie française, XII, 2.

LAFAYE (C.), 1987, **La cohérence des services municipaux et la pluralité des logiques d'action**, Paris, miméo, Groupe de Sociologie Politique et Morale.

LANDSHEERE (V. de), 1987, **Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire**, Perspectives, XVII, 1.

LANGEVIN (P.), WALLON (H.), 1947, **La réforme de l'enseignement**, Rééd. in Le plan Langevin-Walton de réforme de l'enseignement, Paris, PUF, 1964.

LANGOUET (G.), 1985, **Suffit-il d'innover ?** Paris, PUF.

LAPRADE (V. de), 1868, (2° édition), **L'éducation homicide. Plaidoyer pour l'enfance**, Paris, Didier.

LAVE (J.), MURTAUGH (M.), LA ROCHA (O. de), 1974, **The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping**, in Rogoff (B.) and Lave (J.) Eds. Every Day Cognition, its Development in Social Context, Harvard, Harvard University Press.

LEGRAND (L.), 1977, **Pour une politique démocratique de l'éducation**, Paris, PUF.

LEGRAND (L.), 1981, **L'école unique : à quelles conditions ?** Paris, Scarabée-CEMEA.

LEGRAND (L.), 1982, **Pour un collège démocratique. Rapport au Ministre de l'Education Nationale**, Paris, La Documentation Française.

LEPELETIER (L.M.), 1793, **Plan d'éducation nationale in Textes et projets de l'époque révolutionnaire**, présentés par B. Baczko, Paris, Garnier.

MARTINET (M.), 1935, **Culture prolétarienne**, Paris, Librairie du Travail, 2° éd. Maspéro, 1976.

MAUPAS (D.) et le club de l'horloge, 1984, **L'école en accusation**, Paris, Albin Michel.

MEHAN (H.), WOOD (H.), 1975, **The Reality of Ethnomethodology**, New York, Wiley Interscience.

MILNER (J.C.), 1984, **De l'école**, Paris, Seuil.

MONOD (G.), 1924, **La probité professionnelle de l'enseignant secondaire**. Congrès du christianisme social.

MORFORD (J.H.), 1988, **Une gestion inspirée de l'entreprise : les inventions du CERFI**, Communication au colloque « Logiques d'entreprise et formes de légitimité », Association Française de Sciences Politiques - Association Protée, Paris.

OGBU (J.U.), 1985, **School Ethnography : a multilevel approach**, in Anthropology and Education Quarterly, XII, 1.

PATY (D.), 1981, **Douze collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics d'aujourd'hui**, Paris, La Documentation Française.

PERETTI (A. de), 1982, **La formation des personnels de l'Education Nationale**, Paris, La Documentation Française.

PIAGET (J.), 1932, **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, rééd. PUF, 1969.

Propositions pour l'enseignement de l'avenir, 1985, Paris, Collège de France.

PROST (A.), 1981, **L'école et la famille dans une société en mutation**, Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Education, tome IV, Paris, Nouvelle Librairie de France.

PROST (A.), 1986, **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris, PUF.

SAVARY (A.), 1983, **Déclaration d'Alain Savary, ministre de l'Education Nationale sur les collèges. 1er février 1983**, in Guérin (J.C.), Le nouveau collège enfin, Paris, Syros, 1985.

SAVARY (A.), 1985, **En toute liberté**, Paris, Hachette.

SEIBEL (C.), 1984, **Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention**, Revue Française de Pédagogie, n° 67.

TESTANIÈRE (S.), 1967-1968, **Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré**, in Revue Française de Sociologie, numéro spécial, 1967-1968.

TILLY (C.), 1978, **From Mobilization to Revolution**, Addison Wesley, Reading Mass.

VAN HAECHT (A.), 1985, **L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse**, Bruxelles, Editions de l'Université Libre de Bruxelles.

WISSLER (A.), 1987, **Cohérence de l'entreprise et pluralité des logiques d'action**, Paris, miméo, Groupe de Sociologie Politique et Morale.

LES RESSOURCES DU « LOCAL »

Innovation éducative et changement social dans les Zones d'Education Prioritaires

par Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN

A partir de deux études de cas, nous explorons ici dans quelle mesure l'insertion délibérée d'une politique éducative — les zones d'éducation prioritaires — dans un espace local favorise les transformations dans le système éducatif et jusqu'à quel point le choix de l'échelle locale apporte des éclairages nouveaux pour l'étude du changement. Pour ce faire, nous analysons d'abord les processus de réappropriation symbolique des directives nationales au plan local, puis, de façon détaillée, les éléments qui favorisent et ceux qui freinent l'innovation au niveau local. Enfin, nous nous interrogeons sur la dialectique qui s'établit entre le changement éducatif et le changement social dans ce contexte.

A passer en revue les publications récentes dans différents champs de la sociologie, il est aisé de constater que l'on assiste aujourd'hui à un renouveau d'intérêt pour le « local ». S'il est nécessaire de souligner que les travaux dans ce domaine s'inscrivent dans une longue tradition, notamment dans les pays anglo-saxons, il faut néanmoins s'interroger sur le sens et la portée de ce nouvel essor. Dans quelle mesure est-il la conséquence d'une évolution interne aux sciences sociales ? L'anthropologue américain C. Geertz, attribue l'attention que l'on porte actuellement aux phénomènes locaux au fait que de « nombreuses sciences sociales se sont éloignées d'un idéal d'explication des lois et des exemples pour se tourner vers un idéal de cas et d'interprétations » (1). On pourrait encore ajouter qu'il s'agit d'un déplacement d'intérêt pour l'étude de processus au lieu de relations cause-effet. .

L'attrait pour le « local » correspond également à des transformations économiques et sociales récentes qui n'ont certes pas créé un espace local inexistant auparavant mais qui, comme le note M. Jollivet, font « qu'un " local " plus ou moins bruyant ou animé, voire agité, un " local " qui a besoin de s'expliciter, de se mettre en scène pour prendre corps se substitue à un " local " silencieux, secret, souterrain, un " local " qui est implicite et qui peut, et peut-être même doit, le rester pour durer ». Plus important encore, cette orientation reflète, d'après cet auteur, une évolution dans les champs politique et économique qui conduit à envisager le « local » comme un recours face à l'impuissance des grandes structures à assumer les rôles organisateurs et régulateurs (2).

Le « local » apparaît ainsi comme un terrain présentant un certain nombre de **ressources nouvelles** à la fois pour les décideurs et pour les chercheurs en sciences sociales. Explorer si ceci est avéré dans le champ éducatif et dans l'étude sociologique de ce champ est l'objectif de ce travail (3). Plus précisément, à propos de l'étude du changement éducatif, nous tenterons d'analyser dans quelle mesure l'insertion délibérée d'une politique éducative dans un espace local favorise les transformations dans le système éducatif et, parallèlement, dans quelle mesure le choix de l'échelle locale apporte des éclairages nouveaux pour l'étude du changement. La politique de zones d'éducation prioritaires lancée en 1981 pour lutter contre l'échec scolaire constitue à cet égard un point d'observation privilégié. En introduisant la notion de « zone », en exigeant l'élaboration d'un projet adapté aux besoins de chaque secteur, en cherchant à mobiliser non seulement les enseignants mais une fraction beaucoup plus large de la population locale, elle lie pour la première fois de façon explicite une réforme éducative à une dynamique locale obligeant les acteurs, mais aussi les observateurs, à construire un nouvel espace de relations (4).

I. - LECTURES LOCALES DES DIRECTIVES NATIONALES

Etudier une innovation éducative dans cette perspective implique de dépasser la démarche évaluative classique, centrée sur l'analyse des effets mesurables des actions entreprises sur le public visé, pour tenter d'inter-

préter tout un processus de réappropriation au plan local. Notre recherche montre que cette réappropriation se réalise tout d'abord au plan symbolique. Les directives nationales font l'objet de **traductions locales** afin de les adapter à des configurations socio-géographiques spécifiques et aux points de vue des différents groupes impliqués. Il faut bien comprendre que ce processus, vivement encouragé par la politique des zones d'éducation prioritaires, mais présent à des degrés divers dans toute mise en application des réformes, est le prélude indispensable à l'apparition d'une dynamique proprement locale. Il peut cependant donner lieu à des dérives importantes par rapport aux objectifs initiaux.

« Zone en échec », une idée mobilisatrice ?

L'analyse détaillée du discours des principaux groupes concernés par la mise en place de la ZEP dans les deux zones que nous avons étudiées permet de mettre en évidence les ressources symboliques qui sont mobilisées dans la réinterprétation locale des principes de cette politique. En milieu rural, de façon significative, les réactions initiales se sont polarisées sur la notion de « zone en difficulté ». Cette appellation, à la base de la désignation d'un secteur comme ZEP, impliquait l'existence ou l'élaboration d'un consensus à la fois sur les contours de la zone — qui n'étaient pas fixés par les textes officiels — et sur la nature et l'ampleur des problèmes locaux. Le choix du canton comme terrain d'action n'a pas été contesté au plan local car ce découpage correspondait au champ d'action de différentes institutions et groupes locaux (5). Par contre, le refus d'adhésion à l'idée de « secteur défavorisé » est significatif du rapport de certains groupes au milieu local et des divisions et des conflits au sein de celui-ci.

La réaction des enseignants — partagés à ce propos — est à mettre en relation avec le rapport ambigu qu'ils entretiennent avec les couches populaires par milieu local interposé, pourrait-on dire. L'idée d'un « échec scolaire localisé » pouvait être comprise comme une reconnaissance officielle de la responsabilité plus forte du « milieu » — à la fois familial et social — par rapport à celle de l'institution et de ses agents dans les difficultés des enfants, ce qui correspond, d'après différentes enquêtes, à l'opinion de nombreux enseignants sur ce point. Pourtant, elle ne peut dédouaner les enseignants qu'à condition que ceux-ci soient effectivement et se perçoivent eux-mêmes comme « détachés » de ce milieu (6). Or, bien qu'elle semble leur permettre de revaloriser leur position sociale, cette prise de distance ne peut à la longue qu'entacher leur prestige auprès de la population et entraîner une mise en cause de leur travail. En outre, en mettant en avant le principe de « discrimination positive », l'idée de « zone » portait d'une autre façon atteinte à leur image professionnelle en mettant en doute le fondement et l'efficacité de l'éducation comme « service public » et des enseignants comme groupe neutre à l'égard des classes sociales. Ceci n'exclut pas la possibilité, que nous examinons plus bas, d'une adhésion positive à la politique des ZEP, mais montre bien la complexité des éléments qui doivent être pris en considération pour interpréter les attitudes du corps enseignant.

La politique ZEP impliquant une ouverture nouvelle, ne serait-ce qu'en termes d'information vis-à-vis de la population locale, une fraction de celle-ci a réagi de façon très négative à l'idée de « zone en retard ». L'idée de retard scolaire a en effet été très vite assimilée à celle de « retard mental » et de « retard social » chez les enfants mais aussi dans le reste de la population. On aurait tort de réduire ces discours à une sorte de patriotisme local blessé. Derrière le sentiment collectif d'humiliation provoqué par l'étiquette ZEP, qui peut être interprété dans une certaine mesure comme la preuve de l'existence d'un esprit communautaire, se cache souvent la peur de se voir, en tant qu'individu ou groupe social, assimilé à travers la notion de zone à des gens dont on cherche à tout prix à se démarquer. A cet égard, il est significatif de constater qu'au-delà des inégalités d'accès à l'information ce sont les habitants du chef-lieu qui ont exprimé les plus vives réticences vis-à-vis de l'idée ZEP, se sentant beaucoup plus visés dans leur amour-propre de gens évolués que les habitants des communes plus petites. Dans ce sens, la mise en place de la ZEP a servi à mettre en lumière les stratégies de différents groupes pour perpétuer et étendre la place qu'ils occupent dans la société locale.

L'ouverture et ses enjeux

En milieu urbain, c'est autour de l'idée « d'ouverture » que s'est cristallisée l'opposition ou l'adhésion de principe à la politique ZEP. S'il en est ainsi, c'est que dans les quartiers populaires que nous avons étudiés la politique éducative de ZEP et la mobilisation enseignante qu'elle exigeait se sont trouvées d'emblée confrontées à des politiques urbaines, touchant de près ou de loin au domaine éducatif, et à une forte mobilisation du secteur socio-culturel. En appelant de leurs vœux une concertation et un travail en commun entre enseignants, parents, travailleurs sociaux, animateurs, représentants de l'Etat et des associations, les autorités ministérielles ont eu tendance à insister sur le caractère complémentaire des analyses et des difficultés des uns et des autres dans ces zones urbaines « à problèmes ». Outre que la liaison établie entre la transformation de l'école et son « ouverture » est loin d'être aussi automatique, les textes officiels passent sous silence l'existence de divergences, voire de conflits, entre les divers acteurs sur le terrain.

Devenue un enjeu central au plan local, « l'ouverture » a cependant été comprise de façon fort diverse par les *différents groupes concernés par la politique des ZEP* (7). Certains l'ont interprétée de façon relativement restrictive, impliquant uniquement une vague prise en compte élargie des réalités locales. « L'ouverture » a aussi été perçue, notamment par les autorités éducatives, comme une *mobilisation contrôlée des « bonnes volontés » et des ressources* financières autour de l'école. La ZEP a pu également être assimilée à un lieu d'échanges entre divers partenaires par une bonne partie des non-enseignants et une fraction des enseignants. D'autres groupes ont *adopté une vision plus radicale de « l'ouverture » en proposant* des activités permettant de la concrétiser. Ces propositions n'entraînaient cependant pas nécessairement des changements importants dans la mesure où elles impliquaient l'« entrée » d'intervenants extérieurs (dans le *cadre d'activités sportives ou musicales) ou la « sortie »* des enseignants (extension des activités d'éveil, des sorties) sans trop modifier le fonctionnement habituel des établissements. Chez certains groupes extérieurs seulement apparaît de façon plus ou moins nette l'appel à un *véritable travail en commun avec les enseignants.*

Les définitions de l'ouverture, de sa portée et de ses modalités sont ainsi loin d'être concordantes. Au contraire, bien souvent elles s'excluent mutuellement. Si globalement on peut opposer les enseignants aux non-enseignants, en fonction de l'importance qu'ils accordent à l'ouverture et de leur disposition favorable ou négative à son égard — les enseignants la jugeant dans l'ensemble moins importante pour la réussite de la politique ZEP et se montrant plus réticents à l'intégrer à leur pratique pédagogique — il y a des différences d'opinion considérables au sein de chaque groupe. Celles-ci correspondent assez bien aux différences dans les représentations et les pratiques vis-à-vis du système éducatif et de ses « clients », que nous avons mises en évidence à travers l'étude approfondie des positions des différents agents du champ éducatif.

II. - *POINTS D'ANCRAGE ET DE BLOCAGE DANS L'ORGANISATION LOCALE*

L'analyse précédente nous a permis de faire ressortir des formes globales de réappropriation d'une initiative lancée à l'échelon national par les acteurs de terrain. Toutefois, pour saisir plus finement le processus d'innovation éducative, il est nécessaire d'examiner en détail les éléments qui **favorisent** et ceux qui **freinent** les transformations à l'échelle locale. En prenant appui sur les travaux produits par la sociologie des organisations, par l'ethnologie rurale et urbaine ainsi que sur ceux centrés sur les processus de « mobilisation », nous pouvons distinguer trois types de facteurs : des facteurs propres aux institutions et à leur type d'organisation formelle, des *éléments propres à l'organisation sociale locale* et enfin l'existence de « minorités actives » à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif (8).

L'appareil institutionnel, support ou obstacle aux initiatives locales ?

Si la politique de ZEP marque à plusieurs égards une rupture avec l'orientation globale du système éducatif français, elle ne perd pas pour autant son caractère institutionnel. Lancée par le ministère de l'Education nationale, elle a suivi dans un premier temps le cheminement vertical habituel des réformes éducatives dans un système centralisé. En outre, les textes officiels ne prévoyaient pas de changements structurels importants. Le cadre formel des rapports entre les différents groupes internes à l'appareil éducatif est demeuré virtuellement inchangé. Conclure aussitôt à une incompatibilité insurmontable entre les principes de cette politique et son mode d'exécution reviendrait toutefois à faire l'impasse sur une analyse sociologique du changement. L'exemple des deux zones prioritaires que nous avons étudiées invite plutôt à réfléchir sur les avantages et les inconvénients de prendre appui sur l'appareil bureaucratique pour mener à bien une innovation de ce type.

C'est dans la zone urbaine que le poids des services administratifs de l'Education nationale dans les orienta*tions adoptées, notamment en ce qui concerne l'école* primaire, a été le plus fort. En dépit des nouveaux dispositifs mis en place — Commissions départementales, équipe d'animation locale —, c'est l'inspectrice départementale, promue « coordinatrice ZEP » du secteur, qui a *conçu les nouveaux projets et qui a surveillé de près leur* mise en œuvre et leurs résultats. L'impulsion et le suivi direct des responsables hiérarchiques et la mise à profit des ressources budgétaires et en personnel de différents services de l'Education nationale ont eu pour consé*quence une efficacité certaine qui s'est manifestée dans* la grande célérité avec laquelle le dispositif a été lancé, dans son ampleur relative, dans l'évaluation systématique de celui-ci par des chercheurs extérieurs ou encore dans la « publicité » dont a bénéficié cette ZEP parmi les res*ponsables nationaux et dans les médias locaux. Le rôle* décisif de l'inspection départementale transparaît nettement quand on compare les actions dans le primaire avec celles mises en place dans les autres niveaux d'enseignement de cette zone, ou avec celles mises en place dans *les écoles primaires en milieu rural où le rôle de la* hiérarchie a été beaucoup plus effacé.

Cependant, si le système des sanctions positives ou négatives que peut mobiliser l'inspection s'est avéré efficace pour balayer un certain nombre de résistances parmi

les instituteurs — et il faut souligner qu'une partie d'entre eux n'hésitent pas à avouer qu'ils n'auraient pas participé du tout aux actions ZEP si le choix et la direction des actions avaient été laissés aux équipes pédagogiques des établissements — il est nécessaire de s'interroger sur les effets de ce que beaucoup d'enseignants qualifient de « volontariat obligé ». D'une part, il peut tourner court car l'administration se heurte à la fois à l'autonomie relative de l'acte pédagogique — les instituteurs décidant par exemple de modifier les activités prévues dans leurs classes tout en faisant semblant de suivre les directives venues d'en-haut — et à des contre-pouvoirs comme les syndicats enseignants. D'autre part, l'action de l'administration peut dégénérer dans un « activisme sans âme », c'est-à-dire dans des activités qui « font bien » vis-à-vis de l'extérieur mais qui, ne s'appuyant pas sur un projet pédagogique cohérent ni sur une véritable implication des enseignants, ne peuvent pas produire un effet à long terme.

L'Education Nationale constitue, certes, l'appareil bureaucratique le plus important dans lequel a dû s'insérer la politique des zones d'éducation prioritaires, mais celle-ci devait aussi trouver des relais extérieurs, ce qui conduit à réfléchir au problème des liens organisationnels entre l'école et d'autres institutions locales. A nouveau, ceci se pose de façon plus aiguë en milieu urbain en raison notamment de la prolifération de structures d'aide sociale dans les quartiers populaires. Dans la zone que nous avons étudiée, les représentants éducatifs ont cherché à mettre à profit les liens traditionnels avec les associations péri-scolaires de l'Education Nationale et avec les pouvoirs locaux, laissant de côté les autres institutions locales.

Si ceci obéit à des causes diverses que nous avons cherché à élucider ailleurs (9), il faut aussi tenir compte des obstacles organisationnels à l'apparition d'une dynamique institutionnelle globale : multiplicité des découpages opérés dans ces secteurs par les différentes institutions (secteurs scolaires, limites communales, circonscriptions des assistantes sociales...) qui rend difficile le choix d'un environnement pertinent, logiques institutionnelles différentes à la fois en termes d'organisation interne des agents — ce qui constitue un obstacle par exemple au repérage d'interlocuteurs « équivalents » dans la hiérarchie — et des modes de prises de décision qui ont pu amener de nombreux « partenaires extérieurs » à s'élever contre la « concentration de pouvoir » dans l'Education Nationale.

Réseaux et relais dans le milieu local

Une meilleure articulation entre les différentes institutions locales, bien qu'elle soit le gage d'une action coordonnée plus efficace, risque d'exclure des groupes et des relais qui s'insèrent difficilement dans les catégories administratives. Cependant, les établissements scolaires et les enseignants, en dépit du degré important de centralisation et de bureaucratisation du système éducatif, sont amenés souvent à prendre appui d'une façon ou d'une autre sur cette organisation locale informelle pour améliorer le quotidien, gérer des conflits ou constituer des groupes de pression face à l'administration. Malgré l'absence de reconnaissance officielle, des réseaux divers peuvent se constituer, des alliances se nouer et des individus jouer un rôle de relais auprès du milieu local, qui influencent de façon importante le fonctionnement des établissements scolaires (10). Dans le cadre d'une politique qui, comme celle des zones d'éducation prioritaires, cherchait explicitement à lier l'école à son environnement local, ces réseaux et ces relais auraient dû jouer un rôle essentiel.

Ils ne l'ont fait que dans la zone rurale que nous avons étudiée où deux réseaux se sont avérés importants à des degrés divers. Le premier est un réseau ancien, formé par le noyau d'instituteurs plus âgés, installés depuis longtemps dans différentes communes du canton et impliqués au moins jusqu'à une date récente dans la vie politique et associative locale. Ils maintiennent entre eux et avec quelques partenaires du collège des relations qui, si elles ne sont pas aussi étroites que dans le passé, font qu'ils constituent un groupe à part dont l'avis a un effet non négligeable sur les décisions en matière d'éducation. Ils n'ont pas montré un grand enthousiasme à l'égard de cette politique mais ne s'y sont pas non plus opposés, allant parfois dans leurs discours jusqu'à l'insérer dans la continuité de leur action. Le second est un réseau récent, spécifique au chef-lieu du canton, qui s'est développé autour d'une nouvelle liste de gauche à l'occasion des élections municipales de 1982. Ce groupe, au travers notamment du conseil municipal, a été un des éléments moteurs les plus importants au début de la mise en place des actions. Il réunit un grand nombre des « militants ZEP » dont nous parlerons en détail plus bas.

Quant aux « individus-relais », deux nous paraissent avoir occupé une place centrale. Il s'agit du principal du collège, par ailleurs premier adjoint à la mairie du chef-lieu, et du conseiller général-maire de cette commune. Le concours de ces personnes était indispensable pour la réussite du dispositif en raison des fonctions très importantes qu'elles exercent au sein de la société rurale et de l'organisation éducative locales. Celles-ci leur permettent de mobiliser les ressources humaines et financières nécessaires pour créer et maintenir une dynamique. Leur appui a été encore plus précieux en raison de leur capital social, un capital qu'ils doivent en grande partie à leur enracinement local. On peut dire sans crainte d'exagérer,

que ces deux personnes avaient la possibilité de toucher, sinon de persuader, la plus grande partie de ceux « qui comptent » au plan local, le maire ayant prise sur la petite bourgeoisie traditionnelle, sur les défenseurs de l'enseignement privé, sur les autres maires, le principal influençant cette même petite bourgeoisie traditionnelle mais aussi les nouvelles couches moyennes, les partisans de l'enseignement public, les enseignants. Dans le cadre de la ZEP, ces deux personnes ont souvent joué un rôle complémentaire primordial. L'un a évité une trop forte opposition des forces conservatrices. L'autre a su impliquer dans cette action une partie des forces progressistes.

Compte tenu des réseaux et des relais qu'elle a mobilisés, on peut dire que la politique de ZEP a réussi à s'appuyer, au moins dans un premier temps, tout autant sur les anciennes structures communautaires que sur les nouvelles associations plus caractéristiques du chef-lieu du canton. Toutefois, si ceci représente une étape importante dans l'effort d'adaptation de la politique au contexte local, il ne faut pas pour autant négliger les problèmes que pose l'articulation d'une politique éducative à l'organisation informelle de la société locale. D'une part, il n'y a pas d'articulation possible avec l'ensemble de la population aussi réduite soit-elle. Dans un espace divisé, toute alliance avec un groupe implique l'ignorance ou la création de conflits avec d'autres groupes et par conséquence l'approfondissement ou l'apparition de nouveaux clivages ou de nouvelles inégalités. D'autre part, ces alliances sont souvent instables en raison de la fluidité de la vie sociale et ne peuvent donc pas toujours garantir la continuité de l'action éducative qui a besoin de la « longue durée » pour être efficace.

Le rôle des « minorités actives »

Il ne suffit pas de montrer les ressources et les limites de la bureaucratie et du milieu local pour comprendre le sens et les modalités du changement dans le cadre des zones prioritaires. S'il est nécessaire d'examiner l'effet des éléments constitués, il faut également tenir compte des éléments en voie de constitution. Par cette expression, nous voulons évoquer le rôle des « minorités actives », pour reprendre l'expression de S. Moscovici, dans le processus d'innovation (11). Leur importance n'est pas explicitement reconnue dans les textes officiels sur les ZEP mais une lecture attentive de ceux-ci révèle, comme le constate V. Isambert-Jamati, que le vocabulaire utilisé y est plus militant qu'administratif avec l'idée d'initiative locale, de liaison volontaire, de mise en place de dispositifs souples et transitoires (12). Pour comprendre l'impact de ces « militants ZEP », nous avons essayé de cerner leur identité, leur mode d'intervention — individuel ou collectif —, le contenu de leurs projets et les éléments favorables ou les obstacles à la diffusion de ceux-ci.

Ces « minorités actives » se rencontrent en milieu rural comme en milieu urbain. En milieu rural, la dynamique enseignante s'est développée principalement autour de quelques professeurs du collège, le lien avec le primaire se faisant à travers une rééducatrice d'un Groupe d'aide psychopédagogique récemment installé dans le secteur. Il est difficile, cependant, de parler d'un mouvement enseignant en raison du faible nombre d'individus vraiment impliqués — à peine 6 ou 7 — et du fait que ceux-ci ne forment pas véritablement une équipe ni au sein des établissements scolaires, ni à l'extérieur de ceux-ci. En ce qui concerne les non-enseignants, il faut mentionner en particulier le président de l'association des parents d'élèves et conseiller municipal, quelques parents et conseillers municipaux ainsi que les assistantes sociales. Entre enseignants et non-enseignants, les liens ont été forts au départ puis se sont progressivement distendus.

En milieu urbain, des équipes pédagogiques se sont mises en place dans quelques établissements — au LEP, au collège et dans une école maternelle — autour de projets élaborés de façon relativement autonome dans le cadre de la ZEP. Si le nombre absolu d'enseignants impliqués est plus élevé qu'en milieu rural, il importe de rapporter ce chiffre au nombre total d'enseignants pour constater qu'il s'agit également d'une petite minorité. En outre, cette minorité était composée de petits groupes sans relais entre eux au-delà de quelques contacts occasionnels dans le cadre de réunions globales des acteurs impliqués dans la politique locale. La mobilisation des acteurs extérieurs à l'Education Nationale est plus difficile à cerner, mais elle concerne en particulier un certain nombre de travailleurs sociaux, d'animateurs et de membres de la Confédération Syndicale des Familles. Ceux-ci, malgré la mise en place récente de dispositifs de concertation locale, ne formaient pas non plus un groupe au sens fort du terme avec un ensemble cohérent de propositions. En outre, les liens entre eux et les enseignants étaient assez ténus.

Si l'on ne peut, dans aucun des deux cas, évoquer une mobilisation locale en raison à la fois du faible nombre d'individus concernés et de l'absence de réseaux de communication entre les différents noyaux « en mouvement », il faut toutefois noter que les « militants ZEP » que nous avons étudiés ont un certain nombre de traits en commun. Le sexe ne s'avère pas un facteur très discriminant — bien qu'en milieu rural on trouve une majorité d'hommes — mais l'âge — ils ont pour la plupart entre trente et quarante ans — semble jouer un rôle important. Les enseignants, en particulier, se distinguent tout autant des très jeunes maîtres ou professeurs que des plus âgés. Ils sont depuis quelques années dans l'établissement ou dans le secteur où ils exercent et beaucoup ont derrière eux une trajectoire d'innovation dans le domaine

pédagogique ou social, quoique ceci soit plus facile à établir pour les enseignants que pour les non-enseignants. Ces individus sont également parmi les plus impliqués dans la vie associative et politique locale. Certains enseignants sont sympathisants du SGEN et la plupart sont proches des partis de gauche, mais nous n'avons pas pu recueillir suffisamment d'informations pour mesurer de façon plus précise leur engagement politique et syndical.

Au-delà des caractéristiques des individus « mobilisés », il faut s'interroger sur les avantages et les risques de faire reposer une politique éducative sur un petit groupe de militants. Si leur soutien est indispensable pour enclencher une action sectorielle et volontaire et pour maintenir le souffle au-delà de l'impact initial de l'innovation et des moyens financiers mis à disposition, leur action se heurte à un certain nombre de problèmes. Concernant les individus eux-mêmes d'abord. Le militantisme éducatif sur une longue période peut entrer en conflit avec des stratégies de carrière — la mobilité professionnelle impliquant une mobilité géographique par exemple —, ou familiales — disponibilité extra-professionnelle pour ses propres enfants. En outre, les individus « mobilisés » se trouvent souvent en porte-à-faux vis-à-vis de leurs collègues avec le danger, évoqué à plusieurs reprises par les responsables nationaux de la politique ZEP à propos des enseignants, de voir se constituer une minorité d'avant-garde de plus en plus détachée de l'ensemble du groupe d'appartenance.

Ceci conduit à s'interroger sur le problème plus fondamental du passage d'un mouvement réduit, expérimental, à un mouvement d'ensemble avec d'une part la difficulté de transposer des contenus et des méthodes fortement liés à la composition et au mode de fonctionnement spécifiques du groupe qui en est porteur et, d'autre part, celle de trouver des relais au sein de l'administration et du milieu local.

III. - LA DIALECTIQUE LOCALE DU CHANGEMENT ÉDUCATIF ET DU CHANGEMENT SOCIAL

La politique des ZEP ne pose pas uniquement la question des modes d'appropriation d'une initiative bureaucratique par les acteurs sur le terrain mais celle, plus importante encore, de la dialectique entre le **changement éducatif** et le **changement social** dans l'espace local. Le fait de chercher à lier l'école à son environnement dans le cadre d'une nouvelle politique éducative n'était pas dénué d'ambiguïté quant aux objectifs poursuivis. Voulait-on faire de l'école un instrument de changement social à échelle réduite ou au contraire utiliser le « local » comme un vecteur de transformation de l'institution scolaire ? Plutôt que d'analyser le point de vue des responsables nationaux, difficile à cerner à partir des textes officiels et qui mériterait une étude spécifique, nous chercherons ici à saisir l'évolution de chacune des deux ZEP que nous avons étudiées, ce qui nous permettra en outre de résumer et de compléter les analyses précédentes et de dégager les orientations dominantes.

L'école, agent de développement local ?

En milieu rural, la politique ZEP semble, dès sa mise en place, avoir été comprise par une majorité des individus impliqués dans le sens d'une extension du rôle de l'école vis-à-vis de la communauté. Cette interprétation doit être mise en relation avec la fermeture du milieu, avec le prestige relatif dont jouissent encore l'institution scolaire et ses représentants et avec le nombre réduit d'autres institutions concurrentes. Ici l'école, plus qu'en ville, a joué dans le passé un rôle important dans l'évolution du milieu local. Dans ce sens, la ZEP pouvait représenter une certaine continuité ou plutôt une façon de renforcer des liens rendus fragiles par les évolutions récentes. Un certain nombre d'éléments que nous avons mentionnés confirment cette orientation. Il est significatif à cet égard que le débat initial ait porté sur l'idée de « zone », c'est-à-dire d'aire d'influence de l'école. De même, il faut souligner le fait que la dynamique locale a été plus centrée sur la mise en valeur des ressources du milieu local que des ressources internes à l'institution éducative.

L'étude de l'évolution des actions entreprises pendant deux années scolaires montre cependant la difficulté d'atteindre cet objectif. Malgré des débuts prometteurs, avec l'élaboration d'un projet global de zone mettant en relief le rôle de l'école dans le développement social et culturel du secteur, avec la mise en place d'une équipe d'animation réunissant enseignants et non-enseignants, des conflits latents ou ouverts entre ces deux groupes ont abouti à une distinction très nette entre des activités ayant droit à l'étiquette ZEP, menées à l'intérieur des établissements scolaires par des enseignants, et des actions dans le domaine socio-culturel conduites par des non-enseignants et de plus en plus envisagées indépendamment de la Zone d'éducation prioritaire.

Il ne faut pas pour autant en conclure trop rapidement que la politique ZEP n'a pas eu d'effets sur la société locale. D'une part, elle a certainement « sensibilisé » de gré ou de force une partie des maires du canton aux problèmes éducatifs. L'augmentation des sommes allouées par élève dans les écoles publiques, le financement de voyages et de sorties sont des signes importants de leur changement d'attitude, même si l'investissement consenti, vu de l'extérieur, apparaît souvent dérisoire.

Quant aux autres groupes anciens ou récents qui cherchent à agir sur le milieu local, tels que les associations culturelles, sportives ou de parents d'élèves, ou les travailleurs sociaux, la ZEP a pour la plupart accru à leurs yeux, et à ceux d'une fraction de la population, l'importance de leur rôle au plan local, suscitant ainsi des exigences plus élevées vis-à-vis d'eux-mêmes et des pouvoirs publics et le développement de nouvelles activités.

Sur un plan plus global, il serait tout à fait illusoire de prétendre que la transformation de l'école a été à l'origine d'un nouveau « contrat social » dans la sphère locale. Il faut néanmoins souligner que la ZEP, en effaçant partiellement les anciens clivages, a donné lieu à d'autres plus subtils, parfois moins visibles mais peut-être plus porteurs de progrès. Ainsi chez les enseignants, la ligne de partage prédominante, qui se situait entre la « vieille garde » et la « nouvelle génération », s'est partiellement estompée pour laisser la place à une autre plus pertinente, fondée sur leurs pratiques pédagogiques et, avec davantage d'ambiguïté, sur leurs attitudes vis-à-vis des élèves en difficulté : celle entre les « novateurs » et les autres. Au sein de la population, la ZEP a donné un coup de pouce considérable au nouveau clivage qui s'amorçait entre les « conservateurs » et les « modernistes ». Mais elle a également favorisé l'élargissement du fossé entre les nouvelles couches moyennes et la grande majorité des familles des milieux populaires, entre le chef-lieu, centre du progrès, et les autres communes du canton.

La société locale, moteur de l'innovation éducative ?

En milieu urbain, si la ZEP a été perçue par le personnel enseignant presque exclusivement dans sa dimension pédagogique, les acteurs extérieurs à l'école ont adopté majoritairement le point de vue que cette politique devait servir à transformer l'école à l'aide de propositions émanant des groupes locaux. Ceci est à mettre en relation avec le fait que ces quartiers populaires sont le terrain d'une confrontation entre d'une part, la « forme scolaire », forte d'une longue histoire en tant que mode privilégié de socialisation, du poids que lui confèrent son institutionnalisation et une légion de spécialistes et, de l'autre, un conglomérat très divers de professionnels et de bénévoles se posant comme artisans sinon d'une « autre école » tout au moins de « nouvelles formes éducatives » (13). Contestée à des degrés divers par des groupes nombreux et relativement puissants sur la scène locale, l'école ne pouvait pas prétendre transformer la société locale sans se transformer elle-même d'abord.

Que la réappropriation symbolique initiale se soit centrée sur l'idée d'ouverture indique bien que l'enjeu principal concernait la maîtrise du dispositif ZEP dans ses objectifs et son contenu. Un camp — l'Education Nationale — revendiquait des atouts considérables au plan institutionnel, l'autre un capital plus diffus constitué d'expériences de travail avec la population en difficulté ainsi qu'une plus grande tradition de réflexion et d'actions collectives sur le terrain. La mobilisation importante des ressources de type institutionnel au sein du système éducatif est significative de la prééminence du premier groupe, mais l'échec des « minorités actives » extérieures à l'école ne doit pas être attribué exclusivement à ce facteur. Il est également, sinon davantage, le résultat de l'absence de consensus parmi les différents groupes locaux et par conséquent celle d'un véritable projet éducatif local.

Comme dans le cas précédent, cela n'implique pas, toutefois, que le fait d'inciter l'école à travailler avec des « partenaires extérieurs » ait été sans conséquence sur son fonctionnement interne. En amenant le problème de l'échec scolaire sur la place publique, la ZEP a agi comme révélateur d'un certain nombre de phénomènes habituellement occultés aux regards extérieurs. En raison de cette plus grande transparence, elle a été l'occasion d'un renforcement du regard critique sur l'action de l'école et des enseignants. A ceci s'ajoute, pour ceux qui se sont heurtés à la volonté de contrôle des autorités éducatives ou au manque de motivation des enseignants, un durcissement de leurs relations avec l'Education Nationale. Mais si ce sont les incompréhensions et les conflits qui semblent avoir prédominé entre enseignants et non-enseignants, il ne faut pas pour autant exagérer la portée des discours enflammés, ni des comportements de retrait ou de provocation. La ZEP a été un événement unique qui a porté à un haut degré des tensions sous-jacentes, mais ni les enseignants, ni les non-enseignants n'ont véritablement intérêt à consommer une séparation absolue dans leur fonctionnement quotidien.

Les premiers ont besoin de l'appui ou du travail des autres pour pouvoir se centrer sur ce qu'ils considèrent comme leur tâche essentielle : la transmission des savoirs. Pour les seconds, l'accès à l'Education Nationale est un enjeu trop important pour qu'ils y renoncent pour si peu. Plus inquiétante est la constatation que pour les familles populaires de ces quartiers une politique comme celle des ZEP mais aussi de « développement social des quartiers » ou de « prévention sociale », qui entretiennent au fond l'ambiguïté de leur statut — objets ou sujets — de « partenaires », semble les exclure d'un consensus ou de conflits qui portent plutôt sur un partage de pouvoir entre différents spécialistes que sur la réduction des inégalités sociales produites par l'école.

***

Il n'est pas aisé d'apporter une conclusion définitive aux éléments que nous avons mis en évidence dans cette

analyse, en raison, à la fois, de la difficulté de généraliser à partir de deux études de cas et de l'impossibilité de fixer une limite à l'étude du changement. Il convient de noter, toutefois, quelques processus qui semblent bien établis et qui sont cependant souvent ignorés des décideurs et des chercheurs. D'une part, notre enquête fait ressortir des différences importantes d'un secteur à un autre contribuant par là à faire éclater davantage le mythe de l'uniformité du système éducatif. Néanmoins, si elle révèle ainsi l'existence d'une certaine autonomie des processus locaux, elle n'en montre pas moins l'interaction entre ceux-ci et des processus à une échelle plus globale.

D'autre part, les résultats de notre travail incitent à une certaine prudence quant aux promesses du « local » comme niveau d'intervention. L'échelle locale s'avère sans doute la plus pertinente pour mettre en œuvre certains types d'innovations éducatives qu'il faudrait par ailleurs préciser davantage, mais l'articulation des principes avec les pratiques des acteurs, le déclenchement et le maintien d'une dynamique, la liaison du changement éducatif et du changement social ne vont nullement de soi et posent des problèmes aussi complexes qu'au niveau global. Il apparaît cependant que la recherche peut ici jouer un rôle *important car, même si elle ne peut pas plus* qu'ailleurs fournir des solutions idéales, elle nous semble être en mesure de proposer aux décideurs et aux acteurs des interprétations suffisamment proches des réalités quotidiennes pour alimenter les débats et orienter les *choix*.

Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN
Groupe de Sociologie de l'Education
Université Paris V

NOTES

(1) GEERTZ (C.), « Genres flous : la refiguration de la pensée sociale », *in* C. Geertz, **Savoir local, savoir global**. *Les lieux du* savoir, Paris, PUF, 1986, p. 27.

(2) JOLLIVET (M.). — « Le développement local, mode ou mouvement social ? », **Economie rurale**, n° 166, mars-avril 1985, pp. 10-16.

(3) Pour une revue de synthèse des recherches françaises et anglo-saxonnes sur les rapports entre l'école et la « communauté » locale, voir A. HENRIOT-VAN ZANTEN, « L'école et la communauté : problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche ? », **Revue française de pédagogie**, n° 78, janvier-mars 1987, pp. 74-86.

(4) Cette analyse s'appuie sur une recherche de type ethnographique menée pendant quatre ans (1983-1987) dans deux zones prioritaires, l'une comprenant un canton rural, l'autre deux quartiers de la banlieue d'une ville moyenne, et portant sur les rapports entre l'école et le milieu local. Dans chaque zone, nous avons interrogé un échantillon de parents d'élèves, ainsi que les enseignants, les autorités éducatives et tous les acteurs locaux concernés de près ou de loin par l'éducation. Les informations provenant de questionnaires écrits et d'entretiens auprès de cette population ont été confrontées à celles extraites de l'examen de diverses sources écrites et d'un nombre réduit d'observations. Les interprétations proposées ici gagnent beaucoup à être confrontées à ce que nous avons pu établir concernant le rapport des familles populaires à l'école et les relations entre les divers agents d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse dans ces deux milieux. Cf. A. Henriot-Van Zanten, « L'école et le milieu local », thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris V, 1987, 543 p.

(5) Histoire commune, isolement géographique et prédominance de l'élevage laitier contribuent à donner une unité certaine à cet espace de relations, même s'il ne constitue nullement une « aire naturelle ». Le canton correspond en outre à un découpage politico-administratif et au secteur de recrutement du collège local.

(6) Notre enquête met en évidence une tendance croissante à se démarquer, voire à éviter consciemment ce « milieu défavorisé » qui se traduit dans des indicateurs de distance sociale (*les enseignants appartiennent à des milieux plus favorisés* qu'une bonne partie de la population), de distance géographique (ils sont de moins en moins nombreux à habiter près de leur lieu de travail), de distance psychologique (ils ont des représentations stéréotypées et négatives de leur milieu d'exercice) et de comportements d'évitement (ils sont très nombreux à demander leur mutation et s'investissent peu dans la vie *politique et associative locale*).

(7) Dans notre analyse, nous avons distingué sept « partenaires extérieurs » potentiels ou réels de l'école dans ces quartiers : les parents d'élèves, les associations de parents d'élèves, les municipalités, les associations péri-scolaires de l'Education Nationale, les associations de familles ou de quartier, les travailleurs sociaux et les animateurs socio-culturels.

(8) Peu de travaux en sociologie de l'éducation ont abordé l'étude des changements éducatifs récents dans cette perspective. Parmi les plus proches de l'optique adoptée ici, il faut citer ceux de V. Isambert-Jamati (« Minorités actives et stratification instituée dans l'Education Nationale », communication au colloque « Classes populaires et pédagogies », Rouen, 14-16 mars 1985), de J.-L. DEROUET (« La rénovation des collèges dans un département rural », **Revue française de pédagogie**, n° 73, oct.-déc. 1985, pp. 47-56) et du CRESAS (**Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires**, Paris, L'Harmattan/INRP, 1985).

(9) Cf. HENRIOT-VAN ZANTEN (A.), « L'école et ses nouveaux partenaires. Enjeux locaux et effets des zones d'éducation prioritaires », communication présentée au colloque franco-suisse « Les transformations de l'école : politiques d'institutions et pratiques des acteurs », Genève 2-5 juin 1986 (Actes à paraître sous forme d'ouvrage collectif).

(10) Cf. l'analyse que propose J.-L. Derouet (op. cit.) concernant *les établissements d'enseignement secondaire.*

(11) MOSCOVICI (S.), **Psychologie des minorités actives**, Paris, PUF, 1979.

(12) V. ISAMBERT-JAMATI, op. cit.

(13) VINCENT (G.), **L'Ecole primaire française.** Etude sociologique, Lyon, PUL, 1980.

ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES :

Un changement social en éducation ?

par André CHAMBON et Michelle PROUX

Des textes novateurs introduisant des notions jusqu'à présent inconnues dans l'école française, la « zone d'éducation » ou la « discrimination positive » et faisant appel, au sein d'un interpartenariat de quartier, à la dynamique de secteur, ont été publiés par le ministère de l'Education nationale à partir de 1981.

Après quelques études monographiques, les Zones d'Education Prioritaires ont fait l'objet d'une recherche comparative qui s'est attachée à étudier des terrains où les dispositifs instaurés ont déterminé des processus novateurs.

Quelques constantes (facteurs de lancement et de mise en place) débouchent sur la réalité d'évolutions et de changements amorcés dans plusieurs espaces éducatifs locaux. L'article s'attache à montrer la mise en place de montages complexes témoignant à la fois de transformations internes au système éducatif et de mutations dans le rapport du système à son environnement.

Avec l'introduction en France en 1981, de dispositifs liés à la définition de Zones d'Education Prioritaires, on assiste à la mise en place, dans l'espace et dans le temps, d'initiatives locales qui peuvent avoir valeur innovante et même conduire à un changement social. Mais pour qu'une « initiative innovante » produise du **changement** quelle place, quelle forme, doit avoir l'innovation lancée ? Sur quoi doit-elle intervenir et comment peut-elle intervenir ? Un changement (à propos) du système éducatif qui semble être le postulat sur lequel s'appuient ces opérations, peut-il se concevoir de manière radicale sous forme de rupture, ou ne peut-il s'opérer que par une série de glissements progressifs qui peuvent avoir des conséquences variées, impliquant tout à la fois **rupture** dans certaines logiques et **continuité** dans les finalités assignées à l'ensemble du système.

Pour étudier les forces et les formes d'un changement quel qu'il soit, apprécier si celui-ci est réel, durable ou lié à l'effet d'enthousiasme des acteurs impuissants à maîtriser son impact et ses effets généraux, encore faut-il évaluer à sa juste mesure la part du discours, celle liée à l'effet de lancement de textes officiels, et la part des applications qui en ont découlé ou qui pourraient en découler, compte tenu du contexte social, politique et institutionnel.

En 1981, le ministère de l'Education nationale, en proposant la mise en place des zones d'éducation prioritaires, a-t-il voulu opérer un traitement de fond ou un traitement de choc, à la fois sur les finalités du système éducatif et sur les pratiques ? A-t-il voulu mobiliser les *énergies qui s'étaient déployées en programmes, plans,* propositions diverses pour lutter contre l'échec scolaire dans de multiples directions — de l'expérimentation inspirée des courants militants de la pédagogie, à la « dénonciation sociologique » du fonctionnement du système scolaire et social ? Il puise son inspiration dans les expériences de « **discrimination positive** » des moyens, conduites dans le Royaume-Uni, en les traduisant politiquement dans un projet d'école et de société qui accorde aux **partenaires** de l'acte éducatif un rôle nouveau auquel *la tradition jacobine semblait étrangère. Si la notion de* **territorialisation** des actions éducatives est en effet inhérente aux sociétés anglo-saxonnes qui sont structurées en « communautés éducatives », l'école de la république a toujours manifesté une grande réticence à une délégation *globale de l'acte éducatif à l'ensemble de la communauté* ou, si elle l'a admis, c'est dans une répartition des rôles, un partage des tâches qui accorde à l'institution scolaire le primat sur les définitions et les orientations pédagogiques, qui se méfie de toute ingérence extérieure au nom du principe de laïcité pour préserver l'école d'influences partisanes. Relevons, dès le début du siècle, le caractère précurseur du rapport Ribot qui est toutefois resté lettre morte (1).

Plus près de nous, une lecture attentive des conclusions du colloque d'Amiens (mars 1968) (2), laisse appa-

raître en filigrane l'hypothèse d'une politique de zone pour asseoir les transformations du système scolaire. L'expérience de **L'espace éducatif concerté** (3) de Saint-Fons (Rhône) ajoute à cette émergence de la *notion de* zone, l'idée d'un élargissement de la désignation des partenaires impliqués. La nouveauté de cette expérience est qu'elle installe de manière obligée la nécessité d'une réflexion conjointe sur la définition d'un territoire et sur celle des acteurs qui y travaillent. Elle **localise** l'action éducative et elle **l'élargit** à la communauté. Les expériences conduites sous la direction de Bertrand Schwartz au tournant des années 60, dans la région nancéienne (4) avaient pu auparavant introduire, dans la formation des adultes, cette nécessité d'une action concertée et collective, cette mobilisation indispensable de l'ensemble de la communauté. De plus en 1970 un noyau de militants et intellectuels de référence du SGEN — parmi lesquels A. Prost — propose la création de zones d'éducation prioritaires. La lenteur de diffusion de ces principes peut surprendre, toutefois on pourra observer la réactualisation de ces propositions dans une conjoncture dirigée par l'idée de décentralisation.

Il faudra d'abord noter, selon nous, l'effet qu'a pu produire **l'invention** du concept de « Zone d'Education » dans l'outillage mental de nos conceptions éducatives. Indiquer ses origines anglo-saxonnes ne suffit pas à expliquer son acclimatation, même si l'on admet qu'il puisse exister un effet-retard dans toute importation de concepts ou de pratiques éprouvés ailleurs. L'exemple des « pédagogies compensatoires » américaines serait de ce point de vue éclairant : elles ont été reprises en France après qu'elles commençaient déjà à être remises en question outre-atlantique. La notion de « Zone d'Education » aurait-elle le même avenir, alors qu'on observe en Grande-Bretagne, non sa remise en question, mais sa redéfinition dans des réajustements politiques plus centralisés ? A la différence des pédagogies compensatoires qui étaient des modes d'intervention pédagogique plus ciblés sur des pratiques, la notion de « Zone d'Education » en s'introduisant en France a fait bouger le paysage éducatif d'une manière plus radicale que n'avait pu le faire aucune technologie éducative visant à la rationalisation et à la rentabilisation de l'acte d'apprendre. Mais elle n'a pu s'introduire que parce qu'elle avait un terrain d'accueil ou d'appel favorable.

***

Cet article est l'expression d'une recherche que nous conduisons à l'INRP depuis 1985, sur la dynamique des ZEP et pour laquelle nous avons eu accès aux monographies et dossiers réalisés à la demande du MEN dans le cadre de l'évaluation menée au cours de l'année scolaire 85-86 (5).

Cette analyse des dossiers vient compléter nos observations participantes sur plusieurs terrains et le séminaire « ZEP comparés » qui en a été l'un des prolongements.

Nous avons choisi, par souci d'efficacité, d'exploiter les données relatives aux terrains où cette dynamique est la plus manifeste (6).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Clés pour l'ouverture

Le recul et la distance — plus de six ans se sont écoulés depuis le lancement de cette politique éducative — appellent aujourd'hui un essai de clarification. Ainsi sans aller jusqu'à l'élaboration d'une taxonomie, un certain nombre de facteurs nous paraissent jouer un rôle décisif pour le lancement et la mise en place d'une ZEP facteurs que l'on peut qualifier de **constantes.**

Sept conditions semblent déterminantes pour que s'instaure une démarche de zone d'éducation prioritaire :

1. Une **prise de décision négociée** qui représente la rencontre de la demande des acteurs de terrain et de la volonté administrative. Au début de l'opération nationale, les inspections académiques ont organisé des réunions pluripartenaires pour la présentation et l'analyse des préprojets de zone émanant la plupart du temps d'organisations syndicales, d'associations de parents d'élèves, de collectivités territoriales, de représentants de mouvements pédagogiques, etc.

A contrario, l'expérience montre que les ZEP créées sur décision administrative et « plaquées » sur un terrain non-demandeur ont vu se développer un phénomène de rejet ou du moins de non « appropriation du concept » par les acteurs impliqués dans la zone.

2. L'***existence de balises,*** *de points d'appui, témoignant* d'une politique d'équipement socio-culturel (centre social, centre culturel, MJC, etc., fréquemment implantés après la guerre dans les banlieues ouvrières) ainsi que la présence d'un tissu associatif minimum (pour l'Education nationale : organisations syndicales d'enseignants, mouvements pédagogiques et assimilés). A ces pivots, il convient d'ajouter des opérations antérieures originales et marquantes du type « Habitat et Vie sociale » et l'acquis des revendications et des pratiques de mouvements comme la CSF, la CSCV (7), etc. L'ensemble de ces antécédents déterminent une présence militante de départ, sur laquelle s'appuiera à son début le dispositif. Dans certains cas ont existé bien avant 1981 de véritables « proto-ZEP » : la ZEP de Boutzwiller, commune de la

banlieue de Mulhouse, en est une illustration ; dès la fin des années 60, des associations, syndicats et d'autres acteurs locaux politiques et institutionnels se réclamant de l'autogestion, demandent puis entreprennent la mise en place d'une « zone d'éducation prioritaire ».

3. Une **taille optimale** correspondant à la réalité d'un quartier ou d'une commune — ce que « l'Ecole de Chicago » (8) appelle une communauté culturelle — c'est-à-dire à une véritable **cohérence territoriale.** Progressivement disparaissent par regroupement les « zones » comprenant une ou deux écoles élémentaires, ou un seul collège, ou par scission, les zones démesurées associant plusieurs communes voire même la moitié d'un département. La note de service ministérielle de janvier 85 (9) entérina d'ailleurs cet état de fait. Et on constate une évolution similaire dans les orientations de la Commission Nationale pour le Développement Social des Quartiers (10).

4. Une « **équipe d'animation effective** » — même si on ne la désigne pas sous ce nom — regroupant de 20 à 40 personnes, parfois dotée d'un « groupe de pilotage » restreint. Lieu de parole, d'écoute, d'identification mais aussi de conflits créateurs, elle s'est toujours avérée un carrefour d'information. On constate cependant que l'Education nationale y reste souvent majoritaire.

La pratique l'amènera à créer des commissions chargées de mettre en œuvre le projet de zone et parfois de l'enrichir : commissions lecture, accueil, décloisonnement et liaison inter-niveaux au sein de l'Education nationale, interculturel, santé, informatique, communication et circulation de l'information, statistiques scolaires et orientation, connaissance socio-économique de la zone...

5. Le **profil et la personnalité du coordinateur,** personnage de pouvoir et de charisme capable à la fois de maîtriser une situation toujours mouvante, de susciter des réalités nouvelles et aussi de mettre en cohérence la « scène éducative locale ». Il assume en outre le rôle d'interface avec la hiérarchie intermédiaire de l'Education nationale, tirant plutôt l'équipe d'animation vers une pratique d'autonomie de base s'il est principalement militant de terrain, vers une harmonisation avec la politique éducative municipale s'il est élu, le coordinateur appartient dans la plupart des cas à l'Education nationale. Un IDEN peut, de par sa pratique professionnelle territorialisée, s'avérer plus efficace qu'un principal de collège souffrant parfois d'enfermement institutionnel.

On note même dans certaines zones l'apparition d'une nouvelle fonction professionnelle qui ne relève plus nécessairement du ministère de l'Education nationale.

6. L'implication municipale.

Les collectivités territoriales et particulièrement celles participant de la gauche politique, ont souvent répondu à la demande de démocratisation exprimée par les habitants en leur apportant un soutien matériel et politique (ouverture des bulletins municipaux aux informations et aux réalisations ZEP) — soutien souvent décisif pour la dynamisation des acteurs.

7. La **convergence des « politiques nouvelles »** de l'après 1981 : Missions locales à l'emploi — organisatrices de stages d'insertion et de qualification —, opérations « Loisirs quotidiens des jeunes », opérations « Anti été chaud » et surtout le dispositif le plus important représenté par la **Commission nationale pour le Développement social des quartiers** (opération considérable par l'ampleur des moyens financiers mobilisés) : la similitude des démarches — il s'agit de « traiter les causes profondes de la dégradation physique et sociale de certains quartiers populaires en s'appuyant sur une mobilisation collective de tous ceux qui, à un titre ou à un autre, sont concernés par la vie des quartiers » — a souvent facilité la mobilisation des partenaires, l'instauration d'un dialogue et l'approche globale des questions éducatives.

Des évolutions positives

Le groupe de pilotage des ZEP du ministère de l'Education nationale constatait en 1986 : « des avancées partout » (11). Quelques aspects principaux peuvent être relevés :

— Le développement des décloisonnements intra-niveau et des liaisons inter-niveau, facilité par la création de postes supplémentaires consacrés à la coordination des actions.

— La multiplication sur les quartiers d'ateliers périscolaires qui favorisent la rencontre et la collaboration de différentes catégories d'éducateurs : ceux de l'Education nationale, de la Prévention ainsi que des bénévoles appartenant ou non à des associations culturelles.

— Une politique active en direction des parents qui encourage l'apparition même timide des travailleurs immigrés ; et, dans tel ou tel cas, « on sait » dans le quartier que l'école accueille désormais largement les parents, qu'elle veut faire réussir tous les enfants... l'école devient ainsi un pôle d'attraction.

— La mise en place d'actions impliquant plusieurs partenaires et portant sur les contenus. La lecture notamment fait l'objet de véritables politiques concertées associant l'école, le collège, la bibliothèque de quartier, le centre culturel, les familles, la municipalité..., allant jusqu'à la création de Bibliothèques Centres Documentaires filiales et relais sur le quartier de la bibliothèque municipale. L'organisation de journées, ou semaines des métiers ont également donné lieu à des actions pluri-partenaires.

— Le changement de la représentation que les enseignants des ZEP ont des élèves, auquel correspondent

des modifications de l'attitude des enfants face aux apprentissages scolaires. Ainsi les dossiers signalent fréquemment une nette amélioration de « l'état d'Elève ».

— Un changement dans les « climats d'établissement » fortement corrélé à une baisse de l'absentéisme des élèves et des enseignants ainsi qu'à une quasi disparition des dégradations matérielles et de la violence, en particulier dans les collèges.

— L'utilisation des moyens ZEP comme outils d'intervention dans une stratégie locale. La création d'associations Loi 1901, permet souvent de neutraliser l'effet des cloisonnements administratifs pour financer des actions par des fonds de provenances diverses (DSQ, Conseil général, Conseil régional, etc.).

— Des actions de formation entreprises sous forme d'apprentissages collectifs et correspondant aux besoins exprimés par les terrains (stages intercatégoriels de l'Education nationale, parfois ouverts à des partenaires extérieurs). Dans quelques cas, la ZEP a accueilli des normaliens et donc participe activement et en vraie grandeur à la formation initiale.

— Plus largement, l'apprentissage par les enseignants de la capacité de mobilisation de ressources existantes et la découverte de nouvelles ressources — organismes de formation, université, etc. Notons cependant la quasi-absence de liaison avec le monde de l'industrie et du commerce, et une faible implication des LEP.

***

Une analyse plus détaillée de l'évaluation des Zones d'Education Prioritaires sera publiée prochainement dans le rapport de recherche (6) ; elle interroge les progrès constatés dans le domaine de l'apprentissage et de l'orientation des élèves, à travers notamment les PAE et les projets d'établissement. Nous estimons aujourd'hui qu'un tiers environ des 390 ZEP ont manifesté une dynamique positive notable, dans ce groupe plusieurs dizaines de terrains témoignent clairement d'une grande richesse de transformation.

DES DISPOSITIFS AUX PROCESSUS

L'observation des transformations engagées met en lumière la complexité de la problématique ; elles concernent, en effet, des structures et des instances nombreuses qui interviennent dans des champs différents — pédagogique, éducatif, social, culturel et politique — tels qu'ils sont à la fois construits et en mouvement sur un territoire. Une grille de lecture de cette complexité peut proposer d'examiner dans un premier temps la pluralité des institutions qui quadrillent l'espace local.

1. Les acteurs institutionnels

La diversité des natures institutionnelles en présence font qu'au départ les logiques des participants sont très différentes. Toutefois trois catégories apparaissent nettement :

L'Education nationale et les autres services extérieurs de l'Etat

On a souvent énoncé, au démarrage des opérations ZEP, la lourdeur institutionnelle de l'Education nationale, en particulier celle de l'école élémentaire — héritière principale de la construction solide mais fermée de la IIIe République. Si, comme le note Philippe Perrenoud (12) « les institutions ont [le] pouvoir de construire une représentation de la réalité et de l'imposer à leurs membres et leurs usagers comme la définition légitime de la réalité », il ne faut pas s'étonner de trouver dans l'école publique française une culture institutionnelle forte qui marque encore profondément la majorité du corps enseignant (et principalement les instituteurs) à cause du poids de leur formation initiale et de la hiérarchie. Dans les ZEP cet héritage culturel représente logiquement le parti de la permanence ; les enseignants militants, habitués à utiliser les contradictions internes du système, élargissant les brèches ouvertes dans les certitudes issues de Jules Ferry, fonctionnent comme parti du changement.

Ainsi les ZEP permettent l'émergence, la reconnaissance et la mise au premier plan de novateurs, parmi lesquels on compte un grand nombre d'instituteurs militants, ou simplement désireux d'améliorer leurs pratiques autant par souci de justice sociale que par souci d'efficacité professionnelle. De plus les structures non directement enseignantes du type GAPP et CIO, à la fois partie prenante et relativement distanciées — voire critiques — de la logique interne de l'école, jouent un rôle important.

Parmi les acteurs, à la légitimité institutionnelle forte, outre l'Education nationale, un certain nombre de services extérieurs de l'Etat participent au fonctionnement des dispositifs ZEP — Jeunesse et Sports, Santé, Justice, Immigrés, Intérieur (quelques éducateurs sportifs de la police ont encadré des jeunes), Armée (des militaires du contingent se sont occupés de soutien scolaire). Dans l'ensemble cependant, la verticalité administrative des appareils d'Etat, n'induit qu'une participation restreinte. Toutefois la DDASS — partout présente — occupe une place à part : les travailleurs sociaux inscrits en profondeur dans le quotidien de leur quartier s'insèrent aisément dans les démarches novatrices mises en place qui répondent à leur revendication ancienne : ne pas traiter isolément les différents aspects de la vie de l'enfant dans et hors de sa famille, à l'intérieur comme à l'extérieur du système scolaire.

La trame associative et les « Dispositifs nouveaux »

Souple et léger, d'implantation récente, porteur d'une connaissance fine des quartiers, le tissu associatif, témoigne, en général, d'une disponibilité efficace. Véritables chevaux-légers des ZEP, le secteur périscolaire et plus encore les associations de quartier, sont depuis le début, grâce à leur adaptabilité permanente aux situations nouvelles, un facteur important d'innovation. Ces organismes peuvent fonctionner comme « lien social » à la fois médiateurs et porte-parole, entre l'équipe d'animation et la population concernée.

Enfin, l'incitation à « l'interpartenariat » contenue dans les textes fondateurs des **Politiques Nouvelles** répond à la démarche parallèle d'ouverture de l'école proposée par les ZEP et leur donne l'occasion de susciter l'apparition sociale (aux yeux des acteurs institutionnels ou d'autres habitants de la ville mais aussi à leurs propres yeux) de populations jusque-là inexistantes socialement.

Les municipalités, qui ont joué un rôle important dans le lancement des ZEP (voir *supra*) apparaissent comme une structure de soutien essentielle, et marquent principalement les ZEP par le caractère fédérateur de leur action.

Partie prenante de la plupart des initiatives, les services techniques affirment souvent l'émergence de nouveaux professionnels de l'éducatif local, assurant une articulation efficace entre la politique éducative des élus et la réalisation de programmes précis des commissions ZEP. Il faut cependant signaler une volonté d'hégémonie municipale qui se manifeste parfois, et n'est pas sans se heurter aux pouvoirs établis de l'Education nationale — ou qui au contraire, s'associe à la hiérarchie locale de l'Education pour canaliser, voire freiner les initiatives du terrain.

L'impression de voir souvent les mêmes personnes intervenir dans des structures institutionnelles différentes ou représenter des groupes d'acteurs variés, n'est qu'une manifestation de l'extrême complexité des rôles sociaux dans la ZEP.

2. Des acteurs aux interacteurs

Si l'analyse nécessite l'examen de la diversité institutionnelle, l'approche du regard fait apparaître l'extrême variété des initiatives des acteurs. Nous avons relevé plus haut comment des personnes-clés, acteurs visibles, identifiés témoignent du balisage préalable des terrains. Le déploiement et le déroulement des réalisations ZEP révèlent peu à peu l'existence de nouveaux acteurs qui s'affirment comme de véritables leaders informels. Ce sont tantôt de jeunes enseignants, des parents d'élèves jusque-là inconnus, des jeunes issus de l'immigration ou plus rarement des personnes du troisième âge (participant à l'aide aux devoirs).

Concrètement, la majorité des réalisations ZEP sont le fait de ceux que nous nommons : **interacteurs.** Ce sont par exemple des enseignants ou des parents d'élèves qui sont aussi élus locaux ou encore membre d'une association de la commune ou encore partie prenante des dispositifs de l'après 81 — ou tout cela à la fois. Jouant le rôle de vecteur de communication, véritables stratèges polyvalents, ils ont été, dans les lieux les plus avancés, à l'origine de la démarche inter-institutionnelle, donc de la mise en relation de cultures d'institutions qui, jusqu'à présent, n'avaient guère pratiqué d'échange. Ce sont eux qui ouvrent la voie à l'utilisation des médias locaux (journaux, radio, et parfois même télévision régionale), à des moments décisifs de la mise en œuvre et de l'harmonisation des politiques éducatives de zone.

Ils sont, en outre, les agents de la modification positive des représentations réciproques des divers « partenaires ».

3. Des montages en complexification croissante

Les points précédents représentent une amorce de classification de la complexité : il convient maintenant d'examiner la résultante du jeu des forces en présence dans les ZEP, lorsqu'une dynamique manifeste se produit.

Dans le champ institutionnel deux points de convergence méritent l'attention.

Le discours des diverses organisations en action (Associations de quartier, Centre social, MJC, etc.) et particulièrement de celles issues du changement politique de 1981 (DSQ ; Missions locales ; LQJ, etc.) témoigne d'une disposition explicite à la collaboration interpartenaire, inhérente à leur statut.

C'est cette disponibilité que l'on retrouve dans la qualité d'écoute accordée au nouveau langage de l'Education nationale.

La pratique correspond au discours : les expériences mises en œuvre sont la preuve concrète d'une collaboration inter-institutionnelle. Dans ce sens, on peut dire que contrairement à la démarche jacobine où le cadre administratif est fixé par la hiérarchie lointaine de l'institution, des acteurs — soit représentants légitimes d'une instance, soit porteurs de l'adhésion totale ou partielle d'une autre — créent leur propre espace et leur propre pouvoir. Dans plusieurs cas leurs interventions croisées impulsent une réelle dynamique et on peut parler d'institutions en mouvement.

Paradoxe ou pléonasme ? Et plus largement peut-on estimer qu'a pu ainsi se définir un territoire institutionnel nouveau ? Lieu privilégié d'innovation, la ZEP devient alors **l'espace éducatif local** (4) porté par la dynamique *institutionnelle*.

La sociologie des organisations (13) nous montre que la pratique de l'intervention sociologique peut avoir pour but de provoquer une « crise à froid », crise qui peut être *analysée de deux points de vue : les changements dans* l'organisation, c'est-à-dire les changements dans les structures formelles de l'ensemble concret ou les changements dans le sociogramme, soit ceux qui interviennent dans les structures informelles. Peut-on regarder de la même manière la mise en place d'une ZEP comme une intervention dans la traditionnelle épaisseur administrative *hiérarchique et le lancement d'un changement social « à* froid » ? L'équipe d'animation apparaît alors comme un outil d'intervention qui peut amorcer une mutation inter-institutionnelle et jouer le rôle de lieu d'articulation de nouveaux pouvoirs qui permettent l'amélioration fonctionnelle des structures qui y sont représentées.

La *recomposition d'actions atomisées entre différents* services qui s'ignoraient, en organisations intégrées et complexes, relève d'une lecture goffmanienne (14) ; les scènes multiples observées par Goffman dans l'espace urbain, peuvent être ici reliées, formant ainsi des lieux variés, désormais complémentaires, d'une même « pièce éducative ». A l'unité de lieu, de temps et d'action du *classicisme scolaire succède une multicomplexité éduca*tive moderne.

Des formes inventées par les terrains se conjuguent avec des organisations pré-existantes pour dessiner des *configurations qui font tenir ensemble du fixe et du fluide.*

La « technologie ZEP » a suscité des dispositifs heuristiques produisant des montages en complexification croissante, au caractère productif et dont la dynamique *est capable d'enrôlement.* Les nouveaux acteurs sociaux s'intègrent alors dans ces montages par un passage de l'inter-institutionnel *au trans-institutionnel : les réseaux* d'initiative absorbent les réseaux d'influence pré-existants élargissant ainsi les potentialités de mobilisation des personnes et des ressources du territoire.

Tous *ces phénomènes ont pour effet des déplace*ments de pouvoir et des « grandissements » de personnes : à la perte ou au gain de pouvoirs individuels, correspondent de nouvelles coalitions et de nouvelles alliances opérationnelles : un IDEN et des instituteurs novateurs ici, une municipalité et un groupe de professeurs de collège là. De même, un jeu est introduit dans les *déterminismes d'appartenance syndicale* au sein de l'Education nationale : les attitudes par rapport à la ZEP n'obéiront pas toujours à des clivages stricts et des redistributions auront lieu en permanence.

L'« effet territoire » fréquemment observé a une double inscription dans l'espace mais aussi dans le temps. L'évolution de chaque ZEP est marquée par une succession de micro-déclenchements d'initiatives qui donnent à chaque terrain son rythme propre, alternance d'accélération, de décélération et de moments immobiles. En témoi*gnent ces acteurs secondaires qui, après avoir « subi » la* créativité des acteurs de premier plan, ont eu besoin d'un laps de temps pour s'emparer des situations nouvelles et se sont révélés tardivement.

Ainsi, *notre recherche permet d'affirmer que l'auto*création de systèmes complexes observée dans plusieurs ZEP ne s'inscrit pas dans la tradition française d'innovation pédagogique. En effet, les méthodologies d'intervention ont modifié les relations à l'intérieur du champ défini par les deux pôles scolarisation/socialisation ; la dialectique binaire intérieur de l'Education nationale/extérieur de *l'Education nationale, fait place à une démarche foison*nante, non linéaire, dont le développement révèle que les dispositifs ont engendré des processus à un rythme quasi biologique.

Un autre aspect de cette mutation est visible dans le passage de la culture d'opposition, de contestation, des militants des premières heures ZEP — produit de la décennie 70 — à une culture de construction collective — celle de la décennie 80 ? — qui intègre de nouvelles exigences de qualification professionnelle exprimées par les enseignants.

Il est toutefois nécessaire de ne pas manifester un optimisme excessif, qui risquerait d'être une illusion ; *l'existence de ZEP,* même en synergie avec d'autres dynamiques, ne pouvant résoudre la totalité des problèmes liés aux conditions de *vie dans les quartiers* concernés.

En *effet, alors que se développaient les zones prioritaires,* les conditions économiques se sont encore aggravées, faisant du quotidien de certains habitants particulièrement défavorisés une question de survie. Phénomène qui n'a pu manquer de nuire aux apprentissages, même si la scolarisation s'est améliorée.

Nous avons entendu qualifier de « ZEP dans la ZEP » — le terme de zone retrouvant ici son sens ancien de la fin du XIXe et du début du XXe siècle — certains blocs où résident des populations pudiquement appelées Quart-Monde. Dans ces cas il est malgré tout impossible d'affir*mer que le fonctionnement en ZEP* n'a pu freiner l'aggravation dans le domaine de l'insertion et des résultats scolaires ; tout laisse à supposer le contraire.

***

Le rapport du groupe **Fonctionnement du Système éducatif** (1983) de la mission Carraz (15) a montré comment jusqu'en 1975 « les réformes ont porté de façon massive sur la gestion des flux au sein du système éducatif. Réformes qui traduisent les objectifs de démocratisation en non différenciation des cohortes par l'orientation. Le premier résultat en a été l'hétérogénéité des classes, dans les collèges, en particulier ; cependant l'échec relatif de ces réformes est attribué au maintien des pratiques de « sélection invisible ». Ce rapport note en outre que « les enseignants, les administrateurs, mais aussi les parents n'ont pas suffisamment intériorisé les objectifs de la démocratisation et ont gardé des pratiques qui ne correspondent pas aux exigences des publics très variés qui leur sont confiés. Ces pratiques sélectives, conscientes ou inconscientes, sont en contradiction avec la généralisation de l'école moyenne et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ».

Une réponse claire et constructive à ce constat se trouve, à notre avis, dans les propositions du dernier ouvrage d'A. de Peretti (16) qui représente une avancée de la réflexion dans ce domaine. Considérons en conséquence qu'à la problématique plurielle qu'elle préconise pour la pratique éducative à **l'intérieur** du système scolaire, peut désormais s'articuler une problématique qui intègre le caractère pluriel de **l'environnement.**

En outre, on observe aujourd'hui la sensibilité du « politique » à cette notion, sensibilité d'autant plus forte qu'elle se trouve en accord avec la nécessité de « **territorialisation participative** qu'il affiche dans les choix sociaux et économiques qu'entraînent les procédures de décentralisation du pouvoir et de la décision, et avec les revendications des partenaires sociaux, institutionnels, syndicaux et associatifs. Terrain d'accord, la notion de zone semble dessiner une dimension favorable à l'action et à sa maîtrise, ni trop éloignée des instances de décision, ni trop limitée dans un localisme étroit, elle peut être un espace de liberté et d'initiatives réciproquement contrôlées qui ne sépare pas l'éducatif de son contexte proche, social, économique, culturel et politique mais qui peut cependant l'inscrire dans la région et l'ensemble du territoire national — à condition que les actions qui y seront impulsées obéissent tout à la fois à ces logiques régionales et nationales. La difficulté pour asseoir une politique de changement en éducation consiste essentiellement dans la tenue de cet accord difficile à négocier.

André CHAMBON
Michelle PROUX
CRESAS, INRP, Paris

Notes

(1) RIBOT (A.), **La Réforme de l'Enseignement secondaire**, Paris : A. Colin, 1900.

(2) **Pour une école nouvelle** : formation des maîtres et recherche en éducation : Actes du Colloque d'Amiens / Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Paris : Dunod, mars 1968.

(3) BEST (F.), DAVID (M.), FAVRET (J.-M.), FRACHI (A.-M.), GUYARD (J.), PIEDNOIR (J.-L.), SERUSCLAT (F.) et al., **Naissance d'une autre école**, Paris, La Découverte, 1984.

(4) BURGUIÈRE (E.), CHAMBON (A.), CHAUVEAU (G.), DEROUET (J.-L.), DEROUET-BESSON (M.-C.), GAUTHERIN (J.), PROUX (M.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.), **Contrat et Education** : La Pédagogie du contrat, le contrat en éducation, Paris : INRP / L'Harmattan, 1987 (Collection CRESAS n° 6).

(5) Les services ministériels ont, dans le courant de l'année 1985-1986, procédé à une évaluation ; un guide d'évaluation a été envoyé à toutes les ZEP par les soins des rectorats ; les départements avaient en charge de faire établir une ou deux monographies de ZEP : chaque terrain devait décrire et documenter la richesse de ses réalisations. Nous n'avons pu trouver trace des critères ayant présidé au choix des terrains pour ces monographies. Nous savons, par expérience que telle ou telle ZEP où s'était instaurée une dynamique intéressante, n'a pas été sollicitée par les services rectoraux. De plus, nous pensons qu'ont pu échapper à leur vigilance des lieux où « les dérives négatives » sont plus importantes que les effets positifs. Dans l'ensemble la démarche du ministère rejoint cependant les orientations de notre recherche dont l'objectif est l'analyse des conditions et des voies des transformations positives.

(6) CHAMBON (A.), CHAUVEAU (G.), PROUX (M.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.), **La dynamique de quelques ZEP, 1985-1988.** (Rapport de recherche à paraître). Il s'agit notamment de « décrire et analyser les stratégies développées dans les ZEP par les diverses institutions et partenaires variés — tous les acteurs sociaux concernés par l'éducation, y compris les élèves ». Outre une connaissance antérieure des terrains ZEP qui ont donné lieu à publication (cf. **Depuis 1981 l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires**, Paris : INRP / L'Harmattan (bibliogr., 1985, coll. CRESAS n° 4), les chercheurs ont utilisé une méthode d'observation ou participante dans quelques ZEP de la banlieue parisienne ainsi qu'en Eure-et-Loir. Un séminaire « ZEP comparées » a regroupé pendant les deux années scolaires 1985-1986 et 1986-1987 de 20 à 25 acteurs principaux qui représentaient soit les lieux où sont impliqués les chercheurs, soit d'autres terrains connus pour leur richesse (régions Nord-Pas-de-Calais, Centre, Rhône-Alpes, Toulouse-Pyrénées...).
Ont été abordés les thèmes suivants : la dynamique de quartier, la place des usagers, le collège dans la ZEP, la circulation de l'information, les municipalités et l'école, l'évaluation.

(7) CSF : Confédération Syndicale des Familles ;
CSCV : Confédération Syndicale du Cadre de Vie.

(8) **L'école de Chicago : naissance de l'écologie urbaine**, trad. et prés. par Y. GRAMEYER et I. JOSEPH, Paris : Aubier, 1984.

(9) Note de service n° 85-013 du 8 janvier 1985.

(10) Voir **Les Cités en Question** : deux journées pour la recherche sur les opérations de développement social des quartiers organisées par le Plan Construction et Habitat et la Commission Nationale pour le Développement social des quartiers (19-20 juin 1986), Paris : Ministère de l'Equipement, du Logement, de l'Aménagement du Territoire et des Transports, 1986.

(11) Expression utilisée par Mme J. LEVASSEUR, responsable administrative de la gestion de la politique des zones d'éducation prioritaires.

(12) PERRENOUD (P.), **La fabrication de l'excellence scolaire** : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire, Genève : Droz, 1984.

(13) CROZIER (M.), FRIEDBERG (Z.), ***L'Acteur et le* système : les contraintes de l'action collective**, Paris : Seuil, 1977.

(14) GOFFMAN (E.), **La mise en scène de la vie quotidienne**, Paris : Ed. de Minuit, 1973.

GOFFMAN (E.), **Les rites d'interaction**, Paris : Ed. de Minuit, 1974.

(15) ***Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*** / Rapport de Mission au ministère de l'Industrie et de la Recherche sous la direction de R. CARRAZ, Paris : La Documentation Française, 1983.

(16) DE PERETTI (A.), **Pour une école plurielle**, Paris, Larousse, 1986.

VIE SCOLAIRE :
Approche socio-historique

par Michel SOUSSAN

Après une rapide esquisse de l'histoire de la notion « Vie scolaire », de l'apparition de l'expression à l'émergence de l'idée, l'auteur analyse l'utilisation contemporaine de la vie scolaire, cherchant à connaître les emplois divers que lui donnent les différents acteurs du système éducatif, les raisons de son développement « explosif » dans les années 70 et les objectifs qui lui sont assignés. Enfin, dans un paragraphe intitulé « Sociologie de la vie scolaire », l'auteur tente de relier le concept « vie scolaire » aux analyses sociologiques du fonctionnement de l'institution éducative et des établissements.

I. - DE L'APPARITION DE L'EXPRESSION A L'ÉMERGENCE DE L'IDÉE

1. Apparition de l'expression

« Les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire » (circulaire du 7 juillet 1890).

Ainsi l'expression « Vie scolaire » apparaît-elle, à notre connaissance (*) pour la première fois dans un texte officiel, consacré à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène. Et ce n'est peut-être pas tout à fait un hasard si elle paraît dans un texte qui se propose d'accroître la part consacrée à l'éducation physique en réduisant le travail sédentaire, en assouplissant le régime des études et en prônant récréations, jeux et promenades plus fréquents et plus éducatifs : « en acceptant la charge des internats, l'Université s'est imposée l'obligation de pourvoir à l'éducation physique des jeunes gens qui lui sont confiés comme à leur éducation morale et intellectuelle » précise le même texte qui ajoute : « aussi bien la culture du corps est en relation étroite avec celle du cœur et de l'esprit ». Ce n'est pas non plus peut-être tout à fait un hasard si elle paraît au moment où l'institution secondaire — ouverte, rappelons-le, à une faible proportion (environ 5 % d'une classe d'âge en 1890) d'enfants socialement choisis — s'interroge sur son fonctionnement (Commissions Simon puis Ribot) et sur les conditions générales de la vie des élèves dans les lycées et les collèges. Conditions d'internat, austères voire monacales, conditions d'études centrées sur le travail écrit et le travail individuel, conditions de vie marquées par la séparation avec l'univers extérieur et par « la clôture scolaire ». Et à ces lycéens pour lesquels la vie ce n'est pas le lycée, on propose (Rapport Marion), rompant avec le modèle des collèges de l'Ancien Régime et s'inspirant du modèle anglais, un nouveau style éducatif (discipline plus libérale, possibilité de regroupements par affinités, divertissements et fêtes) et un apprentissage de l'autonomie, le tout avec le concours de « professeurs éducateurs » (Marion, 1890).

Alors que les espoirs ouverts par ces tentatives de libéralisation de la vie scolaire ne se confirmaient pas dans les lycées, Demolin mettait en place en 1899 à l'Ecole des Roches une « éducation nouvelle » visant à former l'enfant tout entier corps, esprit, cœur et volonté ».

Certes pas n'importe quel enfant, mais celui des milieux aisés et pas dans n'importe quel cadre mais dans un internat situé dans un château (1). S'inspirant également de l'exemple anglais des « new schools » de Bedales et d'Abbotsholme, il y mettait en œuvre une « vie d'école nouvelle » dont les objectifs : confiance entre adultes et élèves, responsabilisation des élèves, tutorat des petits par des grands, esprit d'entreprise, loyalisme..., avaient pour but de parfaire l'instruction d'une éducation, c'est-à-dire d'une socialisation inhabituelle à l'époque mais restant élitaire.

(*) Cet article est extrait d'un rapport **Analyse et interprétation sociologique des résultats de l'enquête « vie scolaire » dans les collèges**, établi en collaboration avec V. ISAMBERT-JAMATI et G. LANGOUET dans le cadre d'une convention d'études avec le ministère de l'Education nationale (SPRESE 14), et remis en mai 1986.

Exemple sans lendemain, l'Ecole des Roches était le premier établissement secondaire en France à promouvoir un système d'éducation centré sur l'enfant et se donnant pour objectif affiché son épanouissement. Non que d'autres n'aient prôné les mêmes idées, comme Paul Lapie (2) qui en 1901 jetait les bases d'une cité éducative en proposant autonomie, tutorat..., mais jusqu'au seuil de la deuxième guerre mondiale, l'institution scolaire protège sa tradition pour mieux se démarquer des autres enseignements secondaires (Ecole primaire supérieure).

2. L'utilisation contemporaine de l'expression « Vie scolaire » et l'émergence de l'idée

Ce n'est, semble-t-il qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale, que s'utilise à nouveau et se formalise la notion de vie scolaire.

Une circulaire de 1942 (25 novembre 1942) annonçant aux chefs d'établissement qu'ils doivent produire semestriellement un rapport résumant l'activité de leur établissement et précisant quelles doivent en être les rubriques :

« 1re partie : Renseignements d'ordre administratif : effectifs scolaires, personnel, inspection ; conseil d'administration.

2e partie : **Vie scolaire**

1. Etudes (3)
2. Education Physique
3. Sports
4. Discipline
5. Internat

3e partie : Situation matérielle : état sanitaire, nourriture, chauffage, bâtiments, agents, comptabilité ».

délimite pour la première fois le champ de la vie scolaire.

Plus que leur administration ou leur situation matérielle, plus que le déroulement des programmes d'enseignement, c'est leur vie scolaire qui sera susceptible de différencier et donc de caractériser les lycées et les collèges ; de plus on envisage d'ores et déjà que cette vie scolaire puisse socialiser les élèves, en dehors de la classe proprement dite. L'exemple du lycée expérimental de Montgeron ouvert en 1946 le montre avec une vie scolaire très proche de celle de l'Ecole des Roches, tout au moins à ses débuts.

Un arrêté du 2 mars 1945 fixant l'organisation des conseils d'administration des lycées indique quant à lui :

« La section permanente fonctionne :

A - Comme conseil intérieur de l'établissement. En cette qualité, elle donne son avis sur les questions suivantes :

1) Le régime pédagogique, l'organisation des études, les créations de chaires et de cours ;

2) L'aménagement de la **vie scolaire** en vue de l'éducation morale et civique ;

3) La tenue matérielle de l'établissement (...) ;

4) Les activités dirigées et les œuvres sociales ;

5) Le rayonnement de l'établissement à l'intérieur »

et précise ainsi à partir d'une vue plus restrictive de la vie scolaire (notons que l'organisation des études n'entre plus dans son champ) les objectifs dévolus à la vie scolaire.

Pourtant ce n'est pas tant cette notion de vie scolaire encore balbutiante et limitée que celle de milieu scolaire plus fréquemment utilisée alors et mieux définie qui doit retenir notre attention, car elle anticipe l'acception actuelle de l'expression « Vie scolaire ».

« Je rappelle, dit en 1944 le premier ministre de l'Education Nationale de la France libérée, R. Capitant, que la tâche essentielle du conseil intérieur est d'aménager le milieu scolaire de telle manière qu'il exerce sur les élèves une **action éducatrice positive** » car ajoute-t-il dans la même circulaire « dans un régime où dominaient la suspicion et la méfiance à l'égard de l'élève et dont celui-ci s'affranchissait par dissimulation et mensonge », le milieu scolaire était « déformateur et imprimait à l'enfant de véritables tares qui risquaient de le suivre dans la vie ».

Ainsi à partir d'une réflexion et d'une constatation que produisait déjà en 1890 le philosophe Marion et qui alimentaient depuis une image stéréotypée de la vie lycéenne, il s'agit de faire l'éducation morale des élèves (et l'on retrouve là la fonction morale de l'école relevée par Durkheim) qui doit, le rappelle le même texte, mobiliser tous les professeurs et commencer d'abord par des « tâches modestes : rétablissement du bon ordre à la porte du lycée et devant la classe, le souci de la politesse, l'abandon de toute attitude débraillée ou veule, la lutte contre la fraude scolaire et le vol..., etc ». Comme quoi, bien avant qu'elle ne s'ouvre à toutes les classes sociales, l'institution secondaire cherchait à moraliser et à socialiser les élèves de celles qui la fréquentaient !

Des activités parallèles à la classe s'organisent alors : activités sociales, activités physiques, activités éducatives (théâtre, concert, cinéma, clubs classiques...) et activités dirigées (reliure, imprimerie, maquettisme).

Mais leur caractère complémentaire (le secteur parascolaire), leur dérive culturelle (« les lycées, foyers d'une culture vivante », « la vie culturelle de nos établissements ») (4) surtout dans les établissements à recrutement social très bourgeois, leur usage souvent réservé aux

internes donnent à cette vie scolaire un côté « bonne éducation ».

Et parallèlement et non sans rapport, les mouvements de jeunesse (œuvres laïques, scoutisme, jeunesse catholique, éducation populaire, associations socio-culturelles) reprenant après la guerre des activités qui pour certaines étaient nées avec le siècle (5), développent une **éducation extra-scolaire** organisée et institutionnalisée (6) dont les *méthodes fondées toujours sur les mêmes valeurs et sur* des pratiques manuelles (poterie, sculpture, vannerie), corporelles (danses, jeux, chants), de loisirs (colonies, camps scouts) privilégient le rôle éducatif du groupe, le rôle formateur des activités de nature, l'importance de l'initiative, l'apprentissage de la responsabilité et de l'autonomie que ne favorise pas l'institution secondaire publique.

Les adolescents de la bourgeoisie se socialisent alors surtout hors de leurs établissements secondaires mais dans des organisations structurées qui présentent garantie et légitimité aux yeux de la société. Et cette éducation extra-scolaire prolonge le rôle d'instruction de l'Ecole et dans certains cas la complète comme par exemple les associations socio-culturelles (dans les lycées) voire les coopératives scolaires (dans les collèges modernes, ex. EPS) qui ont servi plus tard de cheval de Troie à la vie extra-scolaire pour entrer dans l'école.

Mais au moment où se sont amorcés le déclin et la désaffection des mouvements de jeunesse — peut-être par l'affaiblissement des idéologies d'ordre et de dévouement — au moment où s'est atténué le contrôle de la famille et libéralisée l'éducation familiale, au moment où l'explosion démographique a provoqué une massification scolaire, et l'entrée de la quasi-totalité des enfants d'une même classe d'âge dans l'institution secondaire, l'intégration au corps social de tous ces adolescents s'est posée. L'école a dû alors prendre sa part, plus grande sans doute que par le passé.

Alors empruntant au scoutisme dont l'Education nationale avait d'ailleurs assuré la promotion à la fin de la dernière guerre et dont certains grands chefs étaient aussi des responsables éminents du ministère, empruntant aux mouvements de jeunesse (catholiques ou laïques), empruntant aux institutions socio-culturelles (auxquelles les loisirs dirigés de 1936 avaient servi de banc d'essai), l'institution scolaire s'empare des mots et des idées qui présidaient à leur idéologie ; équipe, communauté, lieu de vie (pris aussi à la psychiatrie en milieu ouvert), ouverture, responsabilisation, autonomie, participation, épanouissement, vie... envahissent alors le langage de l'éducation, depuis leur apparition à la fin des *années 1960 jusqu'à leur détournement de sens en ces* années 1980 en passant par leur inflation des années 1970. Et leur usage s'est si répandu du groupe restreint qui le premier les utilisa au groupe social qui le dernier les récupéra, leur précision s'est si galvaudée, leur sens s'est si transformé depuis leur définition originelle, qu'il est devenu redoutable de les employer car l'apparence, l'illusion voire la mode dans leur emploi ont pris le pas sur la réalité des situations qu'ils recouvrent. Ainsi en est-il de la vie scolaire pour laquelle nous allons tenter à travers les discours sur son usage d'analyser les variations de sens.

II. - L'EXPLOSION VIE SCOLAIRE

1. Quel(s) contenu(s) à la vie scolaire ?

1.1. D'après l'inspection générale

Sans tomber dans le nominalisme qui estime que l'idée n'existe que par le mot qui la désigne, on peut postuler que la vie scolaire naquit officiellement le jour où l'Inspection générale de la Vie scolaire fut créée (1965 : nomination du premier inspecteur général de la **Vie scolaire** : M. Sire, proviseur du lycée Janson de Sailly).

Au même moment d'ailleurs, a commencé à s'institutionnaliser la notion **vie scolaire** comme en témoigne la création en fin des années soixante par l'administration de l'Education nationale du « **système vie scolaire** », ensemble de documents (les « Etats VS ») remplis par les établissements secondaires qui donnaient (et donnent encore) une description précise de l'organisation des enseignements dans le second degré à travers les emplois du temps des professeurs et des classes.

En 1971, A. Jacotin, lui-même inspecteur général écrivait (7) : « l'inspecteur général de la Vie scolaire examine surtout l'organisation pédagogique de l'établissement (...) l'orientation (...) les activités complémentaires. Il se préoccupe autant de l'accueil et de l'assistance réservés aux maîtres que du sort fait aux élèves et (...) il est attentif à la mise en œuvre des structures de participation et d'information, ainsi qu'aux relations de l'établissement avec l'extérieur ».

En 1985, le doyen de l'inspection générale de la Vie scolaire nous déclarait : « la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans l'établissement, sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances ». Mais « la vie scolaire inclut les actions pédagogiques de soutien et d'approfondissement ». Il nous rappelait également que vue par ses collègues, inspecteurs généraux des disciplines, la vie scolaire est le domaine d'action des conseillers d'éducation que l'inspecteur général de la

vie scolaire a en charge d'inspecter et que vue par l'Inspection générale de l'Administration, la vie scolaire est tout sauf ce qui a trait à l'enseignement et à l'administration des établissements.

Bref, comme l'inspection générale chargée de la suivre, la vie scolaire cherche sa place entre l'enseignement et l'administration et la définition de la vie scolaire relève *davantage pour ceux* qui sont chargés de l'inspecter de la recherche d'un terrain administratif de compétences ou de délégations d'attributions que de l'appréciation des valeurs morales ou éducatives qu'elle sous-tend.

1.2. D'après les acteurs de la vie scolaire

Pour le proviseur « chargé de mission à la vie scolaire auprès du recteur » la vie scolaire représente la vie culturelle et éducative de l'établissement et d'ailleurs sa mission consiste « à l'animer » et « à servir de relais à l'action culturelle ». En particulier investi (8) du pouvoir de subventionnement des projets d'action éducative et de l'attribution de subventions à caractère culturel (loisirs quotidiens des jeunes, action culturelle déconcentrée...) voire de l'octroi d'heures de « recherches spontanées », le « *proviseur* ***vie scolaire*** » a un champ d'intervention qui côtoie largement le domaine « pédagogique » : il a sinon compétence au moins attribution, certes entouré d'une équipe d'experts, pour déterminer si tel ou tel acte pédagogique mérite un prolongement éducatif... subventionnable.

Pour un proviseur, R. Brechon (1978) (9), « les choses de la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans le lycée ou le collège, à l'exception toutefois de l'acte pédagogique lui-même » (...) « La notion de vie scolaire c'est celle d'une sorte de tissu conjonctif qui entoure l'acte pédagogique et le relie aux autres actes semblables dont la continuité et la contiguïté donnent à l'enseignement sa cohérence » (...) « c'est tout l'ensemble de la préparation et du suivi de l'enseignement proprement dit ». Ici apparaissent deux idées fondamentales que nous développerons plus loin : la vie scolaire comme correctif aux relations bureaucratiques des établissements scolaires et comme moyen de socialisation des élèves des classes sociales nouvelles dans l'institution secondaire. Pour un conseiller d'éducation, dont, rappelons-le, la création du corps correspond à l'éclosion de la notion vie scolaire (1970) et à sa première définition obligée, puisque les conseillers d'éducation « participent aux responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire » (statut) : « La vie scolaire se définit encore par une série d'interdits énoncés dans les règlements des lycées » (10).

La vie scolaire reste encore la « discipline » comme nous le confirme cette élève prise sur le vif : « La vie scolaire, c'est la répression ! » (11).

1.3. D'après les auteurs du « discours officiel » (12) :

1971 : M. Ulrich (directeur du Cabinet du ministre O. Guichard) in **Animation de la vie scolaire** : « La vie scolaire **est** la vie des communautés éducatives que forment les écoles et les établissements. L'action éducative concerne tous les personnels de l'établissement. Elle est indissociable de l'action pédagogique. Les deux formes d'action ne sont que les dominantes d'une action globale qui vise essentiellement au plein *épanouissement des personnes* ».

En l'occurrence, le discours ci-dessus tend à normer la vie scolaire, à travers la vie des communautés que doivent être les établissements : non seulement il faut, on doit, mais en plus il est normal de viser à l'épanouissement des personnes : c'est un discours performatif.

1982 : F. Best (in **Pour un Collège Démocratique**) : « Le collège **est** un lieu de vie à part entière.

- C'est un lieu de vie où tous les moments (dits jusqu'alors intersticiels) comptent et deviennent moments d'éducation, de vie ensemble (repas, récréation, études « surveillées »).

- C'est un lieu où la violence et l'agressivité peuvent reculer, dépérir grâce à un contrat *social explicite (les* règlements intérieurs) qui devient le garant de la possibilité de vivre ensemble, de constituer une société.

- C'est un lieu où se rencontrer entre camarades, jouer, étudier, travailler ensemble, écouter de la musique, en faire, établir des projets, rencontrer des adultes accueillants donnent un certain bonheur de vivre. C'est en devenant dans l'ici et le maintenant de la vie quotidienne, un lieu de vie heureuse que le collège peut devenir instrument d'éducation ».

F. Best imagine ainsi ce que pourrait être une vie harmonieuse dans le meilleur des collèges : tout est éducation et la communauté scolaire prend ici son sens le plus fort.

1983 : A. Prost (in **Les Lycées à l'aube du XXI° siècle**) : « Sans doute, en dehors des études proprement dites, dans ce qu'il est convenu d'appeler la « vie scolaire », s'efforce-t-on, ici ou là, de faire une place à l'initiative des élèves : le foyer socio-éducatif, la coopérative, les clubs, les associations sportives elles-mêmes (...) mais le cœur de la « vie scolaire » ce sont les études. Et là l'initiative des élèves est singulièrement réduite ».

La vie scolaire s'étend à l'acte pédagogique lui-même, pour Antoine Prost qui donne à cette notion une vision globalisante que ses contemporains excluent en général.

1985 : M. Vergnaud (ancien directeur des Collèges) : « La vie *scolaire, c'est une organisation (du temps, matérielle,* de la vie collective) :

— un système relationnel (entre adultes, entre élèves et adultes, entre élèves) ;

— un climat de vie et de travail en commun » (...).

« La vie scolaire apparaît comme le domaine de l'action éducatrice ».

De cette définition optative de la vie scolaire, retenons la précision des contours du champ qu'elle recouvre mais aussi la primauté qui est accordée à la communication (climat et relations) voire à la communion entre les partenaires de l'établissement scolaire.

1.4. D'après les « experts » du milieu scolaire

• André Berge (13) en 1970 : « La vie scolaire c'est le cadre des relations humaines qui se tissent avec les camarades, avec les professeurs ; c'est aussi les études, les connaissances à acquérir... ».

• Le Recueil des Lois et Règlements : « La vie scolaire » (titre 55) se définit administrativement en extension par :

Emploi du temps, contrôle du travail.
Discipline des élèves, tenue, éducation.
Surveillance, protection du milieu scolaire.
Sécurité des élèves.
Activités socio-éducatives.
Associations scolaires et péri-scolaires.
Bibliothèque des établissements scolaires.
Echanges scolaires.
Récompenses et prix.
Locaux scolaires.

La consultation des fichiers de bibliothèques, des index thématiques ou des sommaires d'ouvrages consacrés aux établissements scolaires permet d'inclure aussi dans le champ de la vie scolaire :

— L'internat.
— L'éducation physique et sportive.
— La santé scolaire.
— Les bourses nationales d'études (A. Minot, 1972, op. cit.).

ou

— Les PAE.
— L'information sexuelle.
— Les sorties pédagogiques et les voyages collectifs.
— L'enseignement du code de la route.
— L'informatique au collège.
— La lutte contre la drogue et la toxicomanie.
— La presse dans l'enseignement (Ferrez-Scalabre) (14).
— ...

montrant par là son extensibilité, suivant l'auteur.

1.5. Vie scolaire : contenu ou contenant ?

Du recueil des citations précédentes, nous pouvons alors observer que :

a) La définition de la vie scolaire oscille entre une définition relevant du pur domaine administratif (terrain de compétences des inspecteurs de la vie scolaire, domaines d'activités des conseillers d'éducation...) et une définition mettant en jeu les valeurs qu'elle recouvre (humanisation du système bureaucratique, harmonisation des relations, solidarité, communication voire communion entre les partenaires de l'établissement, autonomisation, responsabilisation...), permettant aux usagers de la première définition de reprendre à leur compte les valeurs que la seconde définition véhicule, et cela en toute bonne foi et « en toute inconscience ».

b) La notion de vie scolaire est une notion floue et élastique.

Expression fourre-tout, agrandie et rétrécie à volonté, elle a la particularité de signifier tout et son contraire (cf. les études) : chacun y entend ce que de sa fonction il peut (ou il veut) voir. Pour le proviseur, la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans son établissement sauf la communication secrète enseignant-enseigné qui s'établit dans le sanctuaire de la classe. Pour l'élève, c'est le bureau ou une vie que l'on déserte, vite après la classe ; pour l'inspecteur général d'anglais, c'est la vie du lycée hors de la classe d'anglais.

Pour les uns, c'est la vie à l'Ecole ; pour d'autres, la vie dans l'Ecole mais pas dans la classe ; pour d'autres encore la vie dans la classe car la vie hors de la classe ils ne la connaissent pas.

« L'établissement du second degré est devenu l'unité de vie scolaire ; le cadre traditionnel de la classe éclate parce qu'il n'est plus le seul cadre d'activités pédagogiques et éducatives ; la constitution de groupes divers a fait perdre à la classe le monopole de la vie scolaire » nous précise M. Vergnaud (15) rappelant par là que tous les adultes sont impliqués dans la vie scolaire face à tous les élèves d'une même classe d'âge toutes origines sociales confondues.

Mais la vie scolaire est aussi un espace clos (« La vie intérieure ») ou ouvert (« l'école ouverte »), restreint (la salle du FSE) ou étendu (l'établissement), un temps qui peut se développer de l'emploi du temps au temps scolaire et à la scolarité. Antoine Prost nous rappelle d'ailleurs que « les élèves passent du temps à l'école et il ne faut pas que ce temps soit un temps mort ou un temps destructeur » (16) et justifie ainsi la vie scolaire. Pour Brechon, la vie scolaire est un « espace temps » où tout a valeur éducative. Enfin la vie scolaire est organisation du

temps en classe, du temps collectif, du temps individuel (M. Vergnaud), de la vie matérielle et de la vie collective.

Le champ sémantique recouvert par la notion vie scolaire s'ouvre ainsi sur des notions polysémiques aussi diverses que ses auteurs : par exemple « le climat » de vie scolaire dont la circulaire de rentrée 1986 estime qu'il est essentiel qu'il soit favorable : « l'élève doit trouver un climat propice à l'étude ». De sa qualité dépend le climat de l'établissement et donc l'efficacité du travail, entend-on de toutes parts ; c'est dire la dimension affective forte qu'a pris l'expression vie scolaire.

c) La vie scolaire est plus souvent décrite en tant que ce qu'elle devrait être qu'en tant que ce qu'elle est, et quand elle est évoquée c'est le plus souvent pour l'appeler à se transformer qu'à se former !

Insatisfaction héritée de la vie lycéenne d'antan ou due à la situation actuelle ?

« La vie scolaire se résume à une notion le plus souvent négative dans son contenu » regrette le rapporteur d'un groupe de réflexion sur la vie scolaire en 1977.

« Comment peut-on développer au collège une vie scolaire véritable ? » interroge anxieusement le rapport Legrand en 1982, sous-entendant donc son côté factice ou artificiel avant cette époque.

« Il est essentiel, rappelle encore la circulaire de rentrée 1986, que des conditions de vie satisfaisantes accompagnent la mise en œuvre des objectifs généraux assignés au collège et contribuent à leur réalisation ».

d) La définition de la vie scolaire dépend de la place *qu'occupe dans le système éducatif celui qui a à la* formuler, et donc de son ambition et de la volonté de pouvoir qu'elle comporte.

Ainsi son amplitude croît avec la hauteur qu'occupe l'acteur dans la pyramide hiérarchique de l'Education Nationale.

Une constatation s'impose alors : les enseignants parlent peu de la vie scolaire, en tout cas moins que les non-enseignants.

D'ailleurs la consultation des revues du champ éducatif permet d'observer que ce sont plus les revues éducatives générales que des revues spécialisées dans la didactique des connaissances qui abordent ou étudient la vie scolaire. Cette réserve s'apparente-t-elle au refus d'opposer les couples éducation-vie scolaire et instruction-pédagogie, au refus de prendre parti pour l'un ou l'autre, ou tout simplement à la faible centration des associations de spécialistes sur la vie des établissements ?

Du coup, la vie scolaire apparaît-elle de plus en plus comme *l'affaire d'autres* spécialistes :

Aux uns, les tâches d'enseignement donc de formation intellectuelle que leurs études et leurs diplômes universitaires, leur statut et leur status incitent à revendiquer essentiellement.

Aux autres, les tâches d'éducation donc de socialisation que leurs situations de surveillant d'externat, de documentaliste, de conseiller d'éducation ou même de chef d'établissement conduisent à mener prioritairement et exclusivement.

Et la vie scolaire se spécialisant au point de sembler devenir une matière d'enseignement elle aussi amène certains enseignants, au nom de sa spécialisation qui permet de s'en affranchir (« la vie scolaire, c'est au conseiller d'éducation de s'en occuper ») et au nom de leur spécialisation qui permet de la refuser (« on veut faire des enseignants des moniteurs de colonies de vacances »), à revendiquer la dissociation de l'acte d'instruire — transmettre des savoirs — de l'acte d'éduquer — transmettre des savoir-être. Et si cette revendication peut paraître illusoire pour les tenants de la non-indépendance des notions instruction-éducation, si même elle n'est pas le fait de tous les enseignants, elle reste, elle ou sa représentation, latente chez beaucoup d'entre eux. La vie scolaire sert alors de milieu de différenciation des uns et des autres.

2. Quels objectifs à la vie scolaire ?

Des définitions précédemment établies de l'expression **vie scolaire** il ressort deux utilisations principales :

1) La vie scolaire a un emploi fonctionnel, organisationnel que D. Paty analyse ainsi : « le terme **vie scolaire** désigne (...) l'ensemble de règlements et de régulations organisationnelles qui (...) structurent le quotidien des enfants et de ceux qui les entourent » (17).

Le cadre scolaire, l'espace scolaire, le temps scolaire mais aussi le jeu complexe des relations et des interactions dans l'établissement constituent ainsi la composante fonctionnelle de la vie scolaire.

2) La vie scolaire a un emploi affectif, voire fusionnel ou émotionnel que rendent les termes climat et vie.

Elle fait vivre ensemble, faire ensemble en communauté ou en équipe. Elle rend l'établissement « vivant », chaleureux, conflictuel aussi.

Dans le premier cas, la vie scolaire est surtout un moyen de l'action éducative, dans le second cas elle est plutôt une fin en soi.

2.1. La vie scolaire, fin en soi

Ce fut sa première destinée à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Dans une institution secouée par « la crise de 1968 » où « les programmes étaient coupés de la vie dans laquelle baignent les enfants » (Gloton), où « le divorce entre le contenu de l'enseignement et la vie extérieure était le plus évident » (Pierre Mendès-France), où « une sorte de mur séparait la vie scolaire de la vie professionnelle » (A. Berge), où « la vie scolaire était circonscrite et définie d'après un plan rigide, unique... » (Crozier), les réformateurs épousant les critiques du discours contestataire (18) et les idées du discours novateur (18) souhaitaient que l'institution secondaire cesse d'être un lieu inerte de transmission des savoirs pour devenir la vie elle-même. Il fallait, pour eux, rendre l'établissement scolaire vivant, l'animer voire le réanimer. La vie scolaire créée, le collège, le lycée revivraient.

« La vie concrète et stimulante des communautés scolaires éducatives constitue l'une des finalités essentielles, de tout système scolaire » affirmait alors un inspecteur général de la **vie scolaire** (M. Beis).

En fait la vie scolaire se donnait pour objectifs :

a) « De réconcilier l'école et la vie » en multipliant les actions para-scolaires (FSE, 10 %, conférences, sorties...) et en gérant les conflits propres au milieu scolaire, en aménageant le temps scolaire « pour combler un vide dans le cadre scolaire », en organisant les relations des membres d'une communauté (19).

b) « De concilier la vie et le scolaire » (20) pour permettre le double apprentissage de la vie sociale et de la vie personnelle des élèves car « au nom du scolaire s'étaient instaurés un temps artificiellement répétitif et des lieux étroitement fonctionnels ; au nom de la vie, nous devons rendre à l'élève un temps personnel et un espace où il pourra varier le style et le contenu de ses échanges, diversifier ses rôles et répondre à d'autres intérêts que ceux du seul travail scolaire » (20).

c) De donner la vie à l'école et c'est le moment où les chefs d'établissement doivent devenir des animateurs et où les surveillants généraux laissent leur place aux conseillers d'éducation (1970).

d) De changer la vie à l'école, en modifiant les mentalités, ce qui implique un dialogue effectif, une confiance et une reconnaissance mutuelles, en respectant l'adolescent qu'il faut reconnaître comme un être autonome et responsable et en répartissant autrement les pouvoirs dans l'établissement scolaire.

Et à travers ces objectifs que se donnait l'institution secondaire au début de la décennie 1970, celle-ci, faisant droit aux besoins de reconnaissance et de valorisation des élèves, recentrait ses préoccupations sur l'adolescent et non pas seulement sur son milieu scolaire. On visait alors à son plein épanouissement et au-delà de sa personne c'est sa personnalité qu'on voulait former.

Certes, il n'a pas suffi de dire les choses pour qu'elles existent, loin s'en faut, mais une conception dynamique de la vie scolaire apparaissait.

2.2. La vie scolaire, moyen de l'action éducative

L'incapacité à mettre en œuvre une vie scolaire pour elle-même et donc d'en tirer parti a alors amené, à la fin de la dernière décennie, les acteurs et surtout les auteurs du discours officiel à reformuler à travers les services qu'elle rend (quand sa qualité est reconnue), les objectifs qu'on lui assigne (quand elle est instaurée) et le concours qu'elle porte au (bon) fonctionnement des établissements scolaires, la vie scolaire comme support, cadre donc moyen de l'action éducatrice.

Ainsi Maurice Vergnaud, auteur de la fameuse circulaire « Objectifs pour la vie scolaire » parue le 2 juin 1982 précisait-il alors :

« Au collège, l'épanouissement de chaque adolescent, c'est-à-dire la formation progressive de sa personnalité (...) doit être considéré comme la principale finalité de l'action éducative. Il faut donc rechercher et créer des conditions de vie scolaire qui permettent de répondre à cette finalité ».

De même les instructions officielles pour la rentrée 1986 ajoutent, en annexe dans le sous-paragraphe consacré à la vie scolaire :

« La vie scolaire concourt à rendre l'enseignement plus efficace et l'éducation toujours plus riche » (...) « la qualité de la vie scolaire conditionne largement la réussite des élèves ».

La vie scolaire prend alors pour objectifs, explicitement décrits par ceux qui ont en charge de la promouvoir (responsables de l'éducation, praticiens...) :

a) de créer des conditions facilitatrices de l'enseignement par l'instauration d'un climat propice à l'étude, par une meilleure organisation du temps et de l'espace scolaires, par un meilleur fonctionnement des structures ;

b) de motiver les élèves en vue de leurs études au nom de ce choc en retour décrit par Antoine Prost : « La vie scolaire cherche à développer à côté des enseignements des activités qui mobilisent les élèves en espérant que par un choc en retour cet intérêt nouveau pour des activités dans le cadre scolaire rejaillira sur les enseignements » (21) ;

c) de favoriser l'épanouissement des élèves, qu'on ne veut plus considérer seulement dans leurs apprentissages cognitifs, mais aussi affectifs, en pratiquant la responsabilisation, l'autonomie et la socialisation dans la société-collège (ou lycée dans une moindre mesure) ;

d) de permettre l'émergence de projets d'établissement, qui fédéralisent tous les objectifs précédents et en particulier instituent une action éducative nouvelle, synthèse des courants humanistes et novateurs dans l'école.

A travers les objectifs précédemment décrits, l'institution secondaire attend donc de la vie scolaire qu'elle serve de terre fertile à l'éducation des élèves et sa qualité *semble conditionner la mise en œuvre des finalités nouvellement* assignées à l'Ecole. Schématiquement, on pourrait dire que de même que la pédagogie sert d'instrument à l'instruction, la vie scolaire sert d'instrument à l'éducation.

Mais une relecture sociologique de ces objectifs apparaît nécessaire lorsque sont examinées plus finement et plus près du terrain l'origine, les conditions et les dérives de la mise en œuvre de la vie scolaire, dans les établissements secondaires publics.

III. - SOCIOLOGIE DE LA VIE SCOLAIRE

1. Vie scolaire et démocratisation de l'enseignement

La vie scolaire, en tant que vie institutionnalisée, apparaît à l'arrivée dans le système d'enseignement secondaire d'enfants de classes sociales qui n'y avaient pas accès auparavant.

« La *vie scolaire ne s'est-elle pas créée du jour où* tout n'allait plus de soi ? » demande en substance et candidement un inspecteur général de la vie scolaire et il ajoute : « ... et du jour où il a fallu que nous éprouvions le besoin de nous rassurer tant sur nos intentions que sur la valeur de l'institution scolaire ? ».

Et en effet, du jour où le collège et le lycée ont accueilli une quantité d'élèves porteurs d'une culture qui n'était pas celle de l'école et mis en demeure d'assimiler une culture qui n'était pas la leur, du jour où les élèves n'ont pas trouvé dans les programmes d'enseignement traditionnel ce que la vie leur apprenait par ailleurs, du jour où l'habitus acquis dans la famille par ces nouveaux élèves ne leur a pas permis « la réception et l'assimilation du message scolaire » (22), du jour où ni leur éthos de classe ni leur capital linguistique n'ont pu être opérants dans un système scolaire plutôt figé, du jour où les méthodes d'enseignement, les pratiques des enseignants et les structures des établissements auparavant établies pour une élite socialement choisie n'ont plus eu cours pour ces élèves, du jour où contestant l'institution secondaire, ils l'ont rejetée en la sommant de changer, ces lycées et ces collèges ont dû renoncer à leur vie intérieure, ouvrir leurs portes vers l'extérieur, et créer ainsi une vie scolaire faite d'abord de participation au fonctionnement (Conseil d'administration, Conseils de classe) et d'activités socio-éducatives (FSE et 10 %).

On peut ainsi estimer que la vie scolaire est un produit de la démocratisation de l'enseignement secondaire (23) comme l'a été au même moment l'échec scolaire auquel d'ailleurs elle sert de compensation et même d'antidote.

Ce que confirme aussi son développement plus net dans les collèges que dans les lycées : là, une génération d'enfants est à scolariser (donc à socialiser) ; là, un segment d'enseignement, sensible entre tous, est à améliorer ; là, une vie scolaire riche et de qualité est appelée des vœux du discours officiel.

On constate d'autre part — et une enquête **vie scolaire** menée par collège serait à même de le vérifier — que la vie scolaire s'est différemment développée suivant les établissements scolaires, davantage dans ceux à recrutement social plutôt populaire sous la forme d'activités de loisirs ou de prolongement des études (promotion de la lecture, études surveillées ou dirigées, classes transplantées....) rappelant dans certains cas la vie des lycées techniques dans les années 1950, que dans les établissements urbains à recrutement social plutôt bourgeois où les activités culturelles « cultivées » dominaient (club langues anciennes, club théâtre...).

Dans le même ordre d'idées, on peut postuler que c'est dans les collèges où se manifestent des difficultés *scolaires (ZEP par exemple) et où en conséquence* des efforts de réflexion sur les conditions de vie scolaire ont été entrepris que la vie scolaire a souvent pris la forme d'une aide aux études, d'un complément d'éducation familiale et d'une intégration à la vie sociale, prenant peut-être davantage le pas sur les objectifs généraux centrés sur l'élève d'épanouissement, d'autonomie ou de *responsabilisation. Car il en est de la vie scolaire comme* de l'Ecole en général et des innovations en particulier, leur utilisation voire leur récupération n'ont pas été le fait de ceux auxquels on la destinait : la participation aux activités socio-éducatives par exemple n'a pas toujours touché les plus démunis — sauf politique volontariste en ce domaine — mais plutôt ceux qu'une éducation familiale *avait déjà préparés à y être sensibles.*

Enfin, il semble que cette vie scolaire a d'autant prospéré que la distance sociale entre élèves et éducateurs était faible : c'est plus des hommes que des femmes (24) — même si ces dernières doivent cumuler une vie professionnelle et une vie familiale — c'est plus des

anciens enseignants que des nouveaux, c'est plus des enseignants militant dans des organisations proches de l'école que des autres (25) que viennent la participation effective à la vie scolaire (et notamment à des équipes pluridisciplinaires de professeurs) et le sentiment de sa nécessité pour accompagner l'acte d'enseigner (26).

2. Vie scolaire et fonctionnement de l'établissement

L'institution secondaire semble avoir également espéré trouver dans la vie scolaire remèdes à son dysfonctionnement en empruntant à l'analyse organisationnelle et à l'analyse interactionniste.

Estimant à juste titre que de bonnes conditions de travail entraîneraient un meilleur rendement et une meilleure efficacité scolaires, estimant que la compréhension et l'amélioration de la vie de l'établissement passeraient par une description et une connaissance minutieuses des interactions entre les personnes, les fondateurs de la vie scolaire (moderne) ont alors défini très précisément les objectifs de la vie à l'école, mobilisé les ressources humaines (éducateurs et élèves) et stabilisé les situations en pariant sur une plus grande liberté des acteurs (l'autonomie et la responsabilisation), en privilégiant les relations (27) et le climat et enfin en prônant des règles de jeu simples (les contrats de vie scolaire).

Alors, envisageant la rupture de la classe à laquelle on fait perdre le monopole de la vie scolaire, réorganisant la répartition des rôles et des tâches (au nom de la compétence par exemple), invitant à la cogestion des activités complémentaires voire à leur autogestion par les élèves, ré-aménageant les espaces (salles de travail individuel, foyer de jeunes, CDI...) et les temps scolaires (gestion souple des emplois du temps), sollicitant implication et investissement plus nets des professeurs (« on n'instruit plus, on éduque aussi ») acceptant même la remise en question de l'autorité et des pouvoirs, ils ont cherché à faire de la vie scolaire sinon le catalyseur au moins le banc d'essai de la transformation de l'institution secondaire.

En repensant tout ce qui entoure et porte l'acte d'enseigner, on espérait obliger cet acte à se repenser : transformez l'entracte et l'acte se transformera ! Rénovation et décentralisation contribueront peut-être à cette transformation, des structures en tout cas, la pression sociale sans doute aussi.

3. Vie scolaire et vie sociale

a) La vie scolaire, instrument de moralisation

Antoine Prost constate que « la société a évolué de telle sorte qu'une partie de la fonction éducative est passée de la famille à l'école ».

Et il est vrai que dans les familles, de plus en plus nombreuses, qui négligent d'apprendre aux enfants le respect des usages sociaux, certes moins nets dans tous les milieux, dans les cellules familiales où s'exerce le libéralisme des parents, que ce libéralisme soit dicté par le souci de sauvegarder leurs relations avec leurs enfants, qu'il soit dicté par un parti pris d'éducation ou qu'il soit dicté par des conditions de vie difficiles, il est devenu malaisé d'inculquer aux adolescents « des normes de comportements transposables aux relations extra-familiales comme la politesse, l'obéissance, le silence... » (A. Prost).

Et non pas tant parce qu'ils ont démissionné de leurs responsabilités que parce qu'ils ont négocié de nouveaux rapports avec leurs enfants, les parents attendent de l'école que son action éducatrice complète la leur, sinon se substitue à elle, et cela d'ailleurs suivant leurs propres relations à l'école.

La vie scolaire est alors sollicitée, comme participante à cette action d'éducation par le réseau de ses activités, de ses relations, de son climat comme de ses méthodes pour apprendre aux jeunes et les règles du jeu social et les règles du jeu scolaire.

De plus, par les activités qu'elle peut offrir en dehors du temps scolaire proprement dit (les heures de cours) et pour les enfants que des parents ne souhaitent pas laisser sans contrôle du fait de leurs obligations professionnelles, cette vie scolaire sert de relais à la famille dans la garde des enfants.

En inculquant ses normes et ses contraintes, la vie scolaire — au sens large d'ailleurs — a pour fonction la moralisation des enfants et donc leur intégration morale à la société, en lieu et place le plus souvent de la famille.

b) La vie scolaire, instrument de socialisation

Succédant dans une certaine mesure (au moins pour les classes sociales non défavorisées) aux mouvements de jeunesse dont on a vu qu'ils permettaient aux adolescents de vivre ensemble, d'apprendre à vivre ensemble, d'apprendre autre chose, s'opposant en partie aux mouvements de jeunes (bandes, groupes, quartiers...) qui développent une sociabilité autonome contre la famille et l'école et une sorte de co-éducation de classes d'âge, la vie scolaire semble avoir été instituée pour tenter en principe dans l'institution scolaire mais en réalité dans la société, la socialisation des jeunes, c'est-à-dire l'apprentissage de la vie en groupe (ou en collectivité) et l'adhésion aux valeurs et aux normes de l'école (donc de la société). Pas directement, il est vrai mais médiatisée par un apprivoisement à l'école un peu comme pour ces animaux sauvages que l'on approche progressivement par

la gâterie, la flatterie, la curiosité, le plaisir et le sentiment et auxquels on fait accomplir des tours autres que ceux auxquels on les destine ; la vie scolaire sait aussi utiliser l'hédonisme contemporain pour mieux faire accepter l'ascétisme des études.

La vie scolaire a alors pour but de servir en définitive de sas entre l'école et la société, entre le travail et le loisir. De permettre aussi la transition entre une culture éminemment scolaire et la culture de la rue, l'organisation du passage du statut d'élève non responsable dans la classe à celui d'adolescent de plus en plus libre dans la société. Enfin de permettre de servir de médiateur entre une société qui valorise, par ses médias, ses vedettes et ses succès, des déviations (absence de contrainte, plaisir de vivre...) et des refus (efforts, sérieux...) et une institution qui les combat fermement parce qu'elle les juge opposés aux apprentissages et à la réussite scolaire.

4. Des fonctions de la vie scolaire

Au-delà des finalités conscientes que chacun des acteurs du système scolaire attribue à la vie scolaire, il paraît utile à la lumière de ce qui vient d'être développé de dégager les fonctions sociales que l'institution secondaire fait jouer à la vie scolaire :

a) Une fonction « organisationnelle » propre à améliorer le fonctionnement de l'établissement secondaire par la mise en place de structures de participation (conseils), par l'aménagement du temps et de l'espace scolaires, par la valorisation de la vie collective, par une répartition différente des rôles et des tâches des acteurs.

b) Une fonction « fusionnelle » qui a pour but de développer un climat affectif de solidarité et de partage propice à la vie en communauté, de créer un réseau de relations entre adultes, entre adultes et élèves, entre élèves basées sur la confiance et le respect mutuels, de lier tous les membres de la communauté scolaire par un projet commun de vie.

c) Une fonction « transitionnelle » qui a pour but de faciliter le passage de l'élève de l'école à la vie et de la vie à l'école en lui aménageant un sas où il construit le lien entre le scolaire et le social, de le préparer par l'apprentissage des valeurs prônées par la vie scolaire : responsabilisation, autonomisation, sens de l'initiative, à sa vie ultérieure d'adulte de sa classe sociale (28) et de citoyen, de le mener à sa vie professionnelle par le choix d'une orientation et éventuellement d'une activité professionnelle.

Enfin, pour terminer, peut-être faudrait-il ajouter une fonction latente, non concurrente des précédentes, de type psychosocial que remplit la vie scolaire vis-à-vis de ceux qui ont à la mettre en œuvre : pour les enseignants, une fonction de valorisation, de légitimation et de reconnaissance de leur rôle d'éducateur et pour les non-enseignants de professionnalisation et de valorisation de leur emploi.

5. Conclusion

L'observation actuelle du développement différentiel de la vie scolaire suivant le recrutement social des établissements scolaires conduit à craindre que certains collèges pour remédier aux difficultés croissantes qu'ils rencontrent pour assurer leur mission initiale d'instruction et d'éducation ne soient amenés à promouvoir une vie scolaire très riche, diverse, proche de la vie extérieure, motivante et intéressante pour les élèves, se substituant en partie ou en totalité à la famille dans sa découverte de la vie sociale... au détriment d'une appropriation des connaissances scientifiques, littéraires et techniques nécessaires à la poursuite d'études supérieures et ne produisent ainsi pour une catégorie sociale évidemment déterminée (ouvriers, mais aussi certains immigrés ou ruraux) d'élèves, une école adaptée à leur origine, à leurs moyens et à leur devenir, une école certes accueillante et ouverte, mais une école à vitesse lente.

Pour ces élèves-là, une fois les apprentissages indispensables assurés, la vie scolaire se chargera alors de la mise en œuvre d'autres connaissances. L'exemple des zones d'éducation prioritaires (ZEP) nous le confirme, où tant d'activités complémentaires se sont développées, où les objectifs avoués restent plus de socialiser que d'instruire, où les ambitions pédagogiques restent limitées ; et l'implantation actuelle des projets d'activités éducatives (PAE) nous le rappelle ; ce sont plus les établissements socialement défavorisés que les autres qui présentent des dossiers (29).

A l'opposé, la vie scolaire continuera à apporter à l'acte pédagogique un complément de bon aloi qui parfait une bonne éducation et une solide instruction, et peut-être même permettra-t-elle d'y fonder de véritables communautés telles que les attend l'institution.

Prenons garde que, pendant que certains enfants sont instruits, d'autres ne soient que socialisés, c'est-à-dire que contre son objectif déclaré, la vie scolaire ne renforce l'inégalité sociale à l'école.

Michel SOUSSAN
proviseur,
ministère de
l'Education nationale, Paris

Notes

(1) Près de Verneuil/Avre dans l'Eure.

(2) Paul Lapie, La réforme de l'éducation universitaire, **Revue de métaphysique et de morale**, 1901.

(3) Au sens large, c'est-à-dire enseignement inclus.

(4) **Cahiers pédagogiques**, 1954-1955.

(5) Comme le scoutisme et les colonies de vacances.

(6) A. Prost estime à un million le nombre d'adhérents des mouvements de jeunesse en 1964 et à 1 355 000 le nombre d'enfants accueillis en camps ou colonies de vacances la même année, adhérents et enfants issus surtout des classes moyennes et hautes de la société.

(7) In **La gestion des établissements scolaires du second degré,** Berger-Levrault (1972).

(8) Sous l'autorité du recteur évidemment.

(9) In Le Conseiller d'éducation, **Les Amis de Sèvres**, 1978.

(10) In Le Conseiller d'éducation, **Les Amis de Sèvres**, 1978.

(11) Renseignements pris, dans son lycée les bureaux du Conseiller principal d'éducation sont appelés « bureau de vie scolaire ». Quand elle y est appelée, c'est en général pour être punie ! (Anecdote livrée par M. Vandevoorde).

(12) Dans le sens donné par O. Reboul dans **Le langage de l'éducation**, PUF, 1984.

(13) Romancier, psychologue, médecin.

(14) **Le Collège**, Berger-Levrault, 1982.

(15) In **La revue des Echanges** (AFIDES), sept.-oct. 1985.

(16) **Eloge des pédagogues**, Seuil, 1985.

(17) **Douze collèges en France**, La Documentation Française, 1980.

(18) Termes empruntés à O. Reboul, **Le langage de l'éducation**, PUF, 1984.

(19) Citations extraites de : « Le Conseiller d'Education », **Les Amis de Sèvres**, 1975.

(20) P. PRUM, IGVS, dans la revue précédente.

(21) In **Eloge des pédagogues**, Seuil, 1985.

(22) BOURDIEU-PASSERON, **La Reproduction**, Ed. de Minuit, 1970.

(23) Démocratisation du moins à l'entrée de l'enseignement secondaire.

(24) Rappelons que l'origine sociale des femmes est plus élevée que celle des hommes, en moyenne, dans le second degré.

(25) Des études récentes comme les enquêtes d'Alain LÉGER (**Enseignants du Secondaire**, PUF, 1983) et l'analyse des activités des professeurs dans le cadre des PAE (Projets d'Action éducative) et des ZEP (zones d'éducation prioritaires) permettent d'observer cette tendance.

(26) On se reportera utilement à la typologie esquissée par Viviane ISAMBERT-JAMATI et Marie-France GROSPIRON dans leur article « Pédagogie du français et différenciation sociale des résultats » (**Revue de Linguistique Appliquée**, 1984), typologie d'enseignants non sans rapport avec les types de professeurs « actifs » dans la vie scolaire.

(27) A l'image des relations humaines dans l'entreprise dont l'éclosion date aussi dans l'industrie française des années 1960.

(28) Car la vie scolaire ne permet pas une socialisation anticipatrice : les élèves sont toujours socialisés à l'école suivant leur milieu social.

(29) Et ces dossiers ont bien moins une inspiration culturelle que les autres.

LES HAUTS FONCTIONNAIRES FACE AUX ENJEUX SCOLAIRES DE LEURS ENFANTS

par Monique PINÇON-CHARLOT et Paul RENDU

Dans tous les cas où les caractéristiques sociales de l'environnement sont homogènes à celles des hauts fonctionnaires eux-mêmes, la conscience des lignes sociales de division de l'espace scolaire n'est guère perceptible dans le discours des hauts fonctionnaires interviewés puisque leurs enfants vont ou iront à l'école du quartier. Sans un décalage quelconque entre les dispositions cultivées et l'offre d'éducation, point de discours sur les stratégies scolaires puisque l'insertion résidentielle dans les beaux quartiers va de pair avec l'inscription dans les meilleurs établissements dont le nom même suffit à lui seul à évoquer le niveau scolaire et social.

Il suffit de songer aux enjeux qui se déploient autour de la carte scolaire pour comprendre combien la spatialisation de la ségrégation sociale contribue à la reproduction sociale. Les espaces urbains sont aussi des équipements et une population scolaires, c'est-à-dire des lycées ou des collèges aux réputations fort inégales, en raison directe de la « qualité » sociale que donnent aux élèves les familles dont ils sont issus.

Les demandes de dérogation à la carte scolaire, le recours à l'enseignement privé, l'usage de fausses adresses, sont des pratiques courantes dans les familles qui n'ont pas assez de capital économique pour pouvoir réellement choisir leur lieu de résidence, mais dont le capital culturel est suffisant pour qu'elles soient attentives aux conditions (dont le milieu constitué par l'ensemble des condisciples n'est pas la moindre) qui peuvent favoriser (ou gêner) le cursus scolaire de leurs enfants. Les familles qui doivent l'essentiel de leur position sociale à leur capital culturel, mais qui, par ailleurs, ne bénéficient pas de revenus suffisants pour « choisir » un quartier de résidence favorisé par la carte scolaire, sont en général très sensibles aux contraintes qu'impose le marché immobilier à leurs aspirations. Des contraintes encore plus fortes mais souvent plus intériorisées conduisent la plupart des familles populaires à inscrire leurs enfants dans les établissements de leur secteur de résidence sans que l'idée de ruser avec la carte scolaire leur vienne même à l'esprit.

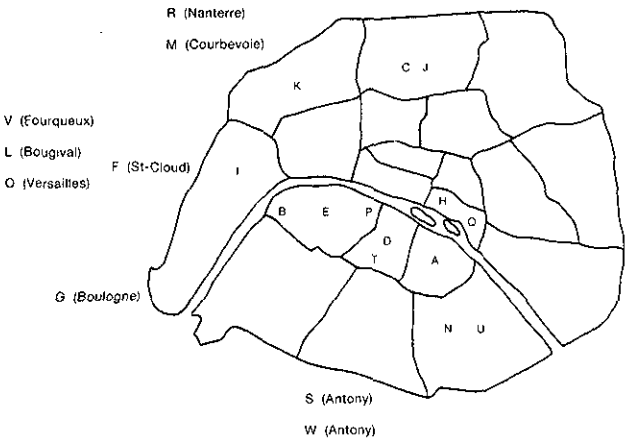
Quant à la grande bourgeoisie, ses rapports à l'institution scolaire ont été, à notre connaissance, peu étudiés. Or, en raison, pour une part du moins, de la « démocratisation » de l'enseignement et de l'inflation des diplômes, cette catégorie sociale a dû, pour maintenir des positions qu'on ne peut réduire à la simple possession de capital économique, engager une lutte de concurrence acharnée dans le système scolaire. La dégradation de la renommée des universités et la sélection plus intense que jamais des concours d'entrée aux grandes écoles témoignent de l'âpreté de cette lutte.

Au cours d'une recherche qui a essayé de mettre en relation les pratiques privées des hauts fonctionnaires, notamment leurs modes d'usage ou de non-usage des équipements collectifs, avec les discours qu'ils tiennent dans le cadre de leurs attributions professionnelles sur la distribution spatiale et sociale de ces équipements, nous avons pu interroger sur la scolarisation de leurs enfants (1), une vingtaine de hauts fonctionnaires appartenant à l'un ou à l'autre des cinq plus grands corps de l'Etat (2).

Si dans certains domaines de leurs pratiques familiales, les hauts fonctionnaires peuvent, ou doivent, prendre leur parti d'une démocratisation de formes ou de lieux autrefois réservés aux « élites », beaucoup d'entre eux tiennent à maintenir leur position privilégiée lorsque les enjeux scolaires de leurs enfants sont en cause. Si nous n'avons enregistré de leur part que peu de remarques touchant à l'implantation des établissements scolaires, à leurs qualités sociales et à leur valeur pédagogique, c'est qu'en général, les interviewés habitent des quartiers dont les écoles et les lycées ont acquis de longue date une solide renommée, en raison des bons résultats qu'y

obtiennent des élèves appartenant aux familles les mieux dotées en capital culturel et scolaire. En conséquence il peut apparaître tout naturel à ces hauts fonctionnaires que la scolarité de leurs enfants ne rencontre habituellement pas de difficulté (du moins en ce qui concerne les établissements fréquentés).

Les communes et les arrondissements de résidence des 23 *hauts fonctionnaires interviewés*



La *répartition* géographique des 23 hauts fonctionnaires de l'étude est homologue à celle que nous avons établie pour la population totale des cinq corps (3). Les hauts fonctionnaires interrogés boudent les quartiers les plus populaires et les communes de la banlieue Est. Ils habitent dans les arrondissements chics : 6e, 7e, 16e, 17e ou bien dans les arrondissements plus hétérogènes : 4e, 5e, 13e, 18e mais pratiquement jamais dans les 10e, 11e, 19e ou 20e arrondissements. Les communes de résidence en banlieue sont à l'image des arrondissements parisiens : hétérogènes comme Antony, bourgeoises comme Boulogne, Saint-Cloud, Versailles, Bourgival ou Fourqueux près de Saint-Germain-en-Laye. Les exceptions comme *celles des deux hauts fonctionnaires de notre échantillon* qui résident à Courbevoie et Nanterre, communes plutôt populaires bien que situées à l'Ouest, restent rares.

Toutefois les membres de la haute fonction publique, à ces quelques exceptions près, sont rarement confrontés, du fait de la localisation de leurs domiciles, à une insertion scolaire en décalage avec leurs aspirations, de sorte que le problème de la ségrégation scolaire a été *très peu abordé spontanément au cours des entretiens.*

Les inégalités sociales et scolaires qui font partie des préoccupations essentielles des sociologues, l'Ecole étant considérée par ces derniers comme le lieu par excellence de la légitimation et de la *reproduction des inégalités* sociales, sont constamment éludées, masquées, euphémisées dans le milieu de la haute fonction publique, quand elles ne sont pas, ce qui est l'attitude la plus fréquente, passées *complètement sous silence.*

LES BEAUX QUARTIERS ET LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE RENOM

D'ailleurs était-il besoin d'être plus explicite lorsque le nom même du lycée où les études ont été suivies, suffit à *lui seul à évoquer le niveau scolaire et social :* Janson de Sailly, Henri IV, Louis Le Grand, Gerson, Victor Duruy, Sainte-Geneviève de Versailles, Sainte-Croix de Neuilly ?.. Alors que, sur le plan des loisirs, la pratique du *tennis et même celle* de l'équitation ont perdu beaucoup de leur capacité symbolique à exprimer une position sociale dominante, le nom du lycée continue à spécifier d'emblée les conditions sociales de la scolarité. Cette attitude envers le système scolaire est fondée sur l'expérience d'un cursus réussi au sein des écoles et des lycées les plus prestigieux ou les plus efficaces.

Il y a ceux qui habitent les 16e et 17e arrondissements *et qui dès la petite enfance ont fréquenté de bons établissements.* Tel ce conseiller à la Cour des comptes occupant un poste de responsabilité au ministère de la Culture, fils d'un industriel (« entreprise moyenne de 100 à 150 personnes ») qui a fait ses études primaires au cours « Hattemer ». C'est un cours explique-t-il « qui était fondé sur une pédagogie très particulière : il y avait très peu d'heures d'enseignement dans l'établissement, on travaillait chez soi. Ce qui fait qu'il y avait d'ailleurs beaucoup d'élèves des conservatoires de musique ou de théâtre puisque ça leur permettait d'avoir des activités à côté. Ça suppose souvent ou que la famille, ou qu'un répétiteur ou qu'un instituteur puisse s'occuper des enfants, à moins qu'ils soient eux-mêmes très responsables et que dès l'âge de 7 ans ils travaillent tout seuls. J'y suis resté jusqu'à la classe de 4e et je suis rentré au lycée Claude Bernard dans le XVIe ».

Les souvenirs de François Bloch-Lainé, qui, à son retour de New York, a aussi fréquenté le cours Hattemer où il a passé quelques années, sont moins sereins, mais fort éclairants. Il se souvient d'une « année affreuse, sous un régime éducatif aussi éloigné que possible de l'américain. Handicapé par la langue, je devais rattraper. Et j'étais sans cesse battu aux points par des petits camarades plus entraînés, sous l'œil de leur mère rivale, excitée *et féroce qui assistait aux cours, aux courses,*

devrais-je dire, en cravachant leurs poulains. Atroce compétition dont un M. Biais, successeur de l'inventeur, entretenait le succès indiscuté. Combien discutable cependant ! Et puis Gerson. Et puis Janson de Sailly (4). En haut de la rue de la Pompe, l'Ecole Gerson, dans les petites classes, instruisait complètement ; puis elle envoyait au lycée Gerson, plus bas dans la même rue, en fonctionnant alors comme un « externat de lycéens ». C'était une institution religieuse de type libéral, très ouverte vers l'enseignement public, non ségrégative mais rassurante. Un de mes oncles maternels y avait été formé vingt ans plus tôt » (5).

La résidence dans le 7e arrondissement ou dans un arrondissement contigu, le 6e par exemple, peut aboutir à une scolarisation au lycée Victor Duruy (6). Tel conseiller d'Etat assumant d'importantes responsabilités au ministère de la Culture y a scolarisé ses cinq filles, tel autre conseiller d'Etat a enlevé deux de ses enfants au lycée Victor Duruy pour les mettre dans le collège privé Stanislas (7) : « La raison était que... enfin elle est différente pour les deux : pour l'aîné c'est qu'il voulait faire des études scientifiques conduisant à une préparation d'écoles soit scientifiques, soit... il s'est trouvé que c'était HEC, et que le niveau scientifique de Victor Duruy n'est pas extraordinaire. En particulier pour la filière des classes préparatoires les résultats ne sont pas très bons. Le second, c'est tout simplement parce qu'il avait des difficultés scolaires et qui se sont d'ailleurs confirmées, puisqu'il a arrêté ses études en 1re ». On voit à travers ce dernier exemple la diversité des fonctions de l'enseignement privé, puisque le même établissement peut être utilisé, par la même famille, pour accroître les probabilités de réussite d'un enfant aux concours d'entrée aux grandes écoles et, en même temps, pour tenter d'enrayer un processus de mise en échec scolaire d'un autre (8).

En général la résidence dans les beaux quartiers supprime les soucis liés au milieu scolaire. Soit l'exemple d'un jeune ingénieur des Ponts et Chaussées, qui exerce des responsabilités au Groupe Central des Villes Nouvelles et qui a toujours vécu dans le 7e arrondissement. Lui-même a fait ses études au lycée Buffon (9) puis au lycée Louis le Grand (10). Ses enfants, en bas âge, sont encore à l'école maternelle. Mais il n'a pas de peine à répondre à la question concernant le choix de l'école primaire : « On n'a pas d'idée fixe, je veux dire en dehors de l'école primaire du quartier qui a bonne réputation ! Dans le quartier il y a plusieurs écoles et l'école de la rue de Verneuil, il y a une bonne directrice ça se sait. Je ne sais pas ce qu'on aurait fait si elle avait été mauvaise, mais là, on le met sans arrière-pensée, c'est sûr ».

Cependant, comme le montreront bien les stratégies familiales lorsque le milieu résidentiel et donc le milieu scolaire ne sont pas aussi conformes aux souhaits des parents, ce n'est pas dans la spécificité pédagogique, par exemple, qu'il faut rechercher l'origine des différences entre les taux de réussite au baccalauréat, mais dans les processus d'agrégation-ségrégation qui font se regrouper dans les mêmes établissements les enfants des familles les moins dépendants de l'assignation scolaire, c'est-à-dire celles qui disposent des moyens économiques et sociaux de choisir leurs écoles. Ce sont aussi les familles qui assurent à leurs enfants la plus précoce et la plus efficace familiarisation avec la culture dominante, et donc leur donnent les plus fortes chances d'obtenir aux examens et aux concours les résultats qui ne font que constater l'incorporation de cette culture. Les établissements à taux de réussite élevé regroupent les meilleurs élèves, c'est-à-dire ceux que leur naissance dans les meilleures familles a d'ores et déjà sélectionnés. Cette forme de cooptation implicite des meilleurs par les meilleurs assure à ceux qui héritent des chances les plus assurées de ne pas les dilapider en mauvaise compagnie. Et si les établissements les plus prestigieux peuvent mettre en œuvre les pratiques pédagogiques les plus ambitieuses, c'est qu'ils ont à répondre aux ambitions fondées d'une population déjà triée. Les meilleurs établissements ne sont les meilleurs que parce que la population scolaire qu'ils gèrent est la plus conforme aux attentes du système de formation - sélection. Leurs élèves sont les meilleures en raison de la « qualité » de leurs condisciples, de la sursélection d'enseignants plus expérimentés (les « bons » établissements sont les plus difficiles et les plus longs à obtenir), et parce qu'ils bénéficient d'un ensemble de facteurs convergents qui tiennent à créer un climat pédagogique exceptionnel où la réussite est la règle et l'échec l'exception. Contrairement à la population scolaire des quartiers et communes pauvres, les élèves des beaux quartiers, qui disposent a priori des chances de succès les plus élevées, en raison de leur naissance dans une famille où se trouve déjà amassé un capital scolaire et culturel important sont aussi ceux qui fréquentent les établissements offrant les meilleures conditions pour reproduire et faire fructifier ces capitaux échus en héritage.

Si la nécessité de veiller à la qualité des espaces fréquentés est apparue nettement au cours des entretiens quand il s'est agi, par exemple, des pratiques culturelles, elle a été beaucoup moins citée à propos des stratégies scolaires car la qualité des établissements suit de près la qualité des familles du secteur et il suffit, dans une certaine mesure, d'être né dans les bons quartiers et d'y avoir grandi pour avoir fait « les » bonnes études.

Dans tous les cas où les caractéristiques sociales de l'environnement étaient homogènes à celles des hauts fonctionnaires eux-mêmes, la conscience des lignes sociales de division de l'espace scolaire n'a guère été perceptible dans le discours des personnes interrogées

puisque les enfants vont ou iront à l'école du quartier, comme leurs parents vont au musée ou au cinéma voisins. Sans un décalage quelconque entre les dispositions cultivées et l'offre d'éducation, point de discours sur les stratégies scolaires puisque l'insertion résidentielle dans les beaux quartiers va de pair avec l'inscription dans les meilleurs établissements. Ce qui ne signifie pas toutefois que les stratégies résidentielles des familles de hauts fonctionnaires n'aient pas à voir avec les stratégies de reproduction culturelle et donc sociale. Mais les raisons invoquées dans le choix de la résidence sont, là encore, largement euphémisées.

Ce sont des amis qui ont trouvé le logement, c'est un pur hasard, c'est de la chance, les parents habitaient tout près. Mais la fréquence du rôle joué par des parents ou des amis est remarquable : tout se passe comme s'il y avait une procédure de cooptation qui conduisait les ménages déjà en place, « en situation », à choisir leurs voisins parmi les amis (ou les amis de leurs voisins) ou parmi leur famille assurant ainsi plus sûrement le maintien de l'homogénéité du milieu résidentiel que si le soin de pourvoir à celle-ci était laissé aux hasards du marché. En même temps les couples qui cherchent à déménager ou à s'installer bénéficient, par ce réseau de relations, de garanties particulièrement fiables (puisque recueillies aux sources dont ils sont socialement les plus proches), quant à la qualité de l'environnement social dans lequel ils auront à s'insérer. Toutefois il est tout à fait exceptionnel que la recherche de cette homogénéité sociale soit explicitement présentée comme la motivation des choix résidentiels. Parmi les hauts fonctionnaires interviewés, cette raison ne fut alléguée qu'une seule fois. En réponse à la question : « Si vous pouviez ou deviez déménager, où habiteriez-vous ? » une administratice civile (x) a affirmé : « oui, je vous répondrais tout de suite, c'est quelque part, de manière très précise dans un petit carré, entre le VIIe et le VIe arrondissement... parce que c'est propre, parce que c'est calme... je vais être très snob, parce que c'est bien fréquenté et parce que c'est beau ». Déclaration unique et pourtant encore euphémisée des représentations et des pratiques à l'œuvre dans la ségrégation spatiale, qui n'est jamais que l'une des formes de la ségrégation sociale. Cette ségrégation, que les hauts fonctionnaires contribuent à maintenir par leurs pratiques résidentielles, même s'ils la déplorent dans le cadre de leurs fonctions officielles, ils ne peuvent que s'en démarquer en raison de leur position dans le champ d'une administration qui, depuis longtemps, a critiqué la distribution spatiale ségrégée des groupes sociaux (11). S'ils ne sont pas les seuls à voir leurs pratiques en contradiction avec les orientations qu'ils préconisent, les revenus dont ils disposent, éventuellement leur patrimoine et dans tous les cas leur capital social leur permettent de réaliser les stratégies résidentielles qu'ils élaborent : les contraintes qui pèsent sur leurs choix sont bien évidemment d'un autre ordre que celles qui « assignent à résidence » certains ménages ouvriers dans le logement que leur attribue l'office HLM ou qui limitent de façon rigoureuse l'éventail des possibilités résidentielles des « cadres moyens » ou « supérieurs » aux ressources financières (ou aux patrimoines) plus limités. Ainsi le discours cherche-t-il à euphémiser une pratique de « choix » des espaces fréquentables et l'égalitarisme officiel — officieux trouve-t-il tout « naturellement » ses limites lorsque la reproduction sociale est en question. Or la nature des équipements et la composition sociale de la population quotidiennement côtoyée contribuent à constituer progressivement les représentations de « ce qui va de soi », du monde ordinaire et de la place qu'il est normal d'y occuper. Les beaux quartiers, les zones résidentielles des classes supérieures contribuent aussi à inculquer aux enfants de ces classes la conviction de leur excellence et la certitude du droit qu'ils ont à occuper les positions pour lesquelles ils sont faits. Les beaux quartiers sont aussi les lieux où s'amasse et se lègue, avec le plus de facilité, le capital social de relations, d'appuis et de connivences qui offre aux enfants une nouvelle garantie de maintien dans la position sociale occupée par leurs parents. Les enquêtes de sociabilité ont montré que les classes dominantes étendaient leurs réseaux de relations bien au-delà du cercle étroit défini par la proximité spatiale. On peut toutefois s'interroger sur la place que tiennent dans ces réseaux les relations établies avec les parents des condisciples des enfants et celles que les enfants nouent eux-mêmes avec leurs camarades de classe. Non seulement ces relations contribuent à accroître le capital social des familles, y compris par la part que celles-ci prennent dans le fonctionnement des institutions d'enseignement, mais elles jouent sans doute un rôle déterminant dans la socialisation des enfants et des adolescents, surtout lorsque le milieu scolaire est caractérisé lui-même par une homogénéité sociale très sélective. Il serait certainement très utile de mettre en évidence le poids des enfants dans les principes qui régissent les stratégies résidentielles et le choix des relations en opérant à la fois l'agrégation des semblables et la ségrégation des dissemblables. Pour les classes dominantes, l'homogénéité sociale du réseau de relations, facteur-clé de l'endogamie, n'est-elle pas l'une des conditions du maintien des patrimoines et de leur transmission au fil des générations ?

LOCALISATION RÉSIDENTIELLE ATYPIQUE ET ASPIRATIONS SCOLAIRES CONTRARIÉES

Ce n'est alors que dans les quelques cas où apparaissait un décalage entre le milieu social d'appartenance

et celui de la résidence ou encore lorsqu'on pouvait constater un sous-équipement manifeste de celui-ci (ce qui pouvait s'expliquer par la taille restreinte et l'isolement d'une commune encore un peu rurale) que les inégalités scolaires et donc sociales étaient soulignées, voire dénoncées. Comme par exemple cet ingénieur des Ponts et Chaussées, ayant eu d'importantes responsabilités au ministère des Transports, fils d'un ingénieur général du greffe et d'un professeur de physique certifié. Il a épousé une collègue issue d'un milieu ouvrier syndicaliste et a établi son domicile à Nanterre, grande commune ouvrière de la proche banlieue parisienne. Si ses enfants sont pour l'instant scolarisés dans l'école primaire du secteur et occupent leur mercredi au centre aéré qui en dépend, cet ingénieur des Ponts et Chaussées envisage leur avenir scolaire avec hésitation. Son fils aîné, dit-il, « ira au collège à 10 mètres de chez moi. Enfin, on verra, le collège a l'air de s'améliorer ». Quant au lycée de la commune, il le juge très mauvais sous tous les aspects. Et il conclut : « C'est ça la ségrégation principale » (12). Un autre ingénieur des Ponts et Chaussées qui a élu domicile dans une petite commune des Yvelines pour vivre dans un cadre préservé des formes intenses de l'urbanisation doit, en contrepartie, en supporter le sous-équipement. Il manifeste quelques inquiétudes quant à l'avenir scolaire de son enfant qui est actuellement à l'école maternelle du secteur mais qui doit entrer dans quelques mois à l'école primaire : « Je ne sais pas, on hésite. Comme ma femme est dans l'enseignement, on aurait la possibilité de la mettre éventuellement dans une école pas mal à Saint-Germain-en-Laye. On regarde en fonction de nos disponibilités, comme c'est pour l'an prochain puisqu'elle est chez les grands de la maternelle, on se pose la question de savoir si on ne va pas la mettre ailleurs, mais rien n'est joué. Ce sera soit l'école primaire locale, mais qui n'a pas une réputation terrible, surtout le professeur de première année, soit une école primaire à Saint-Germain, mais on n'a pas encore choisi. Comme nous sommes quand même très attentifs à faire que... sans vouloir pousser exagérément la gosse, elle fera ce qu'elle voudra, si elle veut être artiste ou... on verra bien, donc il faut quand même que... la culture ça compte quoi ».

La comparaison entre les localisations résidentielles et celles des établissements scolaires fréquentés par les enfants montre bien le jeu complémentaire des régularités fondamentales, sans lesquelles on ne saurait parler d'un groupe socio-professionnel, et des variations marginales autour de celles-ci. Les comportements de la minorité « déviante » rappellent l'insuffisance pour le moins, d'une approche sociologique qui voudrait déduire les pratiques des agents de la position sociale que ces derniers occupent, de leur « place dans les rapports de production ». Ainsi quelques hauts fonctionnaires, en raison, semble-t-il, d'une origine sociale modeste ou moyenne, de leur côté ou de celui de leur épouse, et peut-être de choix politico-éthiques liés à cette origine ou encore en raison de l'absence de patrimoine familial, résident dans des arrondissements périphériques comme le 13e ou le 18e ou dans des communes assez populaires comme Courbevoie ou Nanterre.

Pour que l'interviewé fasse un peu plus que de nommer les établissements scolaires que lui ou ses enfants ont fréquentés, fréquentent ou fréquenteront, un décalage entre le milieu familial et le milieu scolaire semble nécessaire. Ce hiatus peut être dû, comme on l'a vu, au fait d'habiter un quartier plus hétérogène voire plus populaire que ceux où résident la plupart des hauts fonctionnaires. L'existence de la carte scolaire peut alors conduire soit à se résigner à la fréquentation d'un établissement jugé médiocre, soit à tourner la réglementation d'une façon ou d'une autre. Mais une explicitation plus poussée des rapports avec l'institution scolaire peut avoir pour principe non pas une distance spatiale mais une distance directement sociale au terme d'un processus de mobilité ascendante engagé dès la génération des parents, processus qui a immergé l'enfant dans un milieu scolaire socialement plus riche en capital économique et en capital culturel que le milieu familial. C'est le cas de cet ingénieur des Ponts et Chaussées, petit-fils d'agriculteurs et fils d'un chargé de mission dans une entreprise d'import-export de produits agricoles, qui a passé son enfance à Neuilly où il a fréquenté le lycée privé Sainte-Croix (13). Dans cet établissement scolaire, dit-il, « les gens avaient de l'argent, moi je n'en avais pas, j'étais entré par exception et par dérogation parce que les frères de ma mère avaient été à Sainte-Croix de Neuilly et qu'ils y avaient été de bons élèves, donc par faveur. Je n'avais pas de relations, je n'étais pas de ce milieu social. Mes deux frères, eux, ont suivi l'école Saint-Joseph, où j'ai été aussi quand j'étais petit, mais il se trouve que mes professeurs lorsque je suis arrivé donc à la 9e, à la 8e, ont dit " cet enfant peut faire du classique, poussez-le ". Mes parents ont eu l'intelligence de m'envoyer à Sainte-Croix de Neuilly à partir de la 7e... J'avais d'ailleurs préparé Sainte-Croix avant qu'en 6e on attaque le latin, et après le grec, alors que mes frères ont fait moderne. Et c'est sur l'heureux conseil de professeurs qu'en fait j'ai été à Sainte-Croix de Neuilly. Mais, je suis le seul à avoir une formation classique, à avoir fait du latin, du grec. Mais ça me mettait plus à l'écart quoi du milieu social, c'est pas le même milieu manifestement entre Sainte-Croix de Neuilly et l'école Saint-Joseph, c'était pas pareil. Et c'était pas non plus le lycée Pasteur (14). J'aurais pu aller au lycée Pasteur qui était très brillant. Il était devenu brillant plus exactement avec ma génération puisque le major de notre promotion à l'X sortait du lycée Pasteur. Mais mes parents par principe ne voulaient qu'une école catholique et pas question d'un lycée public. Ça rend

plus difficile l'intégration sociale, parce que normalement c'est quand même pas non plus le même milieu ».

Parmi les hauts fonctionnaires interviewés qui résident dans des quartiers socialement hétérogènes, tel cet autre ingénieur des Ponts et Chaussées qui habite le 13e arrondissement, l'enseignement privé fournit le moyen d'échapper à l'« assignation » scolaire : les deux filles de cet ingénieur poursuivent leurs études secondaires à l'Ecole Alsacienne (15) où elles côtoient des enfants provenant de familles dont le capital économique et surtout le capital culturel sont plus en rapport avec leur propre milieu familial. C'est aussi le cas de ce conseiller d'Etat résidant à Boulogne qui a choisi de mettre son jeune enfant dans une école privée. Il indique ainsi les raisons de son choix : « Il y a plusieurs facteurs qui ont joué, essentiellement trois. D'abord la situation locale à Boulogne, parce que l'école est une très bonne école qui est juste à côté de chez nous. Je veux dire que si ça n'avait *été ni une bonne école, ni une école à côté, on n'y serait* pas allé. Le deuxième facteur, c'est la préférence de Madame pour ce type d'école, et le troisième facteur, c'est la préférence, à partir du moment où j'ai le choix, de mettre mon fils dans une école où il y a essentiellement des Français ».

Mais la diversité résidentielle, faible au demeurant, qui résulte de la localisation atypique du domicile de quelques-uns, ne fait que mieux ressortir la similitude profonde des dispositions à l'égard de l'école, qui s'exprime dans l'explicitation de stratégies, proches alors de celles que l'on constate dans certaines fractions des classes moyennes. Ces stratégies visent à corriger les effets négatifs de localisations résidentielles considérées comme impropres à assurer aux enfants toutes leurs chances de réussite de bonnes études.

Bien que tous les hauts fonctionnaires interviewés accordent, nous semble-t-il, une très grande importance à leur capital culturel et scolaire, et à celui de leurs enfants, ils ne disposent pas tous des mêmes moyens, compte tenu de leur origine sociale et du lieu de leur résidence pour ajuster la scolarité de leurs enfants à ce qu'ils considèrent, sans doute à juste titre, comme les conditions optimales de leur future insertion dans la société, à un niveau comparable à celui qu'ils ont eux-mêmes atteint.

Monique PINÇON-CHARLOT
Paul RENDU
IRESCO
Centre de Sociologie Urbaine, Paris

Notes

(1) *Cf. PINÇON-CHARLOT* (Monique), *RENDU* (Paul), **Pratiques et représentations des consommations collectives dans la haute fonction publique**, CSU, 1985, 181 p.

(2) Il s'agit des inspecteurs des Finances, des conseillers d'Etat et des conseillers à la Cour des comptes, sortis en majorité *depuis 1947 de l'ENA* (Ecole nationale d'administration) et des ingénieurs des Mines et des Ponts et Chaussées, qui eux, sont issus pour la plupart de l'Ecole polytechnique.

(3) Cf. PINÇON-CHARLOT (Monique), RENDU (Paul), Hauts fonctionnaires : prestige des corps, qualité des espaces. **Aspects économiques de l'Ile-de-France,** *INSEE*, mai 1987, n° 18. On a pu noter l'exceptionnel déséquilibre géographique de la répartition des domiciles au profit des arrondissements et des départements de l'Ouest. Mais l'analyse statistique des lieux de résidence des hauts fonctionnaires a révélé, plus finement, une distribution dans l'espace urbain homologue sous plusieurs de ses aspects à la structuration du champ des corps et des grandes Ecoles : on tend à retrouver dans le classement des lieux de résidence la hiérarchie des corps eux-mêmes.

(4) Le lycée Janson-de-Sailly obtient un des meilleurs taux de *réussite au baccalauréat : plus de 90 %*. A titre de comparaison, on peut mentionner les résultats du lycée polyvalent Paul Eluart à Saint-Denis dont le nombre d'élèves inscrits en terminale au début de l'année scolaire 83-84 est proche de celui du lycée Janson-de-Sailly, respectivement 236 et 246 élèves, mais dont le taux de réussite au baccalauréat est inférieur à 40 %. Nous indiquerons systématiquement les taux de réussite au baccalauréat des établissements mentionnés. Il s'agit toujours du pourcentage d'élèves entrés en seconde en 1981-1982 et qui ont obtenu le bac trois ans après. La source est constituée par **Le Monde de l'Education** du mois d'avril 1985, « Réussir le bac », pp. 46-129.

(5) BLOCH-LAINÉ (François), **Profession : fonctionnaire**. Le Seuil, 1976, pp. 15-16. On trouvera un commentaire de ce livre dans l'article de Pierre BOURDIEU et Luc BOLTANSKI : « La *production de l'idéologie dominante* », ***Actes de la recherche* en Sciences Sociales**, n° 2-3, juin 1976, pp. 47-50.

(6) Dont le taux de réussite au baccalauréat est compris entre 80 et 89 % selon les sections.

(7) Le lycée privé Stanislas avec 333 élèves en terminale présente *également un taux de réussite au baccalauréat compris* entre 80 et 89 %.

(8) Cf. BALLION (Robert), **Les fonctions sociales de l'enseignement privé**, CORDES, 1978.

(9) Ce lycée du 15e arrondissement présente un taux de réussite au baccalauréat *compris entre 65 et 69 %*.

10) Comme Janson-de-Sailly, comme Henri IV, le lycée Louis le Grand voit plus de 90 % de ses élèves réussir au bac.

(11) Cf. Commissariat Général du Plan, **Préparation du VIe Plan. Rapport de la commission Habitation**, Paris, La Documentation Française, 1971.

(12) Il s'agit du lycée polyvalent Joliot-Curie. Ses résultats au baccalauréat sont médiocres, puisque selon les sections seulement 40 à 49 % des élèves scolarisés dans cet établissement au moins depuis la seconde l'ont réussi en 1984.

(13) Dont le taux de réussite *au bac est de 80 à 89 %*.

(14) Le principal lycée public de Neuilly, dont le taux de réussite au bac a été, en 1984, de 75 à 79 % selon les sections.

(15) Taux de réussite au bac en 1984 : 80-89 %.

CARACTÉRISTIQUES EXTRASCOLAIRES D'UNE POPULATION D'ÉLÈVES DE SIXIÈME

Analyse de correspondances

par Jean-François GARCIA,
Marie-José REMIGY
et Jacqueline IGERSHEIM

La différenciation de la pédagogie s'appuie principalement sur une prise d'informations concernant les besoins de chaque élève et leur type d'apprentissage mais elle peut également tirer profit d'une connaissance de leurs caractéristiques extrascolaires. Au cours d'une recherche sur la pédagogie différenciée en français et en mathématiques auprès de six classes de Sixième, nous avons ainsi exploré un certain nombre de variables telles que les intérêts et investissements des élèves hors de l'école et certaines attitudes éducatives des parents en relation avec des variables sociologiques.

Les analyses de correspondances effectuées sur les données recueillies par enquête révèlent une grande diversité de situations culturelles, au-delà des catégories sociologiques classiques.

Dans le cadre d'une recherche menée sur la pédagogie différenciée dans les collèges, nous avons réalisé une description de la population d'élèves de Sixième (166 *répartis en sept classes*) d'un collège de la banlieue strasbourgeoise. Parmi ces classes, trois participaient effectivement à l'expérience de pédagogie différenciée en français et en mathématiques.

Pour Louis Legrand, la différenciation de la pédagogie (1) concerne avant tout les méthodes, dans la mesure où l'enseignement s'adresse à des individus dont les modalités d'apprentissage sont différentes. En effet, une classe constitue un ensemble dont *l'hétérogénéité ne se* résume pas seulement à des différences de niveaux de compétence mais aussi à des variations de comportements affectifs et cognitifs de départ, au sens donné par B.S. Bloom à ces expressions (2). Toute une part de ces caractéristiques peut être éclairée, pour chaque élève, par une prise en compte d'éléments extrascolaires susceptibles d'entretenir entre eux des rapports de détermination. Ceci dans le but de faciliter la réduction de l'hétérogénéité dans la classe et par suite le regroupement pédagogique d'élèves présentant des caractéristiques semblables.

Nous avons ainsi retenu trois types de variables : d'une part, les intérêts, attitudes et investissements des élèves dans des activités extrascolaires ; d'autre part, les attitudes éducatives des parents s'exprimant dans différents domaines ; enfin, des facteurs de nature sociologique, objectivés dans les catégories socio-professionnelles (CSP) d'appartenance proposées par l'INSEE.

Les informations concernant les deux premiers types de variables ont été recueillies grâce à une enquête par questionnaire auprès des élèves. Les informations de nature sociologique ont été directement prélevées dans les fichiers du collège.

Le questionnaire utilisé comporte des questions à choix multiple et des questions ouvertes. Ces questions ont été regroupées en un certain nombre de rubriques en fonction des variables explorées. Ces rubriques sont distinguées par leur numérotation. Une première série de questions concerne les attitudes des élèves dans différents domaines (télévision, lectures, cinéma, radio, pratique de la musique, sport, participation à des mouvements de jeunes et autres activités extrascolaires). Une deuxième série de questions porte sur les attitudes éducatives des parents perçues par les enfants : suivi du travail scolaire (contrôle des devoirs, des leçons et aide à l'enfant en cas de besoin) et tolérance à l'égard de la télévision (émissions regardées, horaires, etc.). Enfin, un certain nombre d'items ont trait à la pratique du dialecte alsacien.

Trois catégories d'hypothèses nous ont guidés dans le dépouillement de l'enquête.

Premièrement, il y aurait une relation entre la CSP et les attitudes éducatives familiales (autonomie de l'enfant, suivi du travail scolaire, pratiques télévisuelles en général, occupation des loisirs), relation déjà mise en évidence dans d'autres travaux dont ceux de Jacques Lautrey (3).

Deuxièmement et par voie de conséquence, il y aurait une relation entre la CSP des parents, et les habitudes culturelles de l'enfant (lecture, cinéma, musique, activités collectives...).

Enfin, il y aurait une relation entre la catégorie socio-professionnelle des parents (CSP), le choix de la langue vivante et les pratiques linguistiques des enfants : dans cette région, nombre de familles pratiquent le dialecte alsacien à des degrés divers, maintenant ainsi des situations de diglossie (4).

Pour explorer chacune de ces hypothèses, nous avons considéré un certain nombre de variables.

Pour la validation de la **première hypothèse** deux variables ont été retenues : la catégorie socio-professionnelle d'appartenance des parents et les attitudes éducatives familiales.

Trois dimensions sont explorées en ce qui concerne les attitudes éducatives familiales : l'autonomie scolaire, les habitudes télévisuelles ainsi que les activités pendant le temps libre et les vacances. Chacune de ces trois dimensions est illustrée par un certain nombre d'indicateurs concrets de comportement.

Le degré d'autonomie scolaire a été apprécié à travers des questions portant sur le suivi du travail scolaire (contrôle du cahier de textes, récitation des leçons et interventions des parents pour aider l'enfant dans ses devoirs, mais aussi sur les conditions du retour à la maison. En ce qui concerne les habitudes télévisuelles, nous avons retenu l'heure limite autorisée pour regarder la télévision, en distinguant les veilles de classe, les veilles de congé ainsi que les périodes de vacances. Enfin, les réponses relatives à la troisième dimension (« activités pendant le temps libre et les vacances ») ont été classées initialement par rapport à trois variables : loisirs de type culturel ou physique, individuel ou collectif et se déroulant à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison. Ces trois variables s'étant avérées très liées entre elles lors du dépouillement, nous n'avons finalement retenu que l'opposition « individuel/collectif ». Enfin, nous avons relevé le fait que les enfants passent ou non leurs vacances en famille.

A noter que dans la consultation du fichier du collège, nous ne disposions que de renseignements sur le type d'emploi des parents. S'il nous était aisé, dans l'ensemble, d'inférer le niveau d'études entrant dans la définition de la CSP conformément à la classification de l'INSEE, ceci n'a cependant pu se faire chaque fois que nous étions en présence d'une non-réponse : ce qui a été le cas pour un certain nombre de mères.

Nous avons donc retenu douze variables principales uniquement, les cinq autres étant introduites en variables supplémentaires. Toutes ces données ont fait l'objet d'un traitement par analyse descriptive multidimensionnelle, en l'occurrence une analyse factorielle des correspondances (AFC). Ce type d'analyse permet de dégager des liaisons entre les modalités des variables et les proximités entre individus par rapport à ces variables (5).

Pour cette analyse, nous avons constitué un tableau disjonctif total des individus contre les variables, étant donné que nous nous intéressons principalement à des caractéristiques individuelles communes à un certain nombre d'élèves.

L'analyse factorielle des correspondances a donné de faibles pourcentages ou variances expliquées. Il semble que les attitudes éducatives familiales soient très différentes d'une famille à l'autre et on trouve très peu de liens entre les variables retenues pour décrire ces attitudes.

Un **premier axe** représente 10,19 % de la variance totale. Il oppose des enfants dont les parents regardent le cahier de texte tous les soirs (0,73), surveillent les devoirs (0,64) et font réciter les leçons (0,60) à ceux qui sont surveillés de temps en temps ou jamais (– 0,43, – 0,78 et – 0,88). On pourrait appeler ce facteur « surveillance du travail ».

Les enfants régulièrement surveillés dans leur travail scolaire se retrouvent du côté de ceux qui ne répondent pas à la question portant sur les habitudes télévisuelles. Cette absence de réponse peut revêtir plusieurs significations : soit ce sont des enfants qui n'ont pas la télévision, soit ils ne sont pas ou guère autorisés à la regarder, soit en sont spontanément peu consommateurs. La CSP et le fait que la mère travaille n'entrent absolument pas en compte dans ce facteur ; d'ailleurs, sur le tableau croisant la CSP et la surveillance du travail scolaire, le test du χ^2 montre que ces variables sont indépendantes.

Un **deuxième axe** représente 8,64 % de la variance expliquée. Nous retrouvons du même côté, les enfants qui disent regarder la télévision au-delà de 20 h 30 les veilles de congé (– 0,32) et ceux dont on surveille le travail régulièrement (– 0,40) ; d'un autre côté nous trouvons des enfants dont on surveille peu le travail scolaire (0,48) et qui ne regardent pas la télévision au-delà de 20 h 30 (0,56). Cette opposition disparaît en ce qui concerne les veilles de classe : les enfants dont on surveille régulièrement le travail scolaire se retrouvent aussi bien du côté

de ceux qui regardent la télévision seulement jusqu'à 20 h 30 (– 0,34) que de ceux qui la regardent au-delà (– 0,37).

Enfin un **troisième axe** oppose notamment des enfants dont la mère ne travaille pas (– 0,47) à d'autres *dont la mère travaille (0,41). Parmi ceux-ci, beaucoup* disent rentrer toujours les premiers à la maison (1,78), regarder la télévision le soir les jours et veilles de classe (0,69 et 0,10) et avoir plutôt des loisirs collectifs (0,58). Les autres sont plutôt des enfants qui ne rentrent jamais les premiers à la maison (– 0,40), qui ne regardent pas la télévision au-delà de 20 h 30 aussi bien les veilles de *classe (– 0,49) que les veilles de congé (– 0,76).*

Pour la validation de la **deuxième hypothèse**, nous avons retenu deux variables, à savoir la CSP des parents et les activités extrascolaires des enfants.

En ce qui concerne celles-ci, deux dimensions ont été explorées : la nature des activités pratiquées et le cadre où *elles se déroulent.*

Un certain nombre d'indicateurs concrétisent la première dimension, tels que l'emprunt de livres, la fréquentation du cinéma et la pratique d'un sport ou d'un instrument de musique. La deuxième dimension est indiquée par l'appartenance ou non à un club, en précisant le type d'activité exercée, ainsi que le fait de prendre ou non des leçons dans le cas d'une pratique musicale.

L'analyse des correspondances dégage à nouveau trois axes principaux dont les parts d'inertie expliquées sont ici respectivement de 12,60 %, 12,27 % et 10,55 %, soit en pourcentage cumulé 35,42 %.

Le ***premier axe*** *oppose des enfants dont la mère* travaille (– 0,30), qui font partie d'un club sportif ou autre (– 1,18), qui empruntent régulièrement des livres (– 0,42), à des enfants qui ne font partie d'aucun club (0,63), qui n'empruntent pas de livres (0,28) et dont la mère ne travaille pas (0,35).

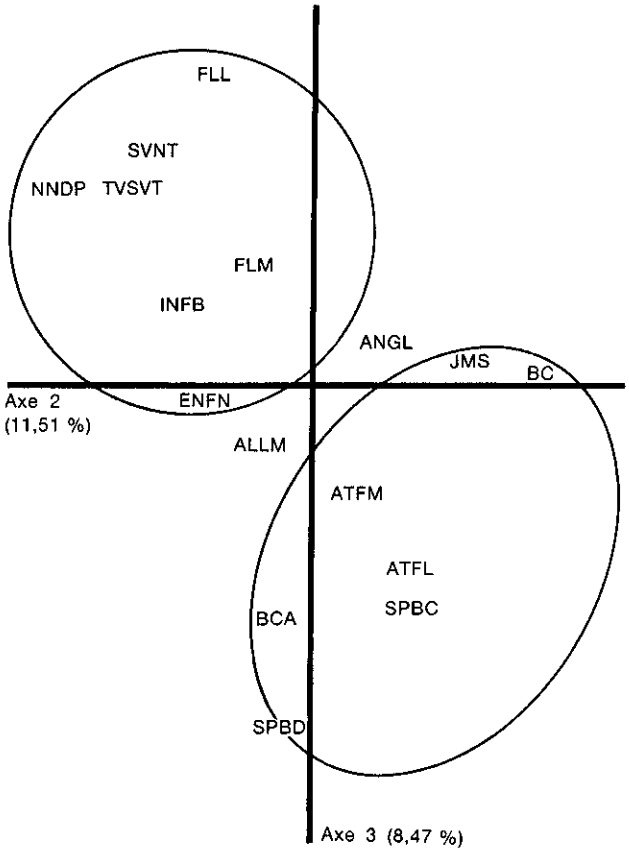
Sur **le deuxième axe** nous trouvons des enfants qui font de la musique (– 1,41) et en particulier suivent des leçons de musique (– 1,91). Il s'agit d'enfants dont le niveau d'études des parents est supérieur au bac (respectivement – 1,32 pour le père et – 1,77 pour la mère). Ces éléments se trouvent liés avec le fait d'emprunter des livres régulièrement (– 0,57) et de faire partie d'un club autre que sportif (– 0,61). Parmi ces enfants on trouve plutôt des filles (– 0,14). Cette catégorie s'oppose à des enfants qui ne font pas de musique (0,38) ou qui, lorsqu'ils en font, ne prennent pas de leçons (0,32) ; le niveau d'études des parents est plutôt inférieur au baccalauréat (0,37 pour les pères et 0,68 pour les mères) ; ces tendances se trouvent ici associées au fait de ne jamais emprunter de livres (0,25) et d'appartenir à un club sportif (0,12). La faiblesse de la contribution de cette dernière variable ne permet cependant guère de la retenir dans la constitution du profil de cette seconde catégorie. Dans celle-ci nous trouvons plutôt des garçons (0,16).

Sur ***le troisième axe****, nous trouvons des enfants qui* empruntent des livres régulièrement (– 0,33), qui ne vont pas au cinéma (– 0,52) ou éventuellement en famille (– 0,06), qui ne font pas de musique (– 0,11), ne prennent pas de leçons de musique (– 0,05), qui font partie d'un club (– 0,40) en l'occurrence d'un club sportif (– 0,58), dont la CSP du père indique un niveau d'études égal au *bac (– 0,74) et dont la mère ne travaille pas (– 0,92)* : ces enfants sont plutôt des filles (– 0,11). Ceux-ci s'opposent à des enfants qui n'empruntent pas de livres (0,21) ou seulement quelquefois (0,02), vont au cinéma autrement qu'en famille (0,17), font de la musique (0,31), ne font pas partie d'un club (0,22) ou éventuellement appartiennent à un club mais autre que sportif (0,25) ; les mères de ces enfants travaillent (0,79). Il s'agit plutôt de garçons (0,13).

Parmi les variables retenues pour l'exploration de la **troisième hypothèse**, deux ont pu être cernées objectivement. D'une part, le choix de la première langue vivante sur la base des réponses des enfants et de la composition des classes, d'autre part la CSP de chacun des parents, grâce à la consultation d'un fichier, en retenant essentiellement le niveau de qualification professionnelle du père et de la mère. Il nous a par ailleurs semblé intéressant de prendre en compte l'activité professionnelle de la mère au moment de l'enquête.

La troisième variable, à savoir les pratiques linguistiques, a été appréhendée grâce à l'observation de deux types d'indicateurs : *l'importance de la pratique dialectale* mais aussi les habitudes d'écoute de la télévision allemande. En effet, des données précédemment recueillies permettent d'avancer que les pratiques télévisuelles des individus dialectophones se distinguent de celles des individus francophones à la fois quantitativement et qualitativement. Les individus dialectophones regardent ainsi *plus souvent les émissions régionales, en français ou en* dialecte, de même que les chaînes allemandes ; de plus, sur ces dernières, ils regardent préférentiellement certains types d'émissions (variétés ou feuilletons par exemple), alors que les émissions d'information sont presque toujours regardées sur les chaînes nationales françaises (6).

L'AFC permet de dégager trois axes principaux dont les parts d'inertie expliquée sont respectivement de 22,90 %, 11,51 % et 8,47 %, soit en pourcentage cumulé 42,88 %. Ces résultats sont interprétables étant donné que les pourcentages observés dans un tableau disjonctif total sont généralement plus faibles que dans un tableau de contingence.



Choix de la première langue

ont choisi l'anglais (ANG), ont choisi l'allemand (ALL).

Pratique du dialecte

SVT : élèves qui parlent souvent l'alsacien.
JMS : élèves qui ne parlent jamais l'alsacien.

Pratiques télévisuelles

TVSVT : regardent souvent la télévision allemande
FLM : regardent les films vs ATFL : ne regardent pas les films sur les chaînes allemandes
FLL : regardent les feuilletons vs ATFM : ne regardent pas les feuilletons sur les chaînes allemandes
ENFN : aiment regarder les émissions pour enfants sur les chaînes allemandes

Catégories socio-professionnelles des parents

niveau de qualification du père inférieur au baccalauréat (INFB), égal au baccalauréat (BC) ou supérieur au baccalauréat (SPBC) ;
niveau de qualification de la mère égal au baccalauréat (BCA) ou supérieur au baccalauréat (SPBD) ;
mères non-diplômées (NNDP).

Sur le **premier axe** on voit apparaître une opposition entre les individus qui disent ne jamais regarder la télévision allemande et ceux qui disent la regarder quelquefois, voire souvent. Parmi ceux qui disent ne jamais la regarder, nous trouvons en majorité des enfants ayant choisi l'anglais comme première langue vivante (0,31) et qui disent ne jamais parler l'alsacien (0,41). Dans ces cas, le niveau de formation du père est plutôt supérieur au baccalauréat (0,70) ; il en va de même pour celui de la mère (0,79). De plus, on retrouve parmi elles plutôt des femmes ayant une activité professionnelle (0,13).

Un **deuxième axe** oppose les enfants de mères qui travaillent (– 0,76) à ceux de mères qui ne travaillent pas (0,88). Celles qui travaillent ont en général un niveau de formation inférieur au baccalauréat (– 0,49). On retrouve cette tendance chez les pères (– 0,40).

C'est parmi les enfants issus d'une classe sociale moyenne et dont les deux parents travaillent que nous trouvons le plus d'individus qui disent parler l'alsacien souvent (– 0,75) ou quelquefois (– 0,28) et ayant opté pour l'allemand comme première langue (– 0,19). La plupart de ces élèves déclarent par ailleurs regarder fréquemment la télévision allemande (– 0,82).

Cette dernière situation s'oppose à celle d'une autre catégorie d'élèves dont les mères ne travaillent pas (0,88) alors que les pères ont un niveau de qualification égal ou supérieur au baccalauréat (respectivement 0,75 et 0,27). Cette catégorie regroupe plutôt des élèves qui se déclarent non dialectophones (0,53), qui ont choisi l'anglais comme première langue (0,25) et qui affirment ne regarder la télévision allemande qu'occasionnellement (0,27).

Enfin, sur un **troisième axe** nous trouvons des élèves qui pratiquent peu le dialecte alsacien (– 0,50) tout en ayant choisi l'allemand comme première langue (– 0,10) et dont les parents ont fait des études supérieures au bac (– 1,46 pour les pères et – 0,96 pour les mères). Ces élèves s'opposent à des enfants parlant souvent l'alsacien (0,76) mais ayant plutôt choisi l'anglais comme première langue (0,13) et dont les parents ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat (0,36 pour les pères et 0,64 pour les mères). Si l'on se base sur la part de non réponses (0,43), il semble que le nombre de mères restant au foyer soit plus élevé dans cette catégorie. A noter que ces élèves disent regarder souvent la télévision allemande et notamment les feuilletons et films (1,04 et 0,39).

COMMENTAIRE

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de ces résultats pour la validation de nos hypothèses ?

La validation de la **première hypothèse** est relative-

ment problématique, compte tenu des faibles pondérations obtenues pour chaque axe.

Néanmoins, les résultats obtenus font apparaître certains liens entre les variables telles que : la surveillance du travail scolaire par les parents et le fait, pour l'enfant de regarder la télévision plus ou moins tard le soir. Ainsi, l'attention régulière portée par les parents au travail scolaire de leur enfant serait liée au fait que celui-ci est autorisé à regarder la télévision le soir après les journaux télévisés de vingt heures — ceci sans que la fréquence *n'en soit cependant précisée. Au contraire, une quasi* absence de suivi du travail scolaire semble souvent aller de pair avec une consommation télévisuelle limitée à 20 h 30.

Le troisième axe semble confirmer ce résultat apparemment paradoxal : c'est parmi les enfants dont la CSP des parents est supérieure au baccalauréat et dont les *mères travaillent que nous retrouvons les individus auto*risés à regarder la télévision au-delà de 20 h 30 ; par ailleurs, ces derniers pratiquent plutôt des loisirs collectifs. Au contraire, la consommation de télévision par les enfants qui disent ne jamais rentrer à la maison les premiers après l'école — la mère restant généralement au foyer — serait plus régulièrement limitée aux informations de 20 h 30.

En ce qui concerne le premier axe, on peut s'interroger sur l'absence de dépendance observée entre la CSP et le travail de la mère d'une part et le suivi du travail scolaire d'autre part. Nous trouvons ici des configurations où la CSP des parents et le travail de la mère ne semblent pas jouer un rôle discriminant à l'égard du suivi du travail scolaire, ce qui laisse supposer une relative indé*pendance de ces facteurs. Peut-être convient-il de réviser* notre hypothèse. A moins qu'il ne faille incriminer le choix des indicateurs utilisés pour explorer la variable « suivi du travail scolaire ». Il s'agissait en effet de questions portant sur des attitudes évoquées dans leurs aspects les plus formels : surveiller le travail, regarder le cahier de texte, faire réciter les leçons, assister l'écolier en cas de difficulté... Ces aspects relèvent d'une fonction de contrôle à *laquelle il semble difficile de réduire l'attention* portée par les parents à la vie scolaire de leur enfant. Selon les milieux sociaux, l'intérêt porté au travail scolaire de l'enfant peut revêtir des allures différentes. On peut supposer en effet que, dans les CSP élevées, cet intérêt, certes attaché aux contenus, concerne aussi des aspects plus généraux de la scolarité de l'enfant (finalités, méthodes des maîtres, organisation à long terme du travail scolaire...), quand *il ne s'agit pas tout simplement* d'échanges suscités à n'importe quel moment de la vie quotidienne partagée avec des enfants. Cet accompagnement culturel irait alors de pair avec une attitude plus souple à l'égard de la capacité d'autonomie de l'écolier. Au contraire, le fait de rester extérieur à ce que représente le travail effectif de l'enfant, quelles qu'en soient *par ailleurs les raisons, s'accommoderait d'un moindre* discernement du degré d'autonomie à laisser à l'enfant dans ses activités de loisir.

Cette dernière interprétation va dans le sens des regroupements dégagés par les deuxième et troisième axes : c'est parmi la catégorie d'enfants plutôt « favorisés » que nous retrouvons ceux qui peuvent regarder la *télévision après 20 h 30 et ont des activités extrascolaires* sous forme de loisirs collectifs qui permettent à l'enfant d'élargir son champ social.

La validation de la **deuxième hypothèse** qui concerne la relation entre les habitudes culturelles des enfants et la CSP des parents, rejoint également ce constat.

Rappelons en effet que les enfants de parents ayant un niveau de qualification supérieur au baccalauréat et où le plus souvent la mère exerce une activité professionnelle, se trouvent du côté de ceux qui appartiennent à un club, souvent sportif, qui empruntent des livres, et font de la musique en suivant des leçons. A l'inverse lorsque le niveau d'études des parents est inférieur au baccalauréat et que la mère ne travaille pas, on a plutôt affaire à des *enfants qui n'appartiennent à aucun club ou, pour quel*ques-uns d'entre eux seulement, à un club sportif ; on retrouve également de ce côté ceux qui n'empruntent pas de livres et ne font pas de musique.

Enfin, la **troisième hypothèse** semble confirmée : il y a effectivement liaison entre le choix de la langue vivante, les pratiques linguistiques observées du côté de l'enfant *et la CSP des parents.*

Les deux premiers axes se complètent pour opposer nettement deux types de configuration : l'une regroupe des enfants issus de milieu plutôt populaire et dialectophone où la mère ne travaille pas ; ces enfants qui pratiquent eux-mêmes le dialecte et regardent couramment les émissions de la télévision allemande, ont choisi cette *langue comme première langue vivante. Ils s'opposent à* une autre catégorie d'enfants qui eux aussi ont choisi cette langue comme première langue mais qui sont, par contre, issus de milieu plus diplômé et non dialectophone où souvent la mère travaille.

Cependant cette bipartition n'est pas la règle. En effet, nous relevons également et de manière apparem*ment contradictoire, une opposition entre deux autres* types de configuration certes plus minoritaire. Il s'agit d'enfants non dialectophones et issus de classes socio-professionnelles moyennes ou supérieures et qui ont alors

choisi l'allemand comme première langue. A l'inverse, un certain nombre d'enfants issus de classes populaires et eux-mêmes dialectophones, ont opté pour l'anglais. Ainsi, sur le graphe représentant les axes 2 et 3, nous voyons que l'anglais et l'allemand se situent à mi-chemin de deux groupes d'individus : d'une part les enfants parlant quelquefois ou pas du tout le dialecte et dont le niveau de qualification des parents est supérieur au baccalauréat, d'autre part des enfants parlant souvent l'alsacien et dont le niveau de qualification des parents est cette fois inférieur au baccalauréat.

Ainsi, l'existence de correspondances entre certaines variables de proximité sémantique importante (allemand, pratique du dialecte alsacien, écoute de la télévision allemande), est effectivement attestée bien qu'avec des pondérations différentes selon les milieux sociaux considérés. Ces correspondances n'y ont sans doute pas la même signification.

En effet, le choix de l'allemand reléverait, pour les individus dialectophones et de CSP modeste, d'un habitus socio-culturel lié à une tradition familiale et à une proximité géographique réelle de l'Allemagne. Ces éléments ont d'ailleurs été pris en compte par l'institution scolaire en Alsace avec la mise en place d'un enseignement précoce et généralisé de l'allemand dès le Cours moyen (7).

Pour les individus issus de CSP plus favorisées, le choix de l'allemand voisinant avec l'absence relative de pratique dialectophone, correspondrait davantage à une stratégie d'orientation scolaire où l'apprentissage de l'allemand apparaît souhaitable, en raison de sa réputation de langue difficile et par là-même sélective.

Le choix de l'anglais pour les enfants de milieu populaire et dialectophone ne reléverait-il pas d'une stratégie comparable ? Dans ce dernier cas, la langue anglaise connoterait la rupture avec une tradition et la recherche de conformité à un modèle culturel et économique dominant.

CONCLUSIONS

La mise en correspondance des caractéristiques extrascolaires propres à chaque élève doit être complétée par d'autres variables indépendantes telles que l'évaluation du niveau de performances intellectuelles (mesurées à l'aide de l'ECNI) et des préacquis en mathématiques et en français, ceci grâce à des tests d'entrée soumis aux sujets en début d'année.

Ainsi, le repérage des élèves par rapport à ces variables devrait permettre une meilleure compréhension des caractéristiques individuelles en intégrant aux « aspects affectifs et cognitifs de départ », la prise en compte de la position relative de certains individus.

Quelle exploitation pédagogique peut-on dès lors en faire ? Concrètement, la connaissance des activités extrascolaires des individus peut éclairer un enseignement plus adapté s'appuyant, à l'occasion, sur l'expérience acquise par ces enfants en dehors de la classe, qu'il s'agisse d'habitudes relationnelles ou d'objets d'apprentissage. Par exemple, on peut imaginer qu'une connaissance des modes de socialisation de l'enfant puisse éclairer le recours éventuel à une pédagogie de groupe et, le cas échéant, faciliter son fonctionnement. En ce qui concerne le deuxième point, il conviendrait de réfléchir aux formes et contenus pédagogiques les plus appropriés à une mise à profit des compétences acquises et des intérêts manifestés par les élèves en dehors de l'école. Cette attitude nous semble spécialement indiquée en ce qui concerne certains élèves en difficulté pour lesquels elle revêt, de surcroît, une fonction de valorisation d'aspects trop souvent négligés. Ces actions éducatives pourraient trouver un terrain d'expression institutionnel privilégié dans le cadre des projets d'action éducative (PAE), à condition de les intégrer à la pédagogie quotidienne et non pas de les concevoir, comme c'est souvent le cas, « hors du temps de la classe ».

Inversement, l'école ne peut-elle pas, s'appuyant sur une connaissance plus élargie de l'enfant, intégrant systématiquement ces données extrascolaires, être incitatrice d'activités adaptées à chaque enfant et susceptibles de contribuer à sa formation ?

Ces conclusions rejoignent celles d'une enquête effectuée en 1980 par Dominique Paty sur le fonctionnement des collèges (8). L'auteur souligne très justement que « la lutte contre l'échec passe souvent par la réintégration dans un groupe et la réhabilitation de l'image de soi ». Le recueil et le traitement des informations nécessaires à une démarche de ce type constituent des tâches lourdes ; elles impliquent un travail d'équipe pédagogique réunie autour du même projet, assorti d'un effort de formation des membres de l'équipe.

Etant donné les enjeux de telles entreprises éducatives, elles mériteraient davantage que les encouragements moraux qui leur sont prodigués et supposeraient une véritable revalorisation de la fonction enseignante.

Par ailleurs, cette enquête s'est aussi intéressée à des aspects plus spécifiquement régionaux du choix de la

première langue vivante. Les indications recueillies montrent que les pratiques dialectophones des enfants sont associées à des choix de langue souvent opposés ainsi qu'à des situations familiales et sociales différentes. Ces choix seraient la résultante d'exigences parfois contradictoires entre la tradition, les aspirations sociales de la famille et éventuellement d'autres déterminants individuels. Au-delà des visées culturelles, voire politiques que suppose l'encouragement de l'enseignement de langues régionales ou frontalières, les significations affectives subjectives, imaginaires du choix de ces langues doivent être davantage considérées en milieu scolaire. Ceci ne constitue qu'un exemple de la complexité des interactions entre déterminants sociaux et subjectifs dans certains apprentissages.

Laboratoire des Sciences de l'éducation
Université de Strasbourg I :

Jean-François GARCIA
maître-assistant
UFR de Philosophie, Sciences du langage
et Communication
Université de Strasbourg II

Marie-José REMIGY
maître de conférences
UFR des Sciences du comportement
et de l'environnement
Université de Strasbourg I

Jacqueline IGERSHEIM
ingénieur d'étude au CNRS
Université de Strasbourg II

Bibliographie

(1) LEGRAND (Louis), **La différenciation de la pédagogie**, Paris : Scarabée-CEMEA, 1986.

(2) BLOOM (Benjamin S.), **Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires**, trad. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor, 1979.

(3) LAUTREY (Jacques), **Classe sociale, milieu familial, intelligence**, Paris : PUF, 1980.

(4) Concept sociolinguistique développé par C.A. FERGUSON en 1959 (Diglossia, Word, 15, 325-340) pour décrire une situation linguistique relativement stable dans laquelle deux variétés d'une même langue ou de deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une de ces variétés étant généralement de statut socio-culturel relativement supérieur à l'autre. En ce qui concerne plus particulièrement la situation de l'Alsace cf. A. TABOURET-KELLER, La situation linguistique en Alsace ; les principaux traits de son évolution vers la fin du XX° siècle, in **L'allemand en Alsace**, sous la direction de M. Philipp et A. Finck (sous presse).

(5) Pour ce mode de traitement, voir J.P. BENZECRI et coll., **Pratique de l'analyse des données**, t. 1 et 2, Paris, Dunod, 1980.

(6) Enquête INSEE, Etude du mode de vie en Alsace, **Documents pour l'Alsace**, déc. 1981, ainsi que G. JAGER, Des fonctions de la télévision en pays dialectophone, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation, oct. 1982 (inédit).

(7) Il s'agit de la « réforme Holderith », du nom de l'inspecteur général qui préconisa, à partir de 1972, l'extension aux élèves non-dialectophones d'Alsace, de l'enseignement de l'allemand réservé jusque-là, et à titre facultatif, aux élèves dialectophones.

(8) PATY (D.), **Douze collèges en France** : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui, CNRS, Paris : La Documentation Française, 1981.

La conscience du langage à l'âge préscolaire

Une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation en contexte. C'est cette dernière capacité qui est désignée sous le vocable « métalinguistique » par une toute récente tradition psycholinguistique (pour des revues de question sur l'émergence et le développement de cette capacité, cf. Gombert, 1986 et Kolinsky, 1986). Cette acception du terme « métalinguistique » est plus large que celle correspondant à l'utilisation que font les linguistes de cette notion. En effet, linguistiquement parlant, est métalinguistique tout ce qui a trait à la métalangue (« langue dont l'unique fonction est de décrire une langue », Benveniste, 1974). Autrement dit, le linguiste dépistera le métalinguistique en identifiant dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation (utilisation du langage pour référer à lui-même), le psychologue quant à lui cherchera dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente, soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation.

Cette précision d'ordre terminologique n'est pas superflue. En effet, ce qui est *métalinguistique pour les uns ne le sera pas forcément pour les autres et réciproquement*. Ainsi, la capacité à adapter un message verbal à différents paramètres de la situation d'énonciation sera, si tant est que l'adaptation soit volontaire de la part du sujet, d'ordre métalinguistique pour le psychologue ; si elle ne se traduit pas par des marques de surface d'autoréférenciation, les linguistes ne la qualifieront pas de telle, seuls les plus fonctionnalistes d'entre eux souligneront le caractère métacommunicatif de cette habileté (la métacommunication se référant alors uniquement aux aspects non-verbaux de la communication, Van Kleeck, 1984). Au contraire, les commentaires que les jeunes enfants font sur leur propre langage, qui pour le linguiste sont sans *ambiguïté possible des productions métalinguistiques, ne traduiront pas forcément* une compétence métalinguistique d'un point de vue psychologique. Pour qu'il en soit ainsi, il sera nécessaire que le caractère conscient et réfléchi de l'activité cognitive ayant présidé à la production soit établi.

A partir de cette approche du point de vue du psycholinguiste cognitiviste, il est clair que le problème principal qu'il aura à résoudre est la mise en évidence du caractère conscient d'une activité mentale. Traditionnellement, la conscience est attestée par la capacité du sujet à expliciter verbalement les déterminants de ses propres comportements. Cette approche introspectionniste n'est malheureusement pas toujours satisfaisante. En effet, si en première analyse on peut accorder le caractère conscient aux processus cognitifs explicitables par le sujet (et encore, la possibilité de reconstruction a posteriori d'une démarche plausible n'est pas à écarter), il est clair que la non-explicitation ne suppose pas automatiquement la non-conscience. Ceci est d'autant plus vrai que l'on s'intéressera à de jeunes enfants dont il est peut-être difficile, comme le souligne Clark (1978), d'attendre qu'ils commentent clairement un langage qu'ils viennent juste de commencer à acquérir. Si la non-conscience est difficile, voire impossible, à établir à propos des comportements spontanés, il est toutefois possible d'en établir la vraisemblance dans des situations expérimentales en essayant de montrer que les comportements observés dans la résolution de tâches métalinguistiques (par exemple une tâche de correction grammaticale) ne diffèrent pas de ceux recueillis dans des tâches voisines non-métalinguistiques (par exemple une tâche de répétition de phrases grammaticales). Une autre voie féconde pourrait être l'analyse des temps de réponse des sujets.

La distinction précédemment établie entre les approches linguistiques et psycholinguistiques de la notion de métalinguistique, invite à distinguer entre les activités

clairement métalinguistiques par le niveau de réflexion sur le langage qu'elles supposent et les activités voisines qui n'imposent pas un caractère conscient à la manipulation du langage. Ce dernier type de processus de manipulation « automatique » est vraisemblablement impliqué dans tout comportement langagier et représente le versant « gestion du langage » présent dans toute tâche linguistique. Avec Culioli (1968), et par souci de clarification terminologique, nous emploierons le terme « épilinguistique » pour désigner ces « activités métalinguistiques inconscientes », posant par définition que le caractère réfléchi est inhérent à l'activité métalinguistique.

Si elles ne constituent pas des éléments de recettes pédagogiques, les données recueillies par les chercheurs de plus en plus nombreux à s'intéresser à l'émergence et au développement des capacités métalinguistiques n'en doivent pas moins être considérées par le praticien de l'apprentissage. Les quelques recherches rapportées ci-dessous mettent clairement en évidence des fonctionnements psychologiques dont l'importance pour les apprentissages scolaires sont indéniables. Certains de ces faits corroborent des données d'observations intuitives, ils justifient des interventions pédagogiques déjà effectives et sont donc susceptibles d'assurer le maître dans son intervention. D'autres phénomènes en revanche n'ont pas ce caractère d'évidence et on peut penser qu'ils devront, à terme, être pris en compte dans un projet pédagogique. Bien souvent, ce type de réinvestissement est prématuré, cela ne disqualifie pas les résultats considérés. En effet, d'une part tout invite à penser qu'ils prendront place plus tard dans un ensemble de connaissances plus large et suffisamment structuré pour que s'en dégagent des possibilités d'application, d'autre part le caractère parfois contre-intuitif des faits ainsi mis en évidence doit susciter chez le pédagogue une remise en cause de certaines certitudes qui s'avèrent relever du domaine de la croyance. Cette flexibilité mentale du maître en elle seule, si elle ne confine pas à la labilité, constitue sans doute une garantie d'adaptabilité dont les fruits pédagogiques ne peuvent être négligeables.

L'activité métalinguistique, sans être directement assimilable à un travail de linguiste, peut être décomposée en plusieurs activités particulières qui entretiennent avec les niveaux d'analyse linguistique un rapport biunivoque.

L'activité métalinguistique est ainsi susceptible de porter sur les aspects phonologiques du langage, sur ses aspects syntaxiques, sur ses aspects sémantiques et sur ses aspects pragmatiques. Cette distinction peut sembler artificielle lorsqu'on s'intéresse aux conduites réelles dans lesquelles, de toute évidence, les différentes instances coagissent fréquemment. Toutefois, outre son intérêt pédagogique et heuristique, cette articulation semble avoir une certaine réalité psychologique attestée par les décalages parfois constatés entres les âges d'apparition de différentes activités métalinguistiques particulières. Les différents niveaux d'analyse linguistique précédemment mentionnés serviront donc d'ossature à l'exposé.

Outre un accent volontairement mis sur une visée de réinvestissement pédagogique à terme, cet exposé cherche à se singulariser de la revue de question déjà publiée sur le développement métalinguistique (Gombert, 1986), d'une part dans le sens d'une réactualisation, de nombreuses recherches mentionnées ici ne l'étant pas dans ce précédent article, d'autre part dans le parti-pris d'exposer des résultats mettant particulièrement en lumière les capacités des enfants de grande section d'école maternelle. Enfin, il n'est pas inutile de préciser que de nombreuses études parmi celles qui seront citées ont été menées en langue anglaise. Si, bien souvent, les comportements mis en évidence sont généralisables aux enfants francophones, une nécessaire prudence quant à cette généralisation devra être observée par le lecteur.

I. - L'ÉMERGENCE DES HABILETÉS MÉTAPHONOLOGIQUES ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

La capacité métaphonologique renvoie à la possibilité d'analyser et de synthétiser les composants phonologiques des unités linguistiques. Par leur caractère nécessairement réfléchi, ces activités d'analyse et de synthèse sont à distinguer de la simple possibilité de discrimination qui elle, est très précocement attestée. Pour s'en convaincre, il suffit de se référer aux travaux qui montrent que dès un mois le nourrisson est capable de discriminer de petites différences dans les traits phonémiques (ainsi Bertoncini, 1984, montre que le bébé distingue les syllabes /ba/ et /pa/) ou même que dès cinq jours il peut fonctionnellement différencier sa langue maternelle d'une autre langue (Mehler, 1986). L'équipement initial du bébé permet donc la discrimination fonctionnelle entre les sons. Nous sommes évidemment encore loin d'une activité métalinguistique, mais il y a là l'assurance que l'équipement perceptif nécessaire à cette activité est efficient bien avant l'apparition du langage.

Smith et Tager-Flusberg (1982) étudient chez des enfants âgés de 3 à 5 ans la capacité à différencier les « sons du discours » (syllabes) d'autres sons (par exemple un cliquetis ou un ronflement), leurs résultats montrent que dès 3 ans environ un quart des enfants sont capables de reconnaître les sons du discours, résultats que les auteurs mettent au crédit de la thèse de l'existence d'une capacité métaphonologique précoce. Sans mettre en doute le caractère effectif des performances observées, il est douteux qu'elles traduisent bien une quelconque réflexion sur le langage. En effet, qu'adviendrait-il à la suite d'une tâche n'impliquant que des sons non linguistiques (par exemple une tâche dans laquelle il s'agirait de différencier des cris d'animaux d'autres sons non langagiers) ? L'hypothèse la plus vraisemblable est qu'on observerait des taux similaires de réussite invalidant ainsi l'interprétation des auteurs au profit d'une interprétation en termes de capacités de discrimination entre des stimuli sonores dont les caractéristiques physiques diffèrent.

Plus proches de nos préoccupations phonologiques sont les résultats des nombreuses recherches utilisant des tâches de segmentation. Par exemple, après un entraînement préalable, Content et col. (1986) demandent à des enfants âgés de 4 et 5 ans de retirer la consonne initiale de pseudo-mots (mots sans signification) de forme consonne-voyelle-consonne, les enfants doivent donc restituer la syllabe voyelle-consonne restante. Les pourcentages de réussite sont très faibles à 5 ans (environ 10 %) et nuls à 4 ans. Les enfants de chacun des groupes d'âge sont alors répartis dans deux sous-groupes. L'un d'eux (le groupe contrôle) continue la même tâche, l'autre (le groupe expérimental) fait de même mais, par surcroît, ses membres bénéficient après chaque réponse d'une correction explicite des erreurs commises. Après quinze essais, alors que les enfants des deux groupes contrôles et ceux du groupe expérimental des 4 ans ne manifestent aucun progrès, ceux du groupe expérimental des 5 ans atteignent un taux de réussite avoisinant les 50 %. Certes, ces simples résultats ne permettent pas de savoir si ces progrès peuvent être réinvestis par les enfants dans une tâche voisine (par exemple une tâche de délétion de la dernière consonne du triplet), ni s'ils sont stables (qu'en serait-il d'une reprise de l'épreuve la semaine suivante ?), mais il n'en reste pas moins que l'enfant de 5 ans semble pouvoir tirer bénéfice d'une procédure d'apprentissage inopérante chez son cadet. Si on prend en compte les données rapportées plus bas qui mettent en évidence les liens existant entre les habiletés métaphonologiques et l'apprentissage de la lecture, ce simple résultat prend toute son importance.

Si la plupart du temps l'analyse phonologique nécessite un apprentissage explicite chez les enfants de grande section maternelle, il n'en est pas de même en cours préparatoire. Liberman et col. (1974) présentent à des enfants âgés de 5-6 et 6-7 ans des syllabes composées de un à trois phonèmes. Les enfants doivent répéter la

syllabe puis taper sur la table autant de fois qu'il y a de phonèmes. En prenant pour critère la réussite à six essais consécutifs, les auteurs trouvent 17 % de succès à 5-6 ans et 70 % à 6-7 ans. Bien évidemment, outre l'âge, un facteur important qui différencie les deux groupes est l'effet chez les enfants les plus âgés de l'abord de l'écrit à travers l'apprentissage de la lecture. Il est donc possible que chez ces derniers un processus de visualisation de la syllabe présentée détermine un simple comptage des lettres composant la syllabe. Il y a ici, dans l'interprétation, un risque de confusion entre phonème et graphème. Cette analyse est d'ailleurs validée par Tunmer et Nesdale (1982) qui, avec une même épreuve mais qui implique des mots contenant des dysgraphes (par exemple dans « cour » il y a trois phonèmes mais quatre graphèmes), mettent en évidence que seulement un tiers des enfants de 6-7 ans réussissent une telle épreuve.

En dehors de tout artefact expérimental comme celui qui vient d'être dénoncé, une importante littérature semble montrer que la capacité métaphonologique est une simple conséquence de la lecture (conception qui sera remise en cause dans la suite de l'exposé). Alegria et Morais (1979) proposent à des élèves de CP et de CE1, soit d'ajouter un certain phonème au début d'un mot, soit de supprimer le phonème initial d'un mot. En CP, au mois de novembre, les pourcentages de réussites sont respectivement de 16 % (rajout) et 26 % (suppression), en février ils sont de 34 et 64 % et au début du CE1 de 74 et 79 %. La performance dans ce type de tâche semble donc sensible à l'effet de la scolarisation et vraisemblablement plus spécifiquement à celui de l'apprentissage de la lecture. Ce point de vue est renforcé par d'autres résultats de Morais et col. (1979). Ils proposent une tâche voisine, d'une part à des adultes non alphabétisés, d'autre part à des adultes de même milieu d'origine mais alphabétisés à l'adolescence. Alors que les premiers ne manifestent qu'un taux de 19 % de réussite, 72 % des seconds subissent l'épreuve avec succès. De façon congruente, Read et col. (1986) comparent deux groupes d'adultes chinois. Les uns ont appris à lire après 1949, époque à laquelle a été introduit en Chine un système d'écriture alphabétique, tandis que les autres, plus âgés, n'ont appris que les caractères logographiques traditionnels. Contrairement à leurs cadets, les sujets de ce dernier groupe, bien que lecteurs, ont des performances comparables à celles d'adultes analphabètes dans des tâches d'analyse en segments. Enfin, dans une dernière étude, Alegria, Pignot et Morais (1982) montrent, tout au début de l'apprentissage de la lecture, de fortes différences selon la méthode utilisée. Les enfants qui apprennent à lire par une méthode globale ont des performances beaucoup plus faibles dans des tâches de segmentation, que ceux qui reçoivent un enseignement fondé sur une méthode phonique.

Malgré les apparences, il faut se garder de conclure de ces études que la capacité à analyser la parole en segments phonémiques est une simple conséquence de l'apprentissage de la lecture. En effet, une proportion peu importante mais non négligeable des enfants (et des adultes) qui n'ont pas encore abordé l'apprentissage de la lecture, sont capables de réussir à des tâches d'analyse phonémique. De plus, certains travaux semblent montrer que cette habileté métaphonologique est un bon prédicteur des performances ultérieures lors de l'apprentissage de la lecture (Goldstein, 1976). Si cette habileté n'est pas nécessaire à l'apprentissage, elle semble donc en être au moins un facteur facilitant.

Morais lui-même, qui comme nous venons de le voir souligne les effets manifestes de la lecture sur les capacités métaphonologiques, pense que si ces capacités sont une conséquence de l'apprentissage de la lecture, c'est justement parce qu'elles en constituent un prérequis. Si, en général, la conscience des unités de la parole ne se développe pas avant 6 ans, cela serait principalement parce que cette habileté ne présenterait aucune nécessité pour l'enfant avant cet âge. « L'apprentissage du système alphabétique rendant nécessaire l'analyse de la parole, constituerait une

situation privilégiée pour provoquer son développement. Dans cette optique, le facteur critique susceptible d'affecter la réussite de l'apprentissage ne serait pas tant le fait d'être conscient des unités phonétiques que la capacité à le devenir » (Content, 1984, p. 562-563).

Il est important de souligner que la mise en place de ce facteur facilitant peut être assistée activement, et que le maître de grande section maternelle a vraisemblablement ici un rôle à jouer.

Fox et Routh en 1984 font passer, à des enfants de 6 ans, des épreuves de segmentations, ils identifient ainsi un groupe d'enfants qui savent segmenter et un groupe d'enfants qui échouent à cette épreuve. Ce dernier groupe (le plus nombreux) est scindé en trois. Un des sous-groupes ne subira pas d'apprentissage particulier, aux enfants composant le second les auteurs apprennent à segmenter, enfin le troisième sous-groupe se voit offrir un entraînement plus large comprenant non seulement des segmentations mais également des tâches de décomposition et de recomposition de mots unisyllabiques ne différant les uns des autres que par un seul phonème (par exemple « man », « fan », « fat », « mat »). L'ensemble des enfants participent ensuite à des sessions d'apprentissage de la lecture. Les auteurs constatent alors que les enfants du groupe 1 (« segmenteur » au pré-test) apprennent beaucoup plus facilement que ceux qui ne savaient pas segmenter et qui n'ont subi aucun apprentissage, résultat trivial ces deux groupes servant en fait de groupes contrôles. Le résultat le plus intéressant est la constatation du fait que les enfants qui ont simplement appris à segmenter n'apprennent pas mieux que ceux qui n'ont subi aucun apprentissage. En revanche, ceux à qui on a appris à manipuler plus largement les phonèmes ont des performances comparables à celles des enfants qui dans le pré-test savaient déjà segmenter. Ces données mettent en évidence un biais dans les interprétations antérieures. En fait, ce qui semble facilitateur pour l'apprentissage de la lecture n'est pas la simple capacité à segmenter mais une capacité métaphonologique plus large dont la segmentation n'est qu'un composant. C'est vraisemblablement de ce type de capacité dont disposent les enfants à propos desquels un pronostic favorable, quant au futur apprentissage de la lecture, est prononcé, quand bien même leur détection n'est opérée qu'à partir d'une simple épreuve de segmentation. Les praticiens de la pédagogie sauront, sans aucun doute, faire leur profit de l'ensemble de ces faits expérimentaux (pour des revues de question plus détaillées sur les rapports entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture, cf. Bryant & Bradley, 1985 ; Content, 1984, 1985).

II. - L'ÉMERGENCE DES CAPACITÉS MÉTASYNTAXIQUES

Quand la capacité à réfléchir sur les aspects syntaxiques du langage et à en contrôler délibérément l'usage, apparaît-elle chez l'enfant ?

Depuis longtemps, il a été observé que, dès l'apparition du langage, il arrive à l'enfant de corriger spontanément une formulation incorrecte dans ses propres productions. Cette constatation a parfois été utilisée pour argumenter l'existence d'une habileté métasyntaxique précoce. Des données récentes précisent ces observations.

Evans (1985), qui observe des interactions langagières en classe (grande section maternelle, et 2e grade — CE1 —), montre que si les autocorrections sont relativement fréquentes, seule une faible proportion d'entre elles porte spécifiquement sur la syntaxe (moins de 5 % quelle que soit la classe). La plupart des corrections portent sur l'aspect sémantique, ce sont principalement des changements lexicaux ou des ajouts de précisions. Si elles sont remarquables, les autocorrections syntaxiques

restent donc rares chez le jeune enfant. De plus, rien atteste qu'elles sont déterminées par une conscience de l'agrammaticalité.

Le développement des capacités métasyntaxiques a essentiellement été étudié par le biais de tâches de jugements de grammaticalité et de corrections de phrases jugées agrammaticales par l'enfant ou désignées comme telles par l'expérimentateur.

De Villiers et De Villiers (1972) présentent à des enfants âgés de 2 à 4 ans différents énoncés. Les enfants sont prévenus que certains de ces énoncés sont « tournés n'importe comment ». Ils doivent, pour chaque énoncé présenté, émettre un jugement d'acceptabilité et proposer une correction pour ceux qu'ils désignent comme étant incorrects. Le matériel comprend trois types d'énoncés :

— des impératives correctes (ex. « Caresse le chien ») ;

— des impératives grammaticales mais sémantiquement anormales (ex. « Lance le ciel ») ;

— des impératives dans lesquelles l'ordre verbe-objet a été inversé (agrammaticale) (ex. « dents tes brosses »).

Alors que l'anomalie sémantique est largement repérée et souvent corrigée, l'agrammaticalité n'est repérée que par les enfants les plus avancés dans leur développement linguistique et n'est généralement pas corrigée. Le plus souvent, les quelques corrections ne portent d'ailleurs pas sur la seule syntaxe. Ainsi, la phrase « maison une construit » sera dénoncée comme étant inacceptable et corrigée sous la forme : « habiter dans une maison ». Ces résultats amènent les auteurs à émettre l'hypothèse que ce sont des facteurs d'ordre sémantique qui déterminent à cet âge les jugements d'acceptabilité. En fait, la notion de grammaticalité, quelle que soit la façon dont on la formule, n'a vraisemblablement aucun sens pour le jeune enfant. C'est l'acceptabilité globale de la phrase qui détermine ses réponses.

Pratt et col. en 1984, soulignent très justement que cette tendance, avérée jusqu'à 6 ou 7 ans, à évaluer les phrases sur la base de leur contenu sémantique peut dissimuler une capacité métasyntaxique réelle. Il est en effet difficile de savoir si les jeunes enfants sont vraiment incapables de réfléchir sur la structure grammaticale des phrases, ou s'ils en sont capables mais préfèrent faire des évaluations du contenu. Pour tenter de contourner cet obstacle, ils utilisent avec des enfants de grande section et de 1er grade (cours préparatoire) des épreuves destinées à focaliser leur attention sur des considérations de formes. Les phrases présentées sont toutes agrammaticales et les enfants sont prévenus qu'elles doivent toutes être corrigées. De plus, le type d'agrammaticalité est précisé : tantôt l'ordre des mots dans la phrase est inapproprié et on dit à l'enfant que la phrase « est toute mélangée » et qu'il faut donc la « démélanger » ; tantôt l'agrammaticalité est portée par un seul morphème (par ex. le verbe « to be » sera acordé « are » au lieu de « is » à la troisième personne du singulier) et l'enfant est prévenu que la phrase « est un peu fausse » et qu'il lui faut corriger l'erreur. Ce dernier type d'erreur est corrigé dans plus de 90 % des cas dès 5-6 ans, alors que les phrases mal ordonnées ne sont corrigées qu'à un taux inférieur à 50 % au même âge et de 75 % à 6-7 ans. Les auteurs en concluent que, dès 5 ans, les enfants possèdent les capacités métasyntaxiques impliquées dans les corrections de détail, mais qu'en revanche le rétablissement de l'ordre est plus difficile. Ils interprètent ce dernier résultat en émettant l'hypothèse que cette difficulté est liée au fait que le changement de l'ordre perturbe gravement la signification de la phrase. Dans un tel cas de figure, l'enfant aurait à résoudre une double tâche : 1) retrouver la signification de la phrase ; 2) corriger l'agrammaticalité. Pour les autres phrases, seule la seconde étape serait nécessaire.

Pour notre part (Gombert et Boudinet, 1988), dans une série d'expériences en cours d'analyse, nous avons adapté en français cette expérience de Pratt et col. Le

but de cette reprise est essentiellement de vérifier notre hypothèse d'un faible niveau de réussite dans la section maternelle des moyens, non étudiée par les auteurs Australiens. Nos résultats montrent qu'à 4-5 ans les taux de réussite ne sont plus que de 17 % pour les phrases dont l'ordre a été perturbé et de 41 % pour celles dont l'agrammaticalité est portée par un seul morphème. Cette importante différence de performance entre les enfants de 4-5 ans et leurs aînés ne doit pas dissimuler l'attestation, dans ces résultats, de l'existence indéniable d'activités précoces de correction de la syntaxe. Ceci est susceptible d'étayer l'affirmation selon laquelle, dès 4 ans, l'enfant est capable de réfléchir sur la dimension syntaxique du langage. Telle n'est pas notre hypothèse. En effet, nous pensons que ces corrections précoces sont essentiellement déterminées par un processus non intentionnel. Plus précisément, à chaque fois que l'enfant peut accéder à la signification de la phrase agrammaticale qui lui est présentée, il se contenterait dans sa propre production de verbaliser la représentation qu'il a ainsi élaborée. Les enfants de cet âge s'exprimant souvent correctement, l'agrammaticalité peut ainsi faire l'objet d'une correction incidente sans qu'à aucun moment l'enfant n'ait porté la moindre attention à la syntaxe. Si tel était le cas, le taux de correction devrait être le même que la consigne soit de corriger la phrase ou qu'elle soit tout simplement de la répéter. En confrontant les mêmes enfants aux deux consignes, nous vérifions cette hypothèse les taux de correction ne différant pas significativement d'une consigne à l'autre. Ainsi, pour le changement d'ordre les taux des corrections syntaxiques consécutives à la consigne de correction et à celle de simple répétition sont respectivement de 17 % et 16 %, pour les « agrammaticalités morphémiques » de 41 % et 34 %. Loin d'être liées à une conscience grammaticale, les corrections précoces semblent donc être déterminées par les difficultés que le jeune enfant éprouve à répéter des agencements linguistiques qui lui sont étrangers.

Encore une fois, ce qui est en jeu ici est la mise en place d'habiletés fonctionnelles de manipulation de l'objet langage ; habiletés dont la consolidation, qui peut sans doute être assistée à l'école, est à notre avis un prérequis de la possibilité ultérieure de faire des apprentissages explicites (en ce qui concerne les développements précédents : apprentissages des règles de grammaire et de leur application).

III. - LA CAPACITÉ MÉTASÉMANTIQUE ET L'ABORD DE L'ÉCRITURE

Il s'agit là de la possibilité de manipuler le langage indépendamment des contraintes qui pèsent sur les réalités auxquelles il réfère. Cette capacité est en théorie distincte de la maîtrise métalexicale qui correspond pour le sujet à la possibilité, d'une part d'isoler le mot et de l'identifier comme étant un élément du lexique, de l'autre à celle de contrôler délibérément ses propres processus d'accès à son lexique interne. Toutefois, les éléments du lexique constituant les unités minimales de la signification, il est très difficile, en ce qui concerne la manipulation des mots, de dissocier ces deux composants de la capacité métalinguistique dans l'observation des conduites langagières réelles.

Piaget (1945) caractérisait l'apparition de la fonction symbolique (vers 2 ans) par la possibilité pour l'enfant de différencier signifiants et signifiés. La manifestation la plus claire de cette capacité était pour lui l'évocation verbale d'objets ou d'événements absents au moment même de la production verbale. Si on considère que l'objet est le signifié et le nom de l'objet le signifiant, il y a bien là au moins décalage temporel entre les deux. Toutefois Piaget avait précédemment souligné (1926) que pour le jeune enfant, le nom de l'objet n'est qu'une de ses qualités au même titre que le sont sa forme, sa couleur ou sa fonction ; et en ce sens il n'y a pas autonomie, par rapport l'objet, de la dénomination. Il y a là une apparente contradiction qui mérite d'être levée.

Il n'y a pas de signifié dans la nature, il n'y a que des objets. Ces objets ne *deviennent des signifiés qu'au sein du signe*, à partir du moment où des signifiants leur confèrent ce statut de signifié. En d'autres termes, il n'existe pas de signifié en dehors de l'activité psychologique du sujet, le signifié n'est jamais un objet physique, il est cet objet psychologiquement pris en charge. Il n'est donc pas suffisant de constater l'emploi d'un mot en l'absence de son référent, pour pouvoir affirmer qu'il y a différenciation entre le signifiant et le signifié. En effet, ce dernier, lors de l'évocation verbale, est présent en mémoire chez le sujet et est susceptible de contraindre la manipulation du signifiant.

De fait, de nombreux chercheurs ont établi que, chez le jeune enfant, les mots n'ont pas d'existence autonome. En ce domaine, la recherche la plus large est celle *qui a été menée en français par* Berthoud-Papandropoulou (1980). Ce chercheur demande à des enfants âgés de 4 à 12 ans d'expliquer ce qu'est un mot et de donner des exemples de mots ayant telle ou telle caractéristique. Nous nous intéresserons ici uniquement aux réponses fournies par les enfants de 4-5 ans. Parmi les définitions proposées par les enfants on trouve :

« un mot c'est quand je fais quelque chose » ;

« un mot c'est quelque chose de vrai (...) ça peut être, une chaise, ou une table, ou un livre, ou une feuille, ou un chien ou des gens, ou une bouteille, ou à boire... ».

Les mots ne semblent donc pas, pour ces enfants, avoir d'existence indépendante de celle de leurs référents, comme il apparaît encore plus nettement dans cette dernière définition :

« un mot c'est quelque chose qui existe, c'est quelque chose de vrai parce qu'on voit ce que c'est ».

En réponse à la demande de donner un exemple d'un mot long, les enfants de cet âge proposent en général un mot désignant un objet long (par exemple « un train », d'ailleurs le « mot » « train électrique » n'est pas, pour un de ces enfants, plus long que le mot « train ») ; pour un mot court, un objet de petite taille (par exemple : « un œil parce qu'il est petit »). Quand on leur demande de dire un mot difficile, ils décrivent une action difficile à effectuer (par exemple : « quelqu'un qui enlève la clé, parce que c'est difficile »). Toutes ces réponses attestent de l'indifférenciation entre le monde physique et le monde du langage chez l'enfant d'âge préscolaire.

D'autres chercheurs ont obtenu, en Anglais, des résultats qui vont dans le même sens. Ainsi, Osherson et Markman (1975) constatent que certains enfants de 5 ans acceptent qu'on puisse changer le nom d'un objet, par exemple ils acceptent d'appeler un chat « chien », mais pour ces enfants le chat ainsi rebaptisé ne miaulera plus mais aboiera. Dans ce jeu verbal, le nom véhicule donc avec lui toute une quantité d'autres qualités de l'objet auquel il est lié. Un dernier exemple très significatif est celui rapporté par De Villiers et De Villiers (1978) d'un enfant qui refuse que « ghost » (fantôme) soit un mot « parce que ce n'est pas réel ».

On trouve des résultats voisins dans le développement de la pré-écriture. De Goes et Martlew (1983) étudient la maîtrise du langage écrit chez des enfants âgés de 3 à 6 ans n'ayant pas abordé l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'expérience comprend : une tâche d'écriture sous la dictée ; une tâche de copie de mots avec modèle imprimé et une tâche de recopie de ces mêmes mots en l'absence du modèle, l'enfant gardant sous les yeux sa propre production. Dans les deux dernières tâches les mots sont lus à l'enfant qui doit les répéter puis les copier.

Les auteurs identifient sept niveaux de réponse :

— Niveau 1 : Les marques ne ressemblent ni aux mots ni aux objets référés. Ecrire c'est l'action, le geste graphique.

— Niveau 2 : Sous la dictée, l'enfant produit une **représentation picturale** *approximative des objets référés.* Dans la copie, il est possible de reconnaître quelques lettres du modèle, aucune « recopie » n'est produite.

— Niveau 3 : Alors que la dictée et la recopie donnent encore lieu à des représentations picturales, la copie se traduit par une reproduction maladroite du modèle. On a l'impression que le modèle écrit est ici un sujet de dessin, c'est un ensemble de formes à reproduire.

— Niveau 4 : Seule la recopie diffère de ce qui est observé au niveau précédent, ici la première copie est prise comme modèle par l'enfant. Ce n'est donc plus que sous la dictée que l'enfant produit un dessin du référent.

A partir du niveau 5, très rarement attesté avant 5 ans, s'ébauche une distinction entre le dessin et l'écriture.

— *Niveau 5 : La dictée donne lieu à la production d'une suite de lettres en* général sans rapport avec celles composant les mots dictés. A partir de ce niveau, copie et recopie sont de fidèles reproductions du modèle.

— Niveau 6 : Malgré la similarité entre les productions de ce niveau et celles recueillies au niveau 4 (dessin sous la dictée, copie et recopie fidèles), il y a ici des indices de comportement métalinguistique absents précédemment. En effet, ces *enfants refusent explicitement d'écrire sous la dictée prenant argument du fait qu'ils* ne savent pas écrire. Ce refus suggère que les enfants de ce niveau reconnaissent l'écriture, non pas comme une simple suite graphique, mais comme un système de *marques qui suit des conventions* et qui doit donc faire l'objet d'un apprentissage.

— Niveau 7 : Le dernier niveau, qui ne concerne dans l'étude qu'un seul enfant ayant sans aucun doute abordé l'apprentissage de l'écriture en dehors du cadre scolaire, donne *lieu à la production de mots identifiables lors de la tâche de dictée.*

Encore une fois, l'ensemble de ces productions, et en particulier la fréquence des productions picturales, montre le poids des signifiés dans la manipulation des signifiants. Cette absence de nette différenciation ne disparaît d'ailleurs pas avec l'accès à l'écriture. Ceci apparaît clairement dans une recherche menée en Hébreu par Tolchinsky-Landsmann et Levin (1985).

Dans cette étude, les enfants disposent de crayons de couleur qu'ils choisissent librement pour dessiner et pour écrire. Les auteurs rapportent le cas d'un enfant de *5 ans et demi qui dessine une fleur : le sol* est brun, la tige et les feuilles sont vertes et la fleur elle-même rouge. Ils lui demandent ensuite d'écrire « une fleur rouge », l'enfant trace alors une suite de trois signes qui sont en fait des lettres hébraïques *qui toutes font partie* de son propre nom (vraisemblablement le seul alphabet dont l'enfant dispose à cet âge). Le premier signe est écrit en vert, le second en rouge et le dernier en brun. L'enfant regarde alors son œuvre et s'esclaffe en disant : « ce n'est pas écrit une fleur rouge du tout, je vais écrire maintenant une fleur rouge ». Et la fillette reproduit à nouveau les mêmes lettres en n'utilisant cette fois que le crayon rouge. Cette recherche, comme la précédente, concerne la **production** de l'écrit. D'autres recherches mettent en évidence des fonctionnements voisins en compréhension.

Teberosky et Ferreiro (1979) mènent une telle recherche en Espagnol auprès d'enfants âgés *de 4 à 6 ans. La technique* utilisée est très simple : on lit à l'enfant une phrase en suivant la lecture avec le doigt, puis on lui demande où se trouvent les mots sur le papier. Les auteurs discriminent six catégories successives de *réponses.*

1) Seuls les noms sont écrits, ils sont écrits à l'endroit où se trouve le doigt lors de la lecture. Si on demande à l'enfant ce qui est écrit aux endroits non désignés, il

introduit d'autres noms qui n'ont pas été prononcés mais qui sont en rapport avec le sens de la phrase. Par exemple, dans la phrase « papa lance la balle », l'enfant va dire qu'à la place de « lance » il est écrit « maman », parce que si papa est là il n'y a pas de raison que maman n'y soit pas. Tout se passe comme si le texte écrit était considéré comme une représentation des objets ou des personnes mentionnés dans la phrase et non comme une représentation de l'énonciation.

2) La phrase entière est écrite dans un seul fragment du texte écrit. Pour les autres, l'enfant propose d'autres phrases sémantiquement proches de la première. Par exemple, pour la même phrase « papa lance la balle », toute la phrase serait écrite à la place de « papa ». A la place de « lance » serait écrit « papa est malade », à la place de « la », « papa écrit la date » et à la place de « balle », « papa est couché ».

3) Cette catégorie semble traduire pour l'enfant une impossibilité de trouver une division de la phrase qui corresponde aux différents fragments du texte. Quand on lui demande si un mot particulier est écrit quelque part, l'enfant montre l'ensemble du texte écrit sans aucune précision ni régularité. Il montre ainsi, soit le texte entier, soit un ou plusieurs fragments, soit même une lettre unique. De plus, la même question posée à plusieurs reprises amène différentes réponses.

4) Dans cette catégorie sont regroupées des réponses qui traduisent une conception telle que les deux noms présents dans la phrase sont écrits séparément mais pas le verbe, celui-ci étant généralement attaché à son objet. Par exemple, pour la phrase « la fillette achète un bonbon », « bonbon » sera écrit à la place du mot « fillette », « fillette » à la place de « achète » et « la fillette achète un bonbon » (donc l'ensemble de la phrase) à la place de « bonbon ».

5) Ici tout est écrit sauf les articles. En fait pour les enfants de ce niveau la simple présence de lettres ne semble pas suffire pour que quelque chose soit à lire, encore faut-il qu'elles soient suffisamment nombreuses (généralement au moins trois).

6) Enfin, dans cette dernière catégorie, tout est écrit et il y a correspondance de l'ordre des mots entre la phrase écrite et la phrase prononcée.

Aussi bien en compréhension qu'en production, la manipulation consciente du langage (qu'il soit oral ou écrit) s'avère donc une activité complexe dans laquelle le manque d'autonomie du signifiant semble peser très lourd. Encore n'a-t-on donné ici que des résultats concernant le niveau du mot. Les choses seront d'autant plus complexes que les unités linguistiques seront plus larges.

De nombreuses recherches, que faute de place il n'est pas possible de rapporter ici, montrent en effet une évolution parallèle, mais avec un décalage d'âge, en ce qui concerne la phrase. Un exemple tout de même, Gérard (1981) demande à des enfants de raccourcir une phrase composée de plusieurs propositions. Un certain nombre d'enfants de 5 ans, en réponse à la consigne, introduisent une négation dans une des propositions. En surface la phrase n'est pas raccourcie, au contraire la chaîne parlée s'est allongée, mais en revanche la négation a pour effet de supprimer un des faits relatés par la phrase (celui qui se trouve nié), et par là même la séquence d'actions référée par la phrase est amputée d'un de ses éléments et est donc raccourcie. Cet exemple illustre encore de façon frappante la non différenciation entre le signifiant et le signifié.

D'autres recherches montrent des fonctionnements similaires dans l'appréhension des synonymies, des métaphores (pour un survol de cette littérature cf. Gombert,

1986) et, au niveau textuel, de la technique de résumé (Fayol, 1978, 1985). Enfin, une approche plus linguistique du problème est opérée par l'équipe de Frédéric François (cf. par exemple François & col., 1986).

IV. - L'ÉMERGENCE DES CAPACITÉS MÉTAPRAGMATIQUES

Les derniers exemples de recherches qui seront présentés concerneront la capacité à se représenter et à réguler les emplois du discours (Hickmann, 1985), en d'autres termes, à contrôler consciemment les paramètres de la situation d'énonciation et à en tenir compte lors du traitement verbal (en compréhension ou en production).

C'est ce type de capacité qui, par exemple, permettra la détection de l'éventuelle ambiguïté d'un message. A cet égard, plusieurs types d'ambiguïté doivent être distinguées :

1) Les ambiguïtés lexicales qui renvoient aux polysémies (par exemple « bureau ») et qui semblent repérées relativement précocement par l'enfant (dès 5-6 ans selon Kessel, 1970 ; cité par De Villiers et De Villiers, 1978).

2) Les ambiguïtés de structure de surface qui sont déterminées par la forme de la phrase. C'est ce qui se produit parfois dans les relations de coréférence : « Marie a disputé Jeanne, elle n'était pas contente ». Qui ? Marie ? Jeanne ? et à l'oral, les deux ?

3) Les ambiguïtés de structure profonde qui ne dépendent pas de la réalisation de surface (par exemple « cette femme a du goût ») et dont le repérage serait plus tardif, pas avant 8 ou 9 ans.

4) Un dernier type d'ambiguïté a donné lieu à nombre de recherches, il s'agit des ambiguïtés référentielles qui renvoient tout simplement au manque de précision du message par rapport à ce qu'exige son contexte d'énonciation.

Dans ce domaine, de nombreuses recherches ont utilisé le même paradigme expérimental : deux interlocuteurs séparés par un écran disposent chacun d'un même ensemble d'objets ou d'images ; le locuteur décrit un de ces objets, le destinataire doit trouver lequel (sur la seule base de l'information verbale).

Par exemple, dans la recherche de Cosgrove et Patterson (1978), le locuteur adulte fait une description correspondant, soit à une seule des quatre cartes disposées devant le destinataire, soit à deux d'entre elles, soit à l'ensemble des quatre. L'enfant destinataire doit choisir la carte correspondant à la description. Même s'ils sont incités à poser des questions en cas d'incertitude sur le choix, ce n'est pas avant 6 ans que les enfants font des demandes de clarification face à des instructions manifestement ambiguës. Robinson et Robinson (1978) mettent les enfants en position de spectateurs de ce type de situation. Par exemple l'enfant assiste à une séquence durant laquelle le locuteur prend une image représentant un homme tenant une fleur rouge et dit à son interlocuteur : « pour prendre la même carte que moi, il faut prendre celle qui représente un homme qui tient une fleur ». Bien évidemment, le destinataire choisit alors une image représentant un homme qui tient une fleur bleue. L'enfant doit désigner le responsable de l'échec de la communication.

— Avant 5 ans, les enfants désignent le destinataire : « qui aurait dû mieux écouter ».

— A 5-6 ans la responsabilité leur semble partagée entre l'auditeur, qui n'a pas suffisamment fait attention, et le locuteur, qui n'a pas été assez explicite.

— C'est seulement à partir de 7-8 ans que la responsabilité du seul locuteur est reconnue.

Evidemment, dans la vie de tous les jours ce type de situation n'est pas courant. Les indices contextuels sont généralement suffisamment nombreux pour ôter toute ambiguïté à l'intention du locuteur. Ce n'est vraisemblablement pas toujours le cas dans le contexte scolaire et, en particulier, ce type de capacité va fortement être mobilisé, à l'écrit, dans l'activité rédactionnelle.

En effet, comme le montrent de nombreux chercheurs (par ex. cf. Collins et Williamson, 1981 ; Hirsch, 1977 ; Olson, 1977), si à l'oral les significations sont dépendantes du contexte et de l'expérience partagée par les interlocuteurs, à l'écrit elles sont indépendantes du contexte et elles demandent un haut niveau d'explicicité. Une des difficultés rencontrées par le débutant, et ultérieurement par le mauvais scripteur-rédacteur, est précisément celle à être suffisamment explicite, à lever à l'écrit toutes les ambiguïtés qui n'existent souvent pas dans le contexte oral (Collins et Williamson, 1981 ; Kroll, 1978 ; Olson, 1977).

Ces quelques faits suggèrent qu'un travail sur l'explicicité du message verbal (le dispositif de l'écran semble facilement adaptable à des fins pédagogiques à l'école maternelle) pourrait constituer une préparation pertinente à l'abord ultérieur de l'activité rédactionnelle.

Une autre manifestation très étudiée de la compétence métapragmatique, est l'ajustement du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur et en particulier à son âge. En première analyse, les résultats des différentes études apparaissent contradictoires.

Flavell et col. (1968) et les autres chercheurs qui, comme Beaudichon et col. (1978) se situent en continuité avec la tradition piagétienne de l'égocentrisme initial, montrent qu'il s'agit d'une capacité tardive (12 ans pour Flavell, vers 8 ans pour Beaudichon). En revanche, la plupart des recherches anglo-saxonnes tendent à établir que dès 4 ans l'enfant peut adapter son discours à son destinataire en prenant en compte différentes caractéristiques de ce dernier ; son âge ; son niveau linguistique ; le fait qu'il soit aveuglé ; le fait qu'il soit sourd ; son état de connaissance préalable du contenu du message qui lui est destiné, etc. (pour plus de précisions cf. Gombert, 1986, 1987).

En fait, la contradiction n'est qu'apparente. Les situations à partir desquelles on a trouvé des ajustements tardifs au destinataire sont des situations très formelles. Par exemple, Flavell demande à ses sujets de raconter la même fable successivement à un adulte et à un enfant qui sont chacun représentés sur une photographie. Au contraire, les autres recherches portent sur des situations d'interactions sociales dans lesquelles les destinataires non seulement sont effectivement présents (ce qui est également le cas dans l'expérience de Beaudichon) mais de plus fournissent des feedback que le locuteur peut prendre en compte pour aménager son message.

Par exemple, Shatz et Gelman (1973) demandent à des enfants de 4 ans d'expliquer le fonctionnement d'un jouet à un adulte puis à un enfant de 2 ans. L'analyse des résultats révèle que lorsqu'ils s'adressent à un enfant de 2 ans, les enfants utilisent des phrases plus courtes, moins nombreuses et syntaxiquement plus simples.

On pourrait multiplier les exemples pour illustrer l'apparente contradiction entre les différents résultats. En fait, les deux types de situations ne semblent pas mobiliser le même type de capacité. Les premières font vraisemblablement appel à des capacités cognitives de résolution de problèmes (appliquées ici à la dimension

pragmatique du langage), les secondes à des capacités plus générales de prise de rôles sociaux.

Il n'est en effet pas évident que les adaptations précoces au destinataire nécessitent une réflexion sur le langage. Les études de psychologie sociale nous apprennent que, même chez l'adulte, les attitudes des participants à une conversation ont tendance à se rapprocher à leur insu (par ex. cf. Berger, 1980). Il en est vraisemblablement de même chez les jeunes enfants, et les modifications linguistiques qu'ils opèrent peuvent n'être que le versant linguistique de ces ajustements inconscients d'attitude.

La capacité à prendre en compte les caractéristiques du destinataire est, elle aussi, particulièrement impliquée dans l'activité rédactionnelle, et ses limitations constituent très longtemps un obstacle à la rédaction. En effet, la plupart des études *montrent que même en terminale* de nombreux élèves ont des difficultés à anticiper les besoins des lecteurs pour y adapter leurs textes écrits (Crowhurst et Piché, 1979 ; Farrell, 1978 ; Smith et Swan, 1978).

Ce n'est pas parce que les adaptations précoces échapperaient au contrôle conscient du jeune enfant, qu'il faut considérer ces comportements comme étant peu importants. En effet, conformément au modèle général développé par Karmiloff-Smith (1986), nous pensons que la possibilité de gestion réfléchie du langage passe par la *prise de conscience et le contrôle volontaire de processus efficaces déployés dans* un premier temps inconsciemment. Dans cette perspective, il faudrait être capable d'ajuster inconsciemment son discours avant d'être capable de le faire de façon volontaire.

Dans ce domaine, comme dans l'ensemble de ceux précédemment exposés, le rôle du maître, et tout particulièrement celui du maître d'école maternelle, ne saurait être négligeable, et ceci à la fois pour susciter des situations dans lesquelles ces capacités fonctionnelles (épilinguistiques) se manifestent et se développent, et pour initier un processus de prise de conscience de ce qui est ainsi opéré.

D'autres recherches pourraient opportunément être exposées dans cette partie, en particulier celles se rapportant à la capacité de faire des citations (cf. Hickmann, 1985, et l'excellent livre de Bonnet et Tamine-Gardes, 1984), les contraintes de format nous conduiront toutefois à arrêter ici l'exposé des recherches.

CONCLUSION

Dans *un article récent*, Karmiloff-Smith (1986) étudie les relations entre les « méta-processus inconscients » (ce que nous appelons des épiprocessus) et les méta-processus accessibles à la conscience et à l'explicitation. Elle propose un modèle de développement en trois phases :

1) La première phase aurait deux caractéristiques principales :

— La production d'une forme linguistique particulière serait principalement sous la dépendance des facteurs externes.

— Les différentes représentations correspondant aux différentes formes linguistiques seraient stockées en mémoire indépendamment les unes des autres. En fait, l'enfant établirait une correspondance terme à terme entre chacune des formes linguistiques particulières et certains éléments du contexte pragmatique. Le succès d'une telle mise en correspondance aboutirait au stockage en mémoire. Le développement du système linguistique pendant cette phase serait ainsi dirigé par une visée

de *succès* comportemental et la fin de cette phase caractérisée par un succès procédural.

2) Dans la seconde phase, le moteur du développement serait un but de contrôle de l'organisation interne des connaissances implicites accumulées lors de la phase 1. Cette organisation permettrait de substituer des formes plurifonctionnelles à la pléthore des paires unifonctionnelles forme-fonction de la phase 1. La fin de cette phase, caractérisée par le peu d'influence exercée par les facteurs externes, se traduirait par des succès « métaprocéduraux inconscients » (épiprocéduraux dans notre vocabulaire).

3) Pendant la phase 3 les liens établis durant la phase 2 seraient reconsidérés en fonction des stimuli externes, c'est à ce moment que l'accès à la conscience deviendrait possible.

De plus, l'auteur précise qu'il n'y a pas, dans son modèle, de contemporanéité nécessaire du développement des divers aspects de la maîtrise du langage. Ainsi, un enfant particulier pourrait être à la phase 1 pour les aspects lexicaux et à la phase 2 ou 3 pour les aspects phonologiques.

Malgré une rigidité structurale peut-être excessive, ce modèle formalise de façon particulièrement adéquate la filiation que nous avons suggérée entre les comportements épilinguistiques et métalinguistiques. Par ailleurs, il affine de façon fondamentale la conception vygotskyienne du développement du langage : « l'enfant devient conscient de ses concepts spontanés relativement tard ; la capacité de les définir *verbalement, de faire des opérations avec eux à volonté apparaît longtemps après* l'acquisition du concept. Il possède le concept (c'est-à-dire qu'il connaît l'objet auquel le concept renvoie) mais n'est pas conscient de son propre acte de pensée » (Vygotsky, 1978, p. 65). Il y a là un décalage entre ce que l'enfant maîtrise à un moment donné et ce que potentiellement il pourrait maîtriser après un processus de prise de conscience, c'est cette zone que Vygotsky appelle « zone proximale du développement » et qui selon Bruner doit être la cible de l'intervention pédagogique (par exemple, cf. Bruner et Hickmann, 1983).

Enfin, la succession entre des périodes durant lesquelles les facteurs externes sont fondamentaux et des périodes où ils sont peu opérants, succession qui n'est pas sans évoquer l'alternance fonctionnelle de Wallon, suggère que tout n'est pas possible n'importe quand (en termes vygotskyiens tout n'est pas à n'importe quel moment dans la zone proximale). En particulier la possibilité de faire utilement des apprentissages présupposerait que soient déjà fonctionnellement opérants les « savoir-faire » que ces apprentissages visent à faire comprendre à l'enfant pour qu'il puisse les utiliser volontairement. Il semble donc nécessaire de prévoir des pré-apprentissages qui ne seraient pas de simples activités ludiques à visées indéterminées mais devraient être délibérément choisis dans un projet pédagogique explicite.

Par exemple, les données présentées dans cette synthèse montrent l'utilité que pourraient avoir des entraînements précoces à faire des analyses phonétiques, à repérer et corriger les fautes de syntaxe, à manipuler des synonymes, ou encore à adapter les formulations d'un même message aux circonstances de son énonciation (par exemple, selon que le destinataire du message voit ou non les référents). Toutes ces activités, facilement intégrables dans des situations de jeux, sont susceptibles à la fois de contribuer à la consolidation des habiletés épilinguistiques de l'enfant et de susciter chez lui la nécessité cognitive d'adopter l'attitude réflexive qui caractérise les comportements métalinguistiques. Comme le suggère le modèle ici proposé, l'efficacité de tels entraînements suppose vraisemblablement que l'intervention pédagogique privilégie systématiquement l'aide à la prise de conscience des déterminants véritables des conduites langagières que ces situations provoquent chez les enfants,

au détriment de la *simple prescription normative* (mais il ne s'agit évidemment pas de renforcer les éventuelles erreurs commises par les enfants). Ce type d'activités constitue vraisemblablement le domaine privilégié d'intervention de l'école maternelle, ce qui n'exclut pas que certains apprentissages explicites y soient initiés (en grande section) si les prérequis épiprocéduraux correspondants sont efficients.

Il faut toutefois préciser qu'il s'agit là essentiellement de prédictions de la recherche fondamentale. Le type d'activité proposé ne saurait en aucun cas avoir des effets négatifs (si le maître n'en fait pas des exercices contraignants qui pourraient rapidement devenir ségrégationnistes). il est cependant nécessaire que des évaluations soient faites en situation pour bien mesurer le bénéfice que les enfants pourraient en tirer. La *recherche fondamentale reste stérile tant que la* validité écologique de ses résultats n'a pas été établie par des recherches appliquées rigoureuses qui délaissent la défense militante de points de vue pédago-idéologiques au profit du réinvestissement et de l'adaptation pédagogique des faits scientifiquement attestés.

Jean Emile GOMBERT
Laboratoire d'Etudes des Acquisitions
et du Développement (LEAD)
Université de Bourgogne

Références bibliographiques

ALEGRIA J., MORAIS J. (1979), Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture, **Archives de Psychologie**, 47, 251-270.

ALEGRIA J., PIGNOT E., MORAIS J. (1982), Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers, **Memory and Cognition**, 10, 451-456.

BEAUDICHON J., SIGURDSSON T., TRELLES C. (1978), Etude chez l'enfant de l'adaptation verbale à l'interlocuteur, **Psychologie Française**, 23, 213-220.

BENVENISTE E. (1974), **Problèmes de linguistique générale, vol. 2**. Paris : Gallimard.

BERGER C. (1980), Self-consciousness and the study of interpersonal attraction. In H. Gites, P. Robinson, P. Smith (Eds.), **Language : social psychological perspectives**. Oxford : Pergamon Press.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. (1980), **La réflexion métalinguistique chez l'enfant**. Genève : Imprimerie Nationale.

BERTONCINI J. (1984), L'équipement initial pour la perception de la parole. In M. Moscato, G. Pieraut-Le-Bonniec (Eds.), **Le langage, construction et actualisation**. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

BONNET C., TAMINE-GARDES J. (1984), **Quand l'enfant parle du langage**. Bruxelles : Pierre Mardaga.

BRUNER J.S., HICKMANN M. (1983), La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotsky. In J.S. Bruner (Ed.), **Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.** Paris : PUF.

BRYANT P.E., BRADLEY L. (1985), **Children's reading difficulties.** Oxford : Blackwell.

CLARK E.V. (1978), Awareness of language : some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (Eds.), **The child conception of language**. Berlin : Springer-Verlag.

COLLINS J.L., WILLIAMSON M. (1981), Spoken language and semantic abbreviation in writing, **Research in the Teaching of English**, 15, 23-35.

CONTENT A. (1984), L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture, **L'Année Psychologique**, 84, 555-572.

CONTENT A. (1985), Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole, **L'Année Psychologique**, 85, 73-99.

COSGROVE J.M., PATTERSON C.J. (1978), Generalization of training for children's listening skills, **Child Development**, 49, 513-516.

CONTENT A., KOLINSKY R., MORAIS J., BERTELSON P. (1986), Phonetic segmentation in prereaders : effect of corrective information, **Journal of Experimental Child Psychology**, 421, 49-72.

CROWHURST M., PICHÉ G.L. (1979), Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels, **Research in the Teaching of English**, 13, 101-109.

CULIOLI A. (1968), La formalisation en linguistique, **Cahiers pour l'Analyse**, 9, 106-117.

DE GOES C., MARTLEW M. (1983), Young children's approach to literacy. In M. Martlew (Ed.), **The psychology of written language : developmental and educational perspectives.** New York : John Wiley & Sons, Ltd.

DE VILLIERS J.G., DE VILLIERS P.A. (1972), Early judgements of semantic and syntactic acceptability by children, **Journal of Psycholinguistic Research**, 1, 229-310.

DE VILLIERS J.G., DE VILLIERS P.A. (1978), **Language acquisition.** Cambridge, MA, & London : Havard University Press.

EVANS MA (1985), Self-initiated speech repairs : a reflection of communicative monitoring in young children, **Developmental Psychology,** 21, 365-371.

FARRELL T.J. (1978), Differentiating writing from talking, **College Composition and Communication,** 29, 346-350.

FAYOL M. (1978), Les conservations narratives chez l'enfants, **Enfance,** n° 4-5, 247-259.

FAYOL M. (1985), Analyser et résumer des textes : une perspective génétique, **Etudes de Linguistique Appliquée,** 59, 54-64.

FLAVELL J, BOTKIN P., FRY C., WRIGHT J., JARVIS P. (1968), **The development of role-taking and communications skills in children,** New York : Wiley.

FOX B., ROUTH D.K. (1984), Phonemic analysis and synthesis as word attack skills : revisited, **Journal of Educational Psychology,** 76, 1059-1064.

FRANÇOIS F., CNOCKAERT D., LECLERCQ S. (1986), Noms, verbes, adjectifs : classement et jugements, **Etudes de Linguistique Appliquée,** 62, 26-39.

GÉRARD J. (1981), La maîtrise du principe de récursivité langagière chez l'enfant, **Archives de Psychologie,** 49, 95-114.

GOLDSTEIN D.M. (1976), Cognitive-linguistic functioning and learning to read in preschoolers, **Journal of Educational Psychology,** 68, 680-688.

GOMBERT J.E. (1986), Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche, **Etudes de Linguistique Appliquée,** 62, 5-25.

GOMBERT J.E. (1987), Are young children's speech adaptations conscious or automatic ? A short theoretical note, **International Journal of Psychology,** 22, 375-382.

GOMBERT J.E., BOUDINET S. (1988), **Le contrôle de la grammaticalité des phrases par l'enfant de 4-5 ans,** Colloque SFP « Automatisme et contrôle », Dijon, 29-30 janvier 1988.

HICKMANN M. (1985), Metapragmatics in child language. In E. Mertz & R.J. Parmentier (Eds.), **Semiotic mediation : sociocultural and psychological perspectives.** New York : Academic Press.

HIRSCH E.D. Jr. (1977), **The philosophy of composition,** Chicago : the University of Chicago Press.

KARMILOFF-SMITH A. (1986), From meta-processes to conscious access : evidence from metalinguistic and repair data, **Cognition,** 23, 95-147.

KOLINSKY R. (1986), L'émergence des habilités métalinguistiques, **Cahiers de Psychologie Cognitive,** 6, 379-404.

KROLL B.M. (1978), Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse, **Research in the Teaching of English,** 12, 269-271.

LIBERMAN I.Y., SHANWEILER D., FISHER W.F., CARTER B. (1974), Explicit syllabe and phoneme segmentation in the young child, **Journal of Experimental Child Psychology,** 18, 201-212.

MELHER J. (1986), Structure and function in development, ISSBD 2nd European Conference on Developmental Psychology, Rome, 10-13 septembre 1986.

MORAIS J., CARY L., ALEGRIA J., BERTELSON P. (1979), Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ? **Cognition,** 7, 323-331.

OLSON D.R. (1977), From utterance to text : the bias of language in speech and writing, **Havard Educational Review,** 47, 257-281.

OSHERSON D., MARKMAN E. (1975), Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies, **Cognition,** 3, 213-226.

PIAGET J. (1926), **La représentation du monde chez l'enfant,** Paris : Alcan (réédition, Paris : PUF, 1947).

PIAGET J. (1945), **La formation du symbole chez l'enfant,** Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.

PRATT C., TUNMER W.E., BOWEY J.A. (1984), Children's capacity to correct grammatical violations in sentences, **Journal of Child Language,** 11, 129-141.

READ C., ZHANG YUN-FEI, NIE HONG-YIN, DING BAO-QING (1986), The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing, **Cognition,** 24, 31-44.

ROBINSON E.J., ROBINSON W.P. (1978), Development of understanding about communication : message inadequacy and its role in causing communication failure, **Genetic Psychological Monographs,** 98, 233-279.

SHATZ M., GELMAN R. (1973), The development of communication skills : modification in the speech of young children as a function of listener. **Monographs of the Society for Research in Child Development,** 38, 1-38.

SMITH C.L., TAGER-FLUSBERG H. (1982), Metalinguistic awareness and language development, **Journal of Experimental Child Psychology,** 34, 449-468.

SMITH W.L., SWAN M.B. (1978), Adjusting syntactic structures to varied levels of audience, **Journal of Experimental Education,** 46, 29-34.

TEBEROSKY A., FERREIRO E. (1980), Genèse et fonctionnement du système d'écriture chez l'enfant. In Association Française pour la Lecture (Ed.), **Cinq contributions pour comprendre la lecture,** Paris : Editions de l'EPL.

TOLCHINSKY-LANDSMANN L, LEVIN I. (1985), Writing in preschoolers : an age-related analysis, **Applied Psycholinguistics,** 6, 319-339.

TUNMER W.E., NESDALE A.R. (1982), The effects of disgraphs and pseudo-words on phonemic segmentation in young children, **Journal of Applied Psycholinguistics,** 3, 299-311.

VAN KLEECK A. (1984), Metalinguistic skills : cutting across spoken and written language and problem-solving abilities. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds.), **Language learning disabilities in school-age children,** Baltimore, Maryland : Williams & Wilkins.

VYGOTSKY L. (1978), **Mind in society : the development of higher psychological processes,** Cambridge, M.A. : Havard University Press.

Etude critique

PLAISANCE (Eric). — L'Enfant, la maternelle, la société. — Paris : PUF, 1986.
LAUTREY (Jean). — Classe sociale, milieu familial, intelligence. — Paris : PUF, 1986.

La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance, par Jean-Claude Chamboredon.

L'école maternelle offre l'exemple d'une institution qui a connu de rapides changements depuis l'après-guerre : élévation des taux de fréquentation, transformations des méthodes pédagogiques. Peut-on lier le premier aspect, la diffusion de l'usage de la maternelle, au second, la transformation des objectifs et du style pédagogique ; et dans quel sens va la détermination : du changement du public aux effets sur la pédagogie ou du changement pédagogique, de la modification de l'« offre », aux transformations de la fréquentation ? Telles sont les principales questions au point de départ de l'étude d'Eric Plaisance. Ce travail s'inscrit dans la tradition des analyses des effets de sélection sociale de l'école. On peut chercher une part de ces effets dans l'usage et le fonctionnement de l'école maternelle — alors même que l'idéologie de l'institution a longtemps posé une ambition inverse, celle de contribuer, par le développement précoce des enfants d'origine défavorisée, à une égalisation des chances scolaires. En ce domaine, le constat des effets de la fréquentation de l'école maternelle sur la suite de la scolarité (1) appelle une analyse plus précise car il peut entrer dans plusieurs schémas explicatifs (par exemple la fréquentation de l'école maternelle favoriserait la réussite par ses effets directs d'apprentissage ou elle témoignerait d'une bonne disposition à l'égard de l'école qui se traduirait dans un investissement multiforme sur la carrière scolaire) ; et surtout parce que, au-delà de la constatation globale de la liaison entre la fréquentation de l'école maternelle et la réussite scolaire, on peut se demander quel est le type de pédagogie qui est le plus favorable à cette réussite et s'il y a des pédagogies plus efficientes sur certains groupes (effets différentiels de la pédagogie selon l'origine sociale). Ces interrogations relèvent de la question des usages de l'institution (et des effets de l'institution) sur la réussite scolaire, question parfois sous-estimée au profit d'une imputation abstraite de la réussite scolaire au seul héritage culturel ou trop vite réglée par une dénonciation globale des effets sélectifs, voire discriminatoires, de l'institution (les diverses conceptions d'une action cynique de sélection sociale où la sociologie flatte le masochisme professoral, à moins qu'elle n'exprime de façon détournée le mépris d'un corps supérieur pour des corps pédagogiques inférieurs, instituteurs et professeurs de l'enseignement secondaire). Ces deux lignes d'analyse peuvent se durcir et s'opposer en une alternative, celle qui pose la famille ou l'institution scolaire comme responsable principal de la réussite, quand c'est la logique du procès (qui a tort ?) ou celle de l'action politique (sur quoi agir d'abord ?) qui fait prime. Mais il faut casser la logique du « ou bien... ou bien » pour une analyse de l'interaction entre la socialisation dans la famille (socialisation primaire si l'on veut) et la socialisation par l'école (socialisation secondaire) (2). En effet, entre le milieu familial et la réussite scolaire, l'institution scolaire ou, plus précisément, l'usage familial de l'institution scolaire pourrait être une médiation essentielle, dont la sous-estimation est au principe d'une « essentialisation » (3) des différences sociales et, en pratique, d'un fatalisme. On posera ces questions à l'occasion de la discussion de certaines conclusions de l'étude de J. Lautrey, moins récente que celle d'E. Plaisance, des effets du contexte familial de la socialisation sur le développement intellectuel, qui éclaire, pour un âge plus tardif (10 ans), l'autre face, la face familiale, du processus de socialisation (4).

E. Plaisance étudie d'une part les changements de la demande de scolarisation de la petite enfance, d'autre part les changements des valeurs et du style pédagogi-

ques en analysant le cas de Paris. Il recourt, pour le premier point, à une analyse écologique — la relation, par arrondissement, entre taux de pré-scolarisation et caractéristiques de la population (1re partie) ; pour le deuxième point à une analyse de contenu de rapports d'inspectrices classés par période (2e partie). D'une part, donc, des corrélations dans l'espace, à des périodes différentes, pour étudier les liens entre caractéristiques du public potentiel (population de l'arrondissement) et fréquentation de l'institution ; d'autre part des variations globales des valeurs et des finalités pédagogiques qu'une hypothèse générale met en rapport avec le changement du public étudié dans la première partie.

L'analyse écologique de la pré-scolarisation à Paris porte sur la période 1945-1975. Le taux de pré-scolarisation en école maternelle publique est passé de 26,2 % en 1945-1946 à 67,5 % en 1974-1975 ; il ne prend donc pas en compte les effectifs de l'enseignement privé ni ceux des classes enfantines de l'enseignement public, inconnus pour le début de la période étudiée. Pour 1974-1975 le taux global d'accueil dans l'ensemble des structures de pré-scolarisation (écoles maternelles publiques plus classes enfantines publiques plus écoles maternelles et classes enfantines privées) est de 84,3 %. En 1945-1946 comme en 1974-1975 les taux de scolarisation en école maternelle publique sont plus élevés dans les arrondissements de l'Est parisien (ainsi que dans ceux du Sud, le 14e et le 15e arrondissements pour 1945-1946 ; le 13e et le 15e pour 1974-1975), le rapport étant à peu près du simple au double, par exemple, en 1945 entre le 16e et le 20e arrondissement. Mais l'évolution entre ces deux dates montre une croissance de la scolarisation beaucoup plus forte dans les arrondissements de l'Ouest (le 16e, le 7e, le 17e) et du Centre (1er, 4e, 5e, 6e, 9e et 10e), comme s'il y avait une conversion des quartiers « bourgeois » à l'école maternelle publique. Telle est la constatation centrale que l'analyse écologique tentera d'éclairer par des corrélations avec les caractères de la population.

Mais cette constatation globale se nuance si on prend en compte les chiffres du privé (disponibles seulement à partir des années 1970), qui donnent un taux d'accueil moyen de 13,4 %, et des taux pouvant approcher 40 % dans certains arrondissements (7e, 1er). La carte de la pré-scolarisation globale (qui n'apparaît que sous forme d'une carte typologique fondée sur des catégories définies par la combinaison des taux de pré-scolarisation globale et des taux de pré-scolarisation privée) montre une supériorité des arrondissements de l'Ouest et du Centre (16e, 7e, 1er, 6e, 5e et 10e puis 2e, 3e, 4e 15e, auxquels s'ajoute le 12e, arrondissement de l'Est).

Selon l'hypothèse qu'on forme sur l'importance de la scolarisation dans le privé dans l'après-guerre, la progression de la fréquentation des maternelles publiques dans les arrondissements bourgeois apparaîtra plutôt comme l'indice d'un déplacement de la fréquentation du privé au public ou comme celui d'un changement des habitudes d'éducation, et d'un recours plus précoce à la socialisation scolaire. Mais on doit en rester ici aux suppositions.

L'indicateur central de l'étude, les taux de scolarisation en école maternelle publique et leur évolution, est mis en rapport avec le travail féminin d'une part, la structure sociale (donnée par la répartition des catégories socio-professionnelles) d'autre part. S'agissant du travail féminin, aucune relation n'apparaît avec la pré-scolarisation (analyse des coefficients de corrélation entre les rangs ; données disponibles pour 1954, 1968, 1975) ; il en est de même quand on utilise un indicateur plus précis, le taux d'activité des femmes de 15 à 49 ans. C'est une confirmation d'un fait déjà mis en évidence dans d'autres recherches : la fréquentation de la maternelle ne résulte pas d'une demande de garde destinée à suppléer l'absence de la mère, retenue par une activité professionnelle, mais, plus largement, d'une demande d'éducation précoce. La structure de la population active par catégories socio-professionnelles paraît, elle, liée à la fréquentation des écoles maternelles comme le suggère la

comparaison des cartes des taux de pré-scolarisation et des taux d'ouvriers dans la population active en 1954 (données manquantes pour 1946) : on observe la même prédominance des arrondissements de l'Est et du Sud. La corrélation par rangs entre le classement des arrondissements selon les taux de scolarisation et selon les taux des différentes catégories socio-professionnelles est la plus élevée pour le taux de population ouvrière. Est donc confirmée la vocation populaire de l'école maternelle publique dans l'après-guerre.

Les choses changent en 1975, la relation entre l'importance des ouvriers dans la population active et l'importance de la scolarisation en école maternelle publique n'étant plus aussi étroite, impression confirmée par divers calculs, qu'il s'agisse du taux de pré-scolarisation pour le sous-ensemble des arrondissements « ouvriers » comparé au sous-ensemble des arrondissements « bourgeois » ou du coefficient de corrélation par rangs entre arrondissements classés selon le taux de pré-scolarisation en école maternelle publique et selon le taux de présence de telle ou telle catégorie sociale.

Est-on passé d'une institution au recrutement principalement populaire à une institution au recrutement socialement diversifié ? Les essais d'estimation des taux de fréquentation par catégorie socio-professionnelle permettront de revenir sur cette question. Notons pourtant que, s'il est incontestable que la diffusion de l'école maternelle s'opère dans les classes moyennes et supérieures, des transformations morphologiques de la population parisienne, spécialement de la population ouvrière, peuvent expliquer une part de l'affaiblissement de la relation observée en 1954 entre population ouvrière et pré-scolarisation dans les maternelles publiques : on sait que, suite aux restructurations urbaines, la population ouvrière parisienne est d'une part plus vieille, d'autre part plus largement composée de sujets célibataires ou sans famille (immigrés logeant dans les arrondissements centraux ou le 18e), deux catégories non-utilisatrices de l'école maternelle par définition.

Avant de passer des taux de pré-scolarisation aux pratiques d'utilisation de l'école maternelle et à une description de la « demande » de pré-scolarisation, il faut s'assurer que les différences de taux de scolarisation ne sont pas entièrement dépendantes des différences d'« offre », c'est-à-dire des capacités d'accueil des écoles maternelles. Deux indicateurs peuvent être utilisés, celui du nombre d'enfants par classe, celui de la part des enfants de 2 ans dans les effectifs (indice d'un accueil libéral), mais avec quelques imperfections : la présence des enfants de 2 ans n'est connue qu'à partir de 1975-1976 ; le nombre d'enfants par classe prendrait plus de sens par comparaison avec les effectifs des classes du primaire (on sait la variation depuis l'après-guerre des normes de l'effectif acceptable). L'enseignement essentiel de cette analyse est, pour 1975, d'une relative abondance de l'offre dans les 2e, 4e, 5e, 13e arrondissements et d'une relative rareté (nombre d'enfants par classe élevé, part des enfants de 2 ans réduite) dans les 8e, 9e et 16e arrondissements. Il y a là seulement de quoi confirmer la forte demande des arrondissements « bourgeois » et le succès de l'école maternelle auprès des classes moyennes ou supérieures. Et, d'autre part, de quoi montrer un des effets du dépeuplement du centre, largement affecté par les restructurations urbaines : les écoles accueillent largement, dans des classes peu chargées, dans des arrondissements tels le 2e et le 4e. On peut penser ici que l'histoire institutionnelle de la carte parisienne des écoles maternelles ou quelques études de cas nous auraient plus appris que ces indicateurs un peu lacunaires.

Que peut-on inférer des habitudes d'utilisation de l'école maternelle publique dans les différentes catégories sociales à partir des variations observées au niveau des arrondissements ? C'est, on le sait, un problème classique que celui d'estimer, à partir de propriétés d'ensembles définis spatialement (arrondissements, départe-

ments, etc.) les comportements de groupes sociaux qui les composent. La démarche consiste à calculer des taux possibles c'est-à-dire permettant de résoudre un système d'équations à deux inconnues, où les deux inconnues sont les taux de préscolarisation des ouvriers d'une part (x), des non-ouvriers d'autre part (y), en posant une équation pour chaque arrondissement ou, pour simplifier et réduire certaines variations aléatoires, pour un groupe d'arrondissements « ouvriers » et un groupe d'arrondissements « non-ouvriers » (5).

Les différents taux possibles ainsi obtenus sont ensuite examinés sur la base de la vraisemblance dans le but de parvenir à une estimation raisonnable des taux. On le voit, il s'agit d'une aide à l'analyse et d'une méthode d'estimation plus que d'une méthode d'inférence.

Les calculs effectués par E. Plaisance conduisent à éliminer, pour les taux invraisemblables qu'on devrait alors supposer, l'hypothèse de la constance des taux des ouvriers et des non-ouvriers, ainsi que les deux hypothèses inverses de la constance du taux des ouvriers liée à une variation du taux des non-ouvriers, et de la constance du taux des non-ouvriers liée à la variation du taux des ouvriers. Reste l'hypothèse la plus raisonnable, celle d'une variation concomitante. Les taux vraisemblables retenus sont de 70 % pour les ouvriers (recouvrant une variation de 60 % environ dans les arrondissements bourgeois à 75 % dans les arrondissements ouvriers) ; de 11 % pour les non-ouvriers (8 % environ dans les arrondissements bourgeois, 15 % dans les arrondissements ouvriers).

Pour 1975, la faiblesse des coefficients de corrélation entre le taux de préscolarisation et la composition sociale de la population rend les calculs qu'on peut faire plus hasardeux. Le seul que donne E. Plaisance est fait dans l'hypothèse d'une constance des taux des ouvriers et des non-ouvriers selon les arrondissements (mais peut-on tenir cette hypothèse dont on a vu qu'elle était très invraisemblable pour 1954 ?) et donne une valeur de 90 % pour le taux « ouvriers », de 58 % pour le taux « non-ouvriers », autre manière de montrer l'élévation de la fréquentation de la maternelle dans les catégories non-ouvrières.

L'analyse écologique a donc permis de donner des ordres de grandeur vraisemblables pour les taux de recours à l'école maternelle publique dans les catégories des ouvriers et des « non-ouvriers » et de préciser le constat initial, établi au vu des cartes des effectifs des maternelles par arrondissement, d'une diffusion de la fréquentation de l'école maternelle dans les classes moyennes et supérieures (6).

On pourrait ici, pour expliciter et formuler certaines des hypothèses sous-jacentes à ce travail, s'interroger sur l'exemple parallèle des crèches et des écoles maternelles. Institution destinée d'abord aux classes populaires, la crèche offre, avec une histoire institutionnelle plus courte que l'école maternelle, un exemple comparable de « déprolétarisation » ou, si l'on veut, d'anoblissement (ou d'extension aux classes moyennes et supérieures). L'école maternelle originelle est, en effet, un bel exemple d'institution de gardiennage et de dressage, une illustration de la discipline telle que Michel Foucault l'a analysée à partir du cas des Frères des Ecoles chrétiennes (7). Notons d'abord au passage que ces restructurations historiques invitent à la prudence dans l'utilisation de la généalogie des institutions : les traces du programme initial peuvent prendre des sens très différents et (ou) s'estomper au fil de l'évolution de cette institution. Du point de vue de l'étude des fonctions, on peut dire que, si les institutions d'enseignement à public essentiellement populaire autorisent une analyse selon leur fonction disciplinaire (fonction d'inculcation, de discipline, de moralisation), cette analyse n'a plus de sens (ou ne vaut que comme analyse de la contrainte sociale ou de la violence propres à toute socialisation, éventuellement comme expression d'une humeur anti-institutionnelle) quand une ins-

titution a un public diversifié, l'analyse en termes de sélection et de hiérarchisation devant alors avoir la priorité. Mais, pour en rester à l'argument central, comment décrire cette évolution, comment l'interpréter ? Faut-il y voir une simple diversification (effet de diffusion d'une institution créée pour certains milieux, « mordant » progressivement sur d'autres), ou, à l'autre extrême, une « appropriation » (ou un détournement pourraient penser certains) par les classes moyennes et supérieures ? Dans l'un et l'autre cas, quels sont les mécanismes de ce glissement : sont-ils principalement matériels et pratiques (on invoque alors les conditions sociales d'utilisation — par exemple compatibilité des horaires de travail de bureau avec les horaires de l'institution ou disposition de moyens de transport) ; ou, plus largement, sociaux : ensemble des atouts, information, assurance, aisance dans la relation à l'institution (rôle de la pression sur l'institution des associations de parents d'élèves) etc., qui permettent de s'imposer dans des conditions de rareté ; ou encore sociaux et culturels : connivence entre les agents de l'institution et les parents candidats à l'utilisation ; ou culturels : recherche d'un certain mode de socialisation et définition de l'enfant comme apprenti intellectuel plutôt que comme simple objet de garde ? Ces hypothèses peuvent être accentuées différemment selon les institutions et selon leur évolution : dans le cas de la crèche on insisterait sans doute sur les conditions pratiques et sociales d'utilisation ; dans le cas d'organismes tels les conservatoires municipaux on pourrait mettre en avant les conditions culturelles d'usage. Il s'agit là du cas particulier d'un problème général, celui des *conditions sociales d'utilisation* des équipements collectifs. A mesure que la qualité d'un service, initialement destiné aux classes populaires, s'améliore, *sa clientèle sociale se diversifie et le niveau* social de celle-ci s'élève.

Pour en revenir à l'école maternelle publique et aux constats faits par E. Plaisance sur la diffusion de sa fréquentation dans les arrondissements « bourgeois », il faut se demander comment décrire ce glissement social, comment l'expliquer. Sur le premier point du programme, des conjectures ne permettent pas d'aller, faute de descriptions plus précises du public des maternelles, au-delà de ce que donnent les statistiques de composition sociale de la population des arrondissements. Ces indications laissent ouvertes des interrogations : diffusion aux classes moyennes, puis aux classes supérieures par diversification progressive ou « embourgeoisement » par conversion des classes supérieures, ralliées ensuite par les classes moyennes ? Remarquons simplement que E. Plaisance a tendance à privilégier l'« embourgeoisement » du public ; mais le passage ne va pas de soi d'indicateurs qui sont des taux de population non-ouvrière ou des taux de la CSP « professions libérales — cadres supérieurs » à une assignation aussi précise à la bourgeoisie d'une *transformation* des modes de socialisation du jeune enfant ; on retrouvera ce problème à propos de la caractérisation des valeurs pédagogiques de la maternelle. *Sur le deuxième point*, l'analyse de la deuxième partie, « finalités et pratiques pédagogiques », apporte une réponse culturelle, celle d'une convergence *progressive du programme de la maternelle* avec les idéaux pédagogiques de la bourgeoisie. Notons la possibilité aussi d'une étude sociale : une étude de la « *demande* » *d'école selon les secteurs* et selon les milieux et de la politique d'implantation des écoles permettrait peut-être d'apporter d'autres éléments de réponse (*mais sans doute* avec des indicateurs plus épars et plus hétérogènes que celui des effectifs scolarisés).

La deuxième partie est en effet une étude de l'évolution des modèles éducatifs de l'école maternelle de 1945 à 1980, qui montre leur convergence progressive avec les modèles éducatifs privilégiés par les parents des classes supérieures. Le programme pédagogique officiel et explicite de l'institution, tel qu'il s'énonce dans les instructions et les circulaires, apparaît comme assez autonome par rapport aux pratiques pédagogiques effectives pour qu'on lui préfère d'autres documents. En effet, du début de la Troisième République à 1975, *les changements dans les* finalités, les fonctions assignées, les méthodes prescrites ou conseillées à l'institu-

tion dans les textes officiels, au demeurant peu nombreux, sont rares (8). La loi de 1975, relative à l'éducation en général et la circulaire du 2 août 1977, consacrée à l'école maternelle, inscrivent dans les textes le résultat d'une longue évolution en insistant sur le développement psychologique et « social » (socialisation au sens étroit qu'il reçoit dans la langue pédagogique), de préférence à l'exercice d'aptitudes scolaires spécialisées et à l'apprentissage de disciplines particulières (acquisition précoce de la lecture, de l'écriture, du calcul notamment). E. Plaisance a donc réuni 100 rapports d'inspections effectuées entre 1945 et 1980 à Paris et dans sa banlieue, dont le statut, entre le descriptif et le prescriptif (9), fait d'assez bons révélateurs de l'idéal pédagogique de l'école maternelle, et l'analyse de contenu qu'il en fait est organisée chronologiquement (découpage en 4 périodes, 1945-1952 ; 1955-1960 ; 1965-1970 ; 1975-1980 ; parmi lesquelles ressortent celle de l'après-guerre et celle de l'après 68, on verra pourquoi). Notons seulement, pour faire apparaître les choix de méthode par rapport aux diverses possibilités envisageables (on sait assez les difficultés pour réunir un tel *corpus* devant les résistances institutionnelles pour ne pas chicaner), que E. Plaisance n'a pas choisi de lier ce *corpus* aux variations géographiques étudiées dans la première partie, du fait de la difficulté à le raccorder aux divisions de l'espace parisien mises en évidence dans l'étude des taux de préscolarisation. L'analyse aurait alors été orientée par la question : y a-t-il une variation de la pédagogie en fonction de la clientèle, du contexte social, en distinguant par exemple arrondissements « bourgeois » et arrondissements « ouvriers » ; mais sans doute aussi aurait-elle été exposée au danger du mécanisme en suggérant une relation directe entre le public et les idéaux pédagogiques.

Telle qu'elle est présentée, l'étude distingue trois types de « modèles éducatifs », un modèle « productif » (centré sur l'acquisition de compétences déterminées) et prévalant dans la période de l'après-guerre, un modèle « expressif » (qui privilégie l'expression personnelle de l'enfant, les attitudes plutôt que les productions) et dominant dans les années 70, un modèle « esthétique » (privilégiant les capacités créatives de l'enfant plutôt que l'accomplissement de tâches scolaires), plus caractéristique des deux périodes intermédiaires, et qu'on aurait pu baptiser « poiétique » pour marquer qu'il ne s'agit pas de privilégier les expressions artistiques de l'enfant par rapport à l'ensemble des capacités créatrices. On voit que cette typologie repose sur deux oppositions : tâches scolaires spécifiques (lecture, écriture...) ou compétences plus diffuses, non spécifiées en performances précisément définies, d'une part ; d'autre part apprentissage et acquisition de compétences (scolaires ou non directement scolaires) ou expression et culture de soi. Pour l'énoncer selon les critères proposés par T. Parsons pour caractériser les systèmes d'action sociale (10), spécifique et diffus pour la première opposition, performance et qualité pour la deuxième opposition.

En utilisant ces modèles pour caractériser les descriptions-prescriptions des inspectrices, on obtient les résultats suivants. Un premier classement selon les activités enfantines mentionnées par période permet d'observer une régression, de 1945-1952 à 1975-1980, de tous les exercices les plus spécifiquement scolaires (écriture, lecture, calcul) préparant aux activités du cours préparatoire et un progrès des activités à finalité scolaire moins affirmée et à fonction expressive (langage oral, dessin — mais avec une décroissance de 1965-1970 à 1975-1980, travail manuel, éducation physique) (11), le cas des exercices sensoriels étant un peu particulier et l'évolution moins nette. Mentionnons pour mémoire un classement thématique des activités (importance des thèmes naturalistes, de la campagne ; tonalité passéiste des registres illustratifs). Mais le plus important est l'étude de l'évolution des descriptions des qualités attendues-appréciées chez les enfants. On observe, à partir d'une situation, en 1945-1952, où le modèle « productif » prévaut (50 % des indicateurs contre 43,2 % pour le modèle « expressif »), sa régression régulière au profit du modèle « expressif » (respectivement, en 1975-1980, 33,3 % et 59,1 %). Dans cette

analyse le modèle dit « *esthétique* » *sert plutôt à caractériser une modulation du type* « expressif » qu'un type nettement individualisé : il permet de lier des attentes diverses d'expressions personnalisées, d'intérêt et de plaisir dans le rapport aux activités. On aperçoit sur cet exemple un problème général que pose l'analyse, celui du **tempo** du changement des valeurs pédagogiques. En effet, le climat « soixante-huitard » qu'enregistre le *modèle « esthétique » peut être comparé à un cycle court* dans l'évolution axiologique (si on appelle ainsi les valeurs dominantes observées dans le type de discours pédagogique analysé). Au contraire, le mouvement du type « productif » au type « expressif » paraît une tendance de cycle plus long. Il va de soi qu'il faudrait des indices plus nombreux et plus solides pour soutenir ce type de discussion et *discriminer, éventuellement, mouvements brefs et mouvements longs* dans la variation des valeurs pédagogiques (12). Notons, en tout cas, qu'il faudrait peut-être distinguer, pour une discussion complète, les niveaux d'enseignement (pré-scolaire/primaire par exemple), la pédagogie scolaire et la pédagogie familiale, les pratiques effectives et les idéaux, proclamés ou inscrits dans des prescriptions. *Cette dernière distinction est pertinente par rapport à l'analyse d'E. Plaisance.* En effet, on ne peut se défendre de penser parfois qu'il y a une relative autonomie du discours pédagogique, spécialement du discours officiel et d'apparat que représentent les conceptions énoncées dans les rapports d'inspection, par rapport aux pratiques pédagogiques des institutrices. Comment, d'autre part, mettre en rapport le *rythme de ce changement des modèles éducatifs* avec le rythme du changement du public des maternelles tel qu'il ressort de la première partie de l'étude ?

L'articulation entre les résultats de la première partie — « embourgeoisement » du public ou conversion des classes moyennes et supérieures à la scolarisation *précoce* et à la socialisation du jeune enfant par l'école maternelle — et les résultats de la deuxième — affirmation progressive d'une pédagogie de l'expressivité, peut-être avec une accentuation, dans *la toute dernière période, des valeurs de coopération* et d'activité — est proprement l'objet de l'interprétation sociologique. E. Plaisance procède ici par la mise en rapport du modèle éducatif de la maternelle avec *les conceptions* et le style de vie des différentes classes, soulignant des « parentés de choix », pour parler comme Weber, entre les valeurs pédagogiques dominantes de la maternelle et les représentations et *l'expérience (faut-il dire conceptions du monde* et « **ethos** » en empruntant ces concepts à Dilthey et à Weber ?) « des membres des classes supérieures ou des classes moyennes et surtout (de) ceux qui exercent des *professions situées* dans le champ du relationnel et du culturel. » (p. 184). Cette mise en rapport pose trois questions. Celle du décalage entre la description large des glissements du public que permet *la statistique (en catégories* telles que ouvriers/classes moyennes et supérieures ou ouvriers/cadres moyens/cadres supérieurs et membres des professions libérales) et l'imputation fine d'un style pédagogique à des *fractions des classes* moyennes et supérieures, groupes de professions de service, essentiellement dans le secteur de l'enseignement, dans le secteur « social » et para-médical et dans le secteur *de la communication* (13). Celle de la caractérisation plus précise des valeurs pédagogiques de ces fractions nouvelles, à partir de sources directes et non à partir du programme pédagogique de la maternelle, *puisqu'il s'agit précisément de tester* la convergence de celui-ci avec celle-là, par exemple en observant la socialisation familiale à l'œuvre dans les attentes énoncées, les pratiques de socialisation *effectives (14). Peut-on* simplement désigner cet ensemble de valeurs inspirant les pratiques comme « *habitus* cultivés » (p. 186). Pareille désignation est un baptême plutôt qu'une analyse (15). E. Plaisance *trouve ici un appui dans les analyses de* B. Bernstein sur la relation entre les valeurs des nouvelles classes moyennes et la pédagogie de la maternelle (16). La troisième question est celle du mode d'influence des *valeurs de ces* classes dominantes sur les conceptions pédagogiques de l'école. Influence diffuse qu'on peut expliquer en répétant que les valeurs pédagogiques dominantes sont *celles de la classe dominante — mais est-ce*

bien une explication ? Un facteur explicatif important invoqué est celui des modifications de recrutement du corps enseignant (« embourgeoisement ») et, pourrait-on ajouter, plus généralement, des agents d'encadrement de l'enfance au sens large (la reconversion des talents et des investissements dans le marché de l'enfance) (17).

Au-delà des questions posées par le système d'hypothèses et de propositions de cette étude, il faut situer les analyses d'E. Plaisance dans la problématique générale des effets sociaux de l'Ecole. Ce sera une autre façon de présenter et de discuter ses conclusions. Les résultats et la problématique de l'étude de J. Lautrey, **Classe sociale, milieu familial, intelligence,** bien qu'elle porte sur un autre âge que celui de la maternelle (10 ans), y aideront. En effet, il faut inscrire dans un système général d'explication, un schéma de causalité d'ensemble, les relations étudiées ou mises en valeur pour apercevoir la juste portée des explications. On peut dire que l'étude d'E. Plaisance est un exemple d'analyse sociologique centrée sur les effets de l'usage et de l'appropriation inégales de l'institution scolaire. Dans ces différences d'usage interviennent des mécanismes sociologiques, avec leur traduction ou leurs conditions de possibilité psychologiques. Les principaux mécanismes invoqués ou supposés sont les suivants :

1) Le recrutement du corps enseignant et les effets que ce recrutement exerce sur les valeurs et les finalités pédagogiques ;

2) l'offre institutionnelle de places dans l'école maternelle, et, en amont de cette offre, la politique d'implantation d'écoles, avec ses différents mobiles, dont celui qui est lié à la demande des parents, médiatisée par divers relais d'expression ;

3) la proximité culturelle des parents ou la connivence avec les finalités et les valeurs sur lesquelles repose la socialisation scolaire et la continuité (ou la discordance) entre « l'esprit » de la socialisation scolaire et l'esprit de la socialisation familiale.

C'est sur le point (1) que E. Plaisance se fonde le plus, en invoquant à titre complémentaire (3) ; (2), qui est un facteur de type socio-politique, étant peu utilisé, du fait des partis de l'étude (voir mes remarques ci-dessus). Sur le recrutement du corps enseignant, E. Plaisance insiste sur « l'embourgeoisement » du corps enseignant en utilisant les enquêtes d'Ida Berger, embourgeoisement qu'il faudrait pourtant spécifier (18). Mais on peut garder quelque scepticisme sur les effets directs de l'embourgeoisement relatif du corps enseignant sur la transformation des valeurs pédagogiques. On peut même se demander si le lieu de changement des valeurs et des idéaux pédagogiques est l'école ou la socialisation extra-scolaire plus large, l'école étant affectée par contre-coup (19). Cependant, c'est la connivence culturelle entre les valeurs des classes supérieures ou moyennes et les valeurs de la nouvelle pédagogie qui est l'explication fondamentale, même si elle est moins systématisée que l'explication par les transformations du corps pédagogique. Cette explication culturelle pose deux problèmes : celui de l'affinement du schème explicatif, celui de la définition précise des groupes sociaux porteurs de ce changement de valeurs. Ce dernier point pose deux questions par rapport au schéma d'explication d'ensemble, l'une méthodologique et empirique (celle du raccordement entre l'analyse écologique, qui manipule des catégories larges « non-ouvriers », « classes moyennes et supérieures » et l'analyse sociologique compréhensive qui porte sur des catégories fines, « nouvelles classes moyennes », « fractions intellectuelles des classes supérieures »), l'autre, analytique (celle de la relation entre des transformations de classes sociales et l'analyse précise des transformations des systèmes de valeurs qui en résultent). L'article de B. Bernstein sur la « pédagogie invisible », où celui-ci, étendant ses recherches à l'éducation pré-scolaire, renouvelle sa problématique en généralisant le concept de code du domaine socio-linguistique au domaine plus large des attitudes à l'égard de l'éducation, de la pédagogie, des savoirs scolaires, ainsi que ceux qui portent sur les « codes du savoir scolaire », proposent de lier la nouvelle pédagogie à

la « nouvelle classe moyenne » (20). Cette analyse n'est pas nécessairement congruente avec les analyses, menées en France, des transformations des classes moyennes et supérieures : montée des couches moyennes salariées, des professions de service, des intermédiaires culturels, sociaux et sanitaires si l'on peut dire, des fractions dominées des classes dominantes selon la terminologie de P. Bourdieu (1970) (21). Ces diverses expressions ne désignent pas forcément les mêmes phénomènes ; elles ne correspondent pas non plus forcément au glissement des valeurs pédagogiques qu'il s'agit d'expliquer (22).

Mais ce sont là discussions autour du problème de l'imputation causale des transformations des idéaux pédagogiques. Reste à s'interroger sur les effets comparés de l'institution et de la famille, sur le schéma explicatif d'ensemble et sur les médiations psychologiques à travers lesquelles agissent les facteurs sociaux (23). J'ai en effet signalé à l'occasion quelques incertitudes ou difficultés qu'il faut lever, et l'apport de cette étude à une théorie des effets de sélection sociale de l'Ecole ne peut être pleinement aperçu que situé dans un schéma général des déterminants de la réussite scolaire. Le travail de J. Lautrey, **Classe sociale, milieu familial, intelligence** est l'effort le plus récent et le plus systématique, il semble, pour donner, dans une étude expérimentale de psychologie différentielle, leur place aux facteurs sociaux qui agissent, par l'intermédiaire du milieu familial ; sur le développement de l'intelligence. Empruntant comme cadre général explicatif du développement intellectuel la théorie piagetienne, J. Lautrey attribue au milieu familial un rôle dans l'organisation des régularités (ou des irrégularités) qui sont, selon la psychologie génétique piagetienne, au principe du processus d'assimilation et d'accommodation par quoi se construisent les mécanismes opératoires (24). Aussi, la structuration de l'environnement familial (faible, souple ou rigide) est-elle posée, par hypothèse, comme un facteur essentiel du développement intellectuel. Si celui-ci n'est plus défini comme un parcours que tous les enfants effectuent en passant par les mêmes étapes et susceptible seulement de différences de rythme, on peut réintroduire les facteurs sociologiques comme facteurs décisifs des différences de développement (25). Et aussi envisager que, à côté de ce qu'on pourrait appeler la sociologie génétique (genèse des compétences « sociales », des opérations de la vie en groupe chez l'enfant), qui est en général ce que les psychologues rangent sous le terme de socialisation, il y ait place, à l'intérieur de la psychologie génétique, pour une théorie des effets intellectuels des apprentissages familiaux, et de l'aménagement familial de l'apprentissage : il y a aussi une genèse sociale des structures mentales.

Pourquoi même ne pas définir plus largement que ne le fait J. Lautrey, tenu par les contraintes de l'opérationalisation, les facteurs d'environnement familial (26) ? Pourquoi ne pas insister, d'autre part, sur les effets indirects des stratégies d'apprentissage sur l'usage de l'Ecole et, généralement, des diverses instances de socialisation, formellement aménagées en institutions, ou diffuses (telles le théâtre, la littérature pour enfants, etc.) (27). Autant que les effets directs d'apprentissage liés à la structuration de la socialisation familiale, les effets indirects liés à l'aménagement, la disposition à définir les situations quelconques comme situations d'apprentissage (28) paraissent importants pour une théorie sociologique de la socialisation qui ne serait pas seulement — ce qui n'est pas rien — une théorie de l'inculcation et de l'intériorisation des valeurs de classe (29). Aux effets indirects il faut ajouter les effets médiatisés liés au bon usage des institutions de socialisation rendu possible par les atouts, sociaux, économiques et culturels, qui découlent de la position des classes favorisées.

Ce serait sans doute sortir du cadre de cette note critique que d'énoncer les éléments du développement intellectuel sur lesquels agissent les facteurs d'environnement, définis largement comme suggéré ci-dessus. Pour indiquer d'un mot en quoi les analyses des psychologues autorisent les suggestions des sociologues et laissent

place à une sociologie de la socialisation, c'est dans l'ordre de la compétence et de la disposition à apprendre et à tirer profit des contextes de socialisation que se situe le domaine ouvert à une sociologie des conditions sociales du développement intellectuel (30).

décembre 1987

Jean-Claude CHAMBOREDON
Laboratoire de Sciences sociales
Ecole Normale Supérieure, Paris

Notes

(1) Constat indubitable car plusieurs fois répété (dans les enquêtes d'A. Girard et de Bastide, 1970 ; dans l'étude de C. Chiland, 1976 ; dans les enquêtes du service des statistiques du Ministère de l'Education Nationale) ; mais qui, sous la forme sèche d'une corrélation entre la fréquentation de l'école maternelle et la réussite au cours de la carrière scolaire postérieure, à différentes étapes, peut laisser les analystes sur leur faim quand il s'agit d'identifier un peu plus précisément les facteurs (dont, éventuellement, les types de pédagogies) qui entrent dans cette influence « globalement positive » de la pré-scolarisation.

(2) Pour une définition de ces termes, voir J.C. Chamboredon (1976).

(3) La sous-estimation des effets de l'usage familial de l'institution scolaire et, généralement, des institutions de transmission culturelle (instances diverses de formation, clubs, ateliers, mouvements d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse, etc.), encouragée peut-être par l'intention d'aller à l'essentiel ou au fondamental (en laissant les médiations pour plus tard et pour d'autres) explique en effet les usages « massifs » et pour tout dire métaphysiques que l'on fait parfois des déterminismes d'origine familiale, « subsumés » par certains dans la notion d'**habitus**, selon un terme que P. Bourdieu a emprunté **via** Panofsky à la tradition philosophique aristotélicienne et scolastique et à la phénoménologie pour en faire la pièce centrale d'une explication des inégalités de réussite scolaire (avec J.C. Passeron, 1970) et, généralement, de la reproduction des classes sociales.

(4) J'utilise également quelques travaux personnels sur ce sujet, cf. J.C. Chamboredon et J.Y. Prévot (1973), (1975a), (1975b) ; J.C. Chamboredon (1976), (1980), (1983), (1985b) ; J.C. Chamboredon et J.L. Fabiani (1977).

(5) Pour 1954 par exemple, on pose (d'après la p. 58) :
(1) $42{,}6x1 + (100 - 42{,}6)y1 = 4040$ pour le groupe des arrondissements « ouvriers », où 42,6 est la part des ouvriers dans la population active du groupe d'arrondissements considéré, 100 − 42,6 la part des non-ouvriers et 4040 l'effectif préscolarisé et (2) $15{,}9x2 + (100 - 15{,}9)y2 = 1730$ pour le groupe des arrondissements « bourgeois ».
On résout ce système d'équations dans diverses hypothèses : celle d'une constance des comportements des divers groupes sociaux selon les contextes géographiques (ci-dessus $x1 = x2$ et $y1 = y2$) ; celle de la variation du comportement d'un des groupes ($x1 \neq x2$ et $y1 = y2$ ou $x1 = x2$ et $y1 \neq y2$) ; ou celle de la variation concomitante ($x1 \neq x2$ et $y1 \neq y2$), hypothèse qui peut être assortie d'hypothèses complémentaires sur l'ampleur de la variation (par exemple, $x1 = 1{,}5x2$ ou $2x2$).

(6) Ici, la prise en compte des autres équipements d'accueil, les crèches (qui ont une plage de recouvrement avec les écoles maternelles, celle des âges de 2 à 3 ans), est une discussion qui ne donne rien de bien net du fait de la rareté des informations (sur les habitudes de fréquentation, la composition sociale du public), du fait surtout de la faible capacité d'accueil des crèches (5 020 places en 1974 à Paris, à comparer aux 60 556 enfants dans les écoles maternelles publiques en 1974-1975). Des indications tirées de diverses enquêtes font simplement apparaître une tendance au recours plus fréquent à la crèche chez les parents des classes moyennes.

(7) Analyse qui, au-delà de son contexte historique d'application, valut, dans les années soixante-dix, comme philosophie et comme thématique expressives de l'humeur anti-répressive, dans une convergence avec la thématique anti-étatique plus ancienne (dont les ancêtres lointains sont Tocqueville et Le Play), présente à l'arrière-plan des études de Philippe Ariès (cf. J.C. Chamboredon, 1985a). De sorte que la critique de la répression exercée par les institutions d'éducation (et, généralement, par toutes les institutions), d'inspiration gauchiste ou libertaire (Marcuse), rejoignit la critique plus ancienne et moins bien établie sur le marché académique (longtemps présente seulement dans le discours de Ph. Ariès) de l'étatisme, du Moloch ou du Léviathan de la société bureaucratique, vieux fantasme libéral très présent,

bien que souvent tu, chez Tocqueville. La surprenante et la très compréhensible rencontre entre Foucault et Ariès, devenus, dans les années 70, le **Janus bifrons** de la critique du système d'enseignement doit, semble-t-il, s'analyser ainsi. Et, de même, le « gauchissement » dans le sens anti-répressif des analyses sociologiques du système d'enseignement de P. Bourdieu et J.C. Passeron tel qu'il s'observe dans la problématique vernaculaire des **Actes de la recherche en sciences sociales** (omniprésence de la notion de violence symbolique, référant explicitement à Max Weber et, moins directement à Durkheim et Marx, mais tournée aussi vers Althusser — appareils idéologiques — et vers Foucault — discipline) cf. J.C. Chamboredon (1982).

(8) Cf. J.N. Luc (**éd.**) (1982). Voir aussi J.C. Chamboredon et J. Prévot (1973) pour une analyse du décalage entre programmes officiels et doctrine pédagogique en « acte », « charte » de l'institution (pour reprendre en le détournant légèrement un terme de Malinowski dans **Les Argonautes du Pacifique occidental**) exprimée dans divers ouvrages « officieux ».

(9) On ne peut en effet considérer les rapports des inspectrices comme de purs performatifs, à la manière du discours d'autorité qui fait advenir ce qu'il annonce.
De la même manière, on ne peut considérer ces rapports comme une description parfaitement adéquate, substitut d'une observation de sociologue, des pratiques pédagogiques : la description des inspectrices sélectionne, aux fins d'éloge ou de critique (c'est un choix qui loue ou qui blâme, pour paraphraser Proust) d'une part ; d'autre part, les institutrices livrent aux inspectrices une prestation particulière, « d'apparat », anticipant sur les attentes qu'elles leur prêtent. Il faudrait peut-être un Goffman du rapport pédagogique pour étudier les règles de la « présentation de soi » aux inspectrices dans la salle de classe.

(10) Voir, par exemple, T. Parsons et E.A. Shils (1951) et les commentaires de F. Bourricaud (1977).

(11) C'est, semble-t-il, dans le fait que le dessin et le chant culminent pour la période 1965-1970, qu'il faut voir les raisons de sa caractérisation par la dominance d'un modèle « esthétique ». On peut se demander si les indices sont assez nets et d'autre part assez cohérents entre eux pour supporter cette assignation : la décroissance du chant de 1965-1970 (14,3 % des activités mentionnées) à 1975-1980 (12,2 %) est faible, celle du dessin est forte (19,8 % et 8,2 % respectivement). Dans ce dernier cas a-t-on affaire à une variation aléatoire liée à des facteurs intervenant dans la constitution de l'échantillon ou à un déplacement des activités de dessin strict à des activités plastiques plus diverses (collages, etc.), qui seraient rangées dans la catégorie du travail manuel (celui-ci passant, pour les mêmes périodes, de 11 % à 20,4 %) ? En tout cas ceci est peut-être insuffisant pour poser un modèle « esthétique » caractéristique de la période 1965-1970.

(12) Ce problème est posé dans l'étude, par V. Isambert-Jamati (1970), des valeurs pédagogiques telles qu'elles s'expriment dans les discours de distribution des prix dans l'enseignement secondaire.
Et, de même, à propos du problème des valeurs culturelles, dans un article de K.E. Rosengren (1984). Il est évident que l'analogie avec les cycles en économie est de pure commodité, pour autoriser la variation intellectuelle ; mais l'idée de variations brèves d'une conjoncture pédagogique par rapport à des variations plus lentes et plus irréversibles, structurales peut-être, est à retenir. Les variations de cycle long peuvent éventuellement être liées à des restructurations des demandes pédagogiques des différentes classes ou fractions de classe, donc à des changements de la structure sociale.

(13) Les transformations des classes moyennes et supérieures au cours de la période du changement pédagogique décrit par E. Plaisance (de 1960 à 1975-1980 grossièrement), telles qu'elles ressortent des recensements (1954, 1962, 1975, 1982) et des analyses sociologiques qui les interprètent, font apparaître, au-delà de la tendance globale à la croissance des catégories salariées par rapport aux catégories indépendantes et, à l'intérieur de celles-ci, à la décroissance de fractions de petite bourgeoisie ancienne à « patrimoine » (commerçants et artisans) par rapport à des fractions dont la position repose sur la détention d'un capital économique et d'un capital culturel (professions libérales), le développement de professions liées au secteur des services, du contrôle idéologique et moral, du conseil, de l'encadrement et de l'animation. Les catégories descriptives qu'offre la statistique établie par l'INSEE selon la grille des « P.C.S. » (professions et catégories socio-professionnelles) ne permettent pas toujours aux interprétations de ces transformations sociales d'aller jusqu'à l'épreuve statistique. D'autre part, les théories explicatives se répartissent entre quatre ou cinq grands systèmes qui divergent dans l'interprétation des faits essentiels sur lesquels tous s'accordent (croissance du capital culturel, développement des services, complication et diversification des hiérarchies avec expansion du niveau intermédiaire de ces hiérarchies) : certaines, d'inspiration néo-marxiste, insistant sur le développement des appareils et des fonctions de contrôle ou, dans d'autres formes, sur la diversification de la petite bourgeoisie née du développement de champs nouveaux de régulation sociale ; d'autres, d'inspiration néo-saint simonienne mettent l'accent sur la diffusion et l'extension des fonctions intellectuelles liées à un nouvel état social, société « post-industrielle » ; d'autres encore, néo-weberiennes peut-être, voient émerger une « nouvelle classe », distincte des élites classiques, caractéristique d'un système social marqué par le développement des services et l'accroissement du rôle de

l'Etat (j'utilise ici le panorama critique présenté par J. Ion en introduction à la première partie de l'ouvrage collectif, **Les couches moyennes salariées** (1983), pp. 7-28). En outre, du point de vue des domaines de recherche, d'exemplification et, éventuellement d'épreuve empirique, ces différentes théories de la transformation des classes moyennes ont des points d'ancrage différents, certains procédant de la sociologie urbaine (attention notamment à la nouvelle urbanisation périphérique, aux mouvements associatifs visant à la défense et à l'amélioration de l'environnement), d'autres de la sociologie politique (dans ces deux cas la référence à la problématique marxiste est toujours, peu ou prou, présente, sous forme de la mise en relation, explicite ou cachée, avec le devenir du prolétariat), d'autres de la sociologie de l'éducation (interrogation sur la reconversion à la reproduction via l'Ecole des classes moyennes anciennes et sur les nouveaux modes d'éducation liés au nouveau style de vie et à la nouvelle morale des fractions nouvelles). Quelques interprètes, peut-être hâtifs, ont pu voir, dans le changement de majorité politique en 1981, une confirmation de la transformation radicale des anciens rapports de classe et le signe de l'avènement d'une « nouvelle » classe.

(14) Je l'ai essayé, à titre exploratoire et de façon hypothétique, avec J. Prévot (1973) pour l'analyse des attentes à l'égard de l'école maternelle et, avec J.L. Fabiani, dans une étude des livres pour petits enfants (1977), pour l'analyse des modes de socialisation à l'œuvre dans la famille, auxquels fait référence (dans un rapport de redoublement ou de contradiction) le mode d'emploi inscrit dans l'album.

(15) L'**habitus**, on le sait, est la nouvelle entéléchie sociologique, qui fait passer du même au même, en tant que force (et origine) sociale incorporée qui contient en elle-même sa fin (comme destin du sujet social inscrit **ab ovo** dans l'histoire du sujet et réalisé par la médiation de la causalité du probable). On nous permettra d'ajouter cette référence aristotélicienne au commentaire philosophique récent de F. Héran (1987) sur la notion d'**habitus**, commentaire où l'analyste, dans un parcours tant plan que vertical, ne plaint pas, justement, les références, **l'habitus** paraissant ici, avec tout son appareil critique (peut-être réuni pour les besoins de la cause et au prix d'une généalogie imaginaire), entouré de tout le **cultus** qui sied sans doute (mais on peut préférer les beautés conceptuelles en plus simple appareil. Pour re-dire ce qui est suggéré ci-dessus en termes à peu près comparables à ceux du susnommé, le **socius** bourdellien (à la différence du **socius** mertonien, plus exposé à des surprises) est une entéléchie ou — pour combiner Hugo et Zénon — une « force qui va » sans pour autant se mouvoir (puisque son histoire ne fait que dérouler son origine), tout en réalisant sa fin, celle-ci étant donnée dès le départ (l'**impetus** initial par quoi l'**ens** vient à paraître comme être, d'abord **infans**, plus tard « parlêtre » (Lacan) — **infans fando fio**.

(16) B. Bernstein, à partir de ses travaux initiaux sur les codes socio-linguistiques, a étendu et prolongé ses recherches, au prix et à la faveur d'une généralisation de la notion de « code », d'abord aux programmes et aux cursus scolaires (analyse dite du **curriculum** dans les termes des sociologues de l'éducation de la nouvelle génération, ceux qui essaient de succéder à la génération présente dans le **reader** de A.H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson (1961) ; cf. M.D.F. Young (1971) et, ici même, J.C. Forquin (1983). Ensuite (mais cette préoccupation était déjà présente dans ses travaux initiaux sur les codes socio-linguistiques), à la socialisation familiale de la petite enfance. Représentatif de la première ligne analytique, l'article sur « les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement » (1975a) ; de la deuxième l'article sur « les pédagogies : visible et invisible » (1975b).

(17) Au-delà des transformations morphologiques du corps des institutrices de maternelle (ici F. Plaisance suit les conclusions de Ida Berger et René Benjamin, 1964 ; I. Berger, 1969), c'est l'ensemble des restructurations du système des agents de socialisation qu'il convient de prendre en compte. Ces transformations sont de deux ordres : changement global lié à l'extension de la « prise » et de la diversité des instances de socialisation secondaire, l'école se trouvant assortie de tout un réseau d'instances d'encadrement, de formation, de gardiennage, complémentaire ou concurrent ; dans le cas de la petite enfance, plus « ouverte » aux conquêtes pédagogiques parce que, comme âge affranchi de l'obligation scolaire, c'est une « frontière », un territoire à conquérir, les inventions et tentatives sont particulièrement nombreuses et multiformes. (Cf. J.C. Chamboredon et J. Prévot, 1973, pp. 322-323). On peut parler d'un marché de l'enfance ou d'un cercle d'agents pédagogiques **lato sensu**. D'autre part, glissement des valeurs lié à la restructuration du corps et aux changements morphologiques, par exemple « embourgeoisement » ou « démocratisation » du corps. Un trait important en ce domaine est la relation croisée (en chiasme) qui peut s'observer quand on étudie les renouvellements du corps en considérant en même temps origine sociale et sexe : pour simplifier, on observe une structure où des hommes d'origine peu élevée coexistent avec des femmes d'origine plus élevée, d'où, le cas échéant et en oubliant beaucoup de médiations, coexistence (et heurt) d'un système de valeurs ascétique - méritocratique et d'un système de valeurs spontanéiste - élitiste-charismatique. Pareille configuration peut s'observer aussi sur un autre corps pédagogique, celui des animateurs socio-culturels (cf. M. Simonot, 1974).

(18) Embourgeoisement relatif et multiforme : il peut tenir soit à l'élévation relative de l'origine sociale des instituteurs comme corps (cependant que le corps lui-même se déclasse), soit aussi à l'origine sociale plus élevée en moyenne des institutrices par rapport aux instituteurs

(et peut-être est-ce encore plus net pour les institutrices de maternelle), soit encore à la classe sociale d'arrivée, celle à laquelle accèdent les institutrices par l'union (matrimoniale ou quasi).
Ces divers embourgeoisements sont susceptibles, de manière variable peut-être dans chaque cas, de favoriser la diffusion d'attitudes, de systèmes de valeurs, d'idéologies pédagogiques en affinité avec les valeurs qui, dans le même temps, inspirent la socialisation dans les classes supérieures ou telle fraction de ces classes (spontanéisme, hédonisme, « charismatisme » si on désigne ainsi la croyance au don comme forme transformée des héritages *cultivés — cf. P. Bourdieu et J.C. Passeron, 1970, là-dessus).*

(19) Pour un exemple, J.C. Chamboredon et J.L. Fabiani (1977) ; on pourrait soutenir, d'après ce travail, que la mutation des valeurs pédagogiques dominantes qui deviennent spontanéistes et anti-didactiques et privilégient la créativité, pour désigner par d'autres termes ce que E. Plaisance nomme le « modèle expressif », s'opère, avant de se traduire à l'école maternelle, dans l'ordre des instruments de socialisation extérieurs à l'école (ici les albums pour enfants) et peut-être, plus généralement, dans les méthodes d'éducation familiale (voir le témoignage que peuvent constituer les ouvrages de conseil aux parents).

(20) *B. Bernstein (1975b) et (1975a). L'article sur les « codes du savoir scolaire », publié en* volume en 1975 (**Class, Codes and Control,** vol. III, Routledge and Kegan Paul, Londres), a été d'abord donné comme une conférence devant l'Association britannique de sociologie en 1970 et publié en 1971 dans un recueil collectif (M.F.D. Young, 1971). Pour celui-ci, la « nouvelle classe moyenne » se définit par référence à une forme de solidarité organique distincte de celle qu'a analysée Durkheim (qui vaudrait pour l'univers des anciennes classes moyennes), fondée sur la personne plutôt que sur l'individu et liée à des formes nouvelles de contrôle social (et en particulier au développement des contrôles culturels ou symboliques) qui s'inscrivent dans des changements des « instances de formation ou de réparation » des *sujets sociaux (famille, école, hôpitaux psychiatriques...) (1975b, pp. 121-122).*

(21) Voir les ouvrages cités note 10.

(22) Deux sortes d'inadéquation apparaissent donc possibles. Divergences internes entre les diverses analyses des transformations des classes moyennes, décalage entre ces transformations et les changements des valeurs pédagogiques, les premières n'étant pas la raison suffisante des secondes. Pour ne prendre qu'un exemple, la relation n'est pas forcément nécessaire entre la position d'intermédiaire culturel (donc le privilège donné au langage, aux diverses techniques d'expression, etc.) et le primat donné à la créativité (l'éloquence, l'art de *l'expression, la maîtrise de la langue,* l'entregent sont aussi fonctionnels pour un nouveau cadre commercial ou pour une hôtesse de club de rencontres que l'art du collage ou la technique de la peinture au doigt nu) ; de même encore, quelle relation nécessaire entre le culte de la non-directivité et les positions d'intermédiaires, souvent à mi-hauteur dans les hiérarchies d'entreprises et d'organisations, donc insérés dans un réseau de dépendances et d'ordres qui ne s'accommode pas de la spontanéité libertaire ?

(23) On verra, j'espère, dans la longueur de la discussion consacrée au livre d'E. Plaisance un signe de l'intérêt pris au livre et au sujet plutôt qu'un parti de critique atrabilaire et vétilleuse.

(24) *La théorie piagétienne du développement* intellectuel, dans la mesure où elle n'accorde pas de poids aux facteurs de répétition ou d'exercice, ne rend pas facile l'introduction dans un modèle de la socialisation des effets de l'apprentissage (et de l'aménagement de l'apprentissage) familial sur le développement.

(25) Par là ce sont tous les contextes de socialisation, avec leurs formes différentes de structuration et leurs potentialités différentielles d'expérimentation et d'apprentissage, que l'on peut introduire dans le cadre, jusqu'ici abstrait et fort peu sociologisé, de la description expérimentaliste du développement intellectuel ou de l'épure épistémologique (au sens de l'épistémologie génétique) de la genèse des opérations intellectuelles. De la surface et de l'agencement de la chambre d'enfant et, le cas échéant, *de la salle de jeu,* du nombre et de la nature des jouets, jusqu'à la structure du réseau des relations de parenté, à la pratique de la parentèle, au jeu des lignées dans la transmission, économique, symbolique ou intellectuelle, en passant par le travail familial de socialisation et d'apprentissage.

(26) En effet, J. Lautrey distingue, en se fondant sur le degré de rigidité et de régularité des normes parentales en matière de jeu, de comportement à la maison, d'habitudes de loisir (télévision), trois types de milieu familial, l'un à structuration faible, l'autre à structuration souple, le dernier à structuration rigide ; ces caractéristiques sont établies à partir de *déclarations des parents* questionnés (par entretien et par questionnaire écrit) sur leurs habitudes éducatives dans divers contextes et domaines. *C'est la nature des régulations,* plus que les formes mêmes d'apprentissage intra-familial, qui est au centre de l'analyse.

(27) Une des différences importantes entre les types de socialisation familiale tient à l'utilisation des instances de socialisation non scolaires (du club de poterie au théâtre pour enfants en passant par la maison de jeunes et le conservatoire).

(28) Les différences entre classes sociales peuvent se situer aussi et surtout dans l'ordre, non de l'« apprendre » mais de l'« apprendre à appendre ». Par exemple, le rapport « libéré », parce

que la pression de la nécessité est moins forte, à la réalité qui autorise à en jouer, la variation étant au principe de l'expérimentation et de l'apprentissage. De même, le rapport « désintéressé » au monde, condition d'une *attitude de jeu (on se souvient du* précepte socratique, « jouer avec sérieux ») et par là, peut-être, d'un apprentissage par le jeu (cf. J.C. Chamboredon et J. Prévot, 1973, 1975b).

(29) Voir la longue littérature sur la transmission des valeurs de réussite ou la perpétuation de l'apathie, développée dans la tradition sociologique et psycho-sociologique américaine des *études sur la mobilité et la formation des aspirations (pour une présentation synthétique et* une critique de ces courants d'études jusqu'aux années soixante, cf. J.C. Combessie, 1969, ainsi que, pour un panorama prolongé et dans une perspective moins critique, R. Boudon, 1973, 1re partie).

(30) Ce qu'on pourrait nommer, donc, une sociologie de la socialisation, dont les différents domaines, certains déjà bien fréquentés par les sociologues, d'autres peu ou pas, iraient de la socialisation intellectuelle à la socialisation éthique en passant par la socialisation esthétique, la socialisation politique, etc.
Cette intention théorique, qui doit se construire d'abord à partir des travaux portant sur ces divers domaines, peut s'aider aussi (pour développer ses problématiques, affiner ses questions) de la reprise critique des théories de la socialisation telles qu'elles sont proposées par *la tradition sociologique. L'histoire des doctrines sociologiques ou l'histoire institutionnelle* des écoles font parfois négliger les potentialités heuristiques des théories sociologiques classiques en ce domaine (pour un exemple emprunté à Durkheim, cf. J.C. Chamboredon, 1984).

Je remercie V. Isambert-Jamati dont l'attention, les encouragements, les lectures critiques de divers textes que j'ai pu lui soumettre par le passé, m'ont aidé à élaborer arguments et analyses sollicités pour rédiger les notes ci-dessus ; et C. Grignon, E. Guichard, R. Moulin, J.-C. Passeron pour leur re-lecture de ce texte.

Références

BERGER et R. BENJAMIN (1964), **L'univers des instituteurs,** Ed. de Minuit, Paris.

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

B. BERNSTEIN (1975a), **Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social,** Ed. de Minuit, Paris (trad. J.C. Chamboredon et al., présentation J.C. Chamboredon), (1re éd. anglaise 1971).
(1975b), « Pédagogies, visible et invisible », OCDE, Paris (Etudes sur les sciences d'apprentissage, 2), (trad. J.C. Chamboredon), (1re éd. anglaise, 1973).

C. BIDOU (1984), **Les aventuriers du quotidien,** PUF, Paris.

R. BOUDON (1973), **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles,** A. Colin, Paris.

F. BOURRICAUD (1977), **L'individualisme institutionnel : essai sur la sociologie de Tacott Parsons,** PUF, Paris.

P. BOURDIEU (1979), **La distinction. Critique sociale du jugement,** Ed. de Minuit, Paris.

P. BOURDIEU, J.C. PASSERON (1970), **La reproduction,** Ed. de Minuit, Paris.

U. BRONFENBRENNER (1958), « Socialization and Social Class through Time and Space », **in** E.E. Maccoby, T.N. Newcomb, E.L. Hartley **(eds), Readings in social Psychology,** Henry Holt, New York, pp. 400-425.

J.C. CHAMBOREDON (1976), « Socialisation primaire et socialisation secondaire. Définition sociale de la petite enfance et changement de la socialisation familiale », communication au colloque de Rome (avril 1973), publié en anglais **in** J.G. Peristiany **(ed.), Kinship and Modernization in Mediterranean Society,** The Center of Mediterranean Studies, pp. 31-46.
(1980), compte rendu de **Etudes sur la socialisation scolaire** (CNRS, Paris, 1979), **Revue française de sociologie,** XXI (2), 1980, pp. 289-295.
(1982), « De la transmission au contrôle social : la clôture de la thématique et de la problématique de la sociologie de l'éducation en France au cours des années 70 ». Commu-

nication au colloque « Education et société en France et en Allemagne », Wolfenbüttel, mars 1982, multigr., ENS, 1982, 13 p.
(1983), « Problématicas de la transmission y problematicas del control social en sociologia de la education en Francia. A proposito de un estudio de caso de la ensenanza privada ». Communication au colloque international de sociologie de l'éducation de Madrid, publié **in Perspectivas Actuales en sociologia de la Education,** Instituto de Ciencias de la Education, Universidad Autonoma de Madrid, Editorial Cantoblanco, Madrid, 1983, pp. 67-87.
(1984), « Emile Durkheim : le social objet de la science. Du moral au politique ? », **Critique,** n° 445-446, juin-juillet 1984, pp. 460-531.
(1985a), **In memoriam Philippe Ariès, Revue française de sociologie,** XXVI (1), janvier-mars 1985, pp. 150-152.
(1985b), « Une sociologie de la petite enfance ? », **Espaces temps,** n° 31-32, pp. 85-90.

J.C CHAMBOREDON et J.L. FABIANI (1977), « Les éditeurs d'albums pour enfants. Morphologie du champ éditorial et oppositions symboliques : contribution à la sociologie de la production des instruments de socialisation », multigr., ENS ; 2e version **in Actes de la recherche en sciences sociales,** n° 13, 1977, pp. 60-79 et n° 14, 1977, pp. 55-74.

J.C. CHAMBOREDON et J. PREVOT (1973), « Le métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », **Revue française de sociologie,** 14 (3), juillet-sept. 1973, pp. 295-335.
(1975a), « Changes in the Social Definition of Early Childhood and the New Forms of Symbolic Violence », **Theory and Society,** 2 (3), 1975, pp. 331-350.
(1975b), En collaboration avec J. PREVOT, « **Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané** » OCDE, Paris, 1975, (Etudes sur les sciences d'apprentissage 3), 45 p. Version anglaise, « Infancy as an Occupation : towards a sociology of spontaneous behaviour », **ibid.**

C. CHILAND (1976), **L'enfant de six ans et son avenir : étude psychopathologique**, *PUF*, Paris (3e éd ; 1re éd., 1973).

J.C. COMBESSIE (1969), « Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine », **Revue française de sociologie**, X(1), pp. 12-36.

(coll.)(1983), **Les couches moyennes salariées. Mosaïque sociologique,** Min. Urbanisme et Logement, Paris.

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

A. GIRARD et J. BASTIDE : voir « **Population** » **et l'enseignement.**

A.H. HALSEY, J. FLOUD, C.A. ANDERSON (1961), **Education, Economy and Society, A reader in the sociology of education,** Free Press of Glencoe, New York.

F. HERAN (1987), « La seconde natude de l'**habitus**. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », **Revue française de sociologie,** XXVIII (3), juillet-septembre 1987, pp. 385-416 (et, pour *une réflexion en miroir*, P. Bourdieu, **Choses dites**, Ed. de Minuit, Paris, 1987, **passim**).

V. ISAMBERT-JAMATI (1970), **Crises de la société, crises de l'enseignement,** PUF, Paris.

J. LAUTREY (1980), **Classe sociale, milieu familial, intelligence,** PUF, Paris.

J.N. LUC (ed.) (1982), **La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles,** Economica, INRP.

L. MAURY (1984), **Piaget et l'enfant,** PUF, Paris.

T. PARSONS et R.F BALES et **al.** (1955), **Family, Socialization and Interaction Process**, The Free Press, New York.

T. PARSONS et E.A. SHILS (1951), **Toward a General Theory of Action,** Harvard University Press, Cambridge, Mass.

J.C. PASSERON (1986), « Hegel ou le passager clandestin. La reproduction sociale et l'Histoire », **Esprit**, n° 115, pp. 63-81.

J.C. PASSERON et P. BOURDIEU (1970), voir P. Bourdieu, J.C. Passeron.

E. PLAISANCE (1986), **L'enfant, *la maternelle, la société,*** PUF, Paris. « **Population** » **et l'enseignement** (1970), PUF, Paris.

K.E. ROSENGREN (1984), « Time and culture : developments in the Swedish literary frame of reference », **in,** G. Metischek, K.E. Rosengren, J. Stappers **(eds)**, **Cultural Indicators : an international symposium,** Verlag der Gesterreischen Akademie der Wissenschaften, Wien.

Service des statistiques du Ministère de *l'Education Nationale*, **Tableaux des enseignements et de la formation** (jusqu'en 1982) ; **Repères et références statistiques** (1984-1987).

M. SIMONOT (1974), **Les animateurs socio-culturels. Etude d'une aspiration à une activité sociale,** PUF, Paris.

M.F.D. YOUNG (ed.) (1971), **Knowledge and Control,** Collier-Mc Millan, London.

L'Art et la science de l'enseignement. — Sous la direction de Marcel Crahay et Dominique Lafontaine. — Hommage à G. de Landsheere. — Bruxelles : Editions Labor, 1986. — 511 p. (collection Education 2000).

Ce livre réunit des textes de chercheurs qui ont travaillé dans des domaines proches de ceux explorés par Gilbert de Landsheere. Présenté par M. Crahay, il est publié en hommage au chercheur belge, bien connu de ceux qui s'intéressent aux sciences de l'éducation et dont livres et articles (une bibliographie complète est donnée) ont apporté, depuis 1959, une contribution importante à la recherche. On y trouve les noms de ceux qui sont des représentants de la recherche expérimentale. Les textes anglo-saxons — la plupart ne sont pas inédits — sont présentés en français. Le titre de l'ouvrage correspond à une interrogation qui figure d'une façon sous-jacente dans la plupart des contributions, quoique les réponses données privilégient la science : l'enseignement est-il un art, ou une science ?

La question est posée par M.-J. Dunkin, dès le début du livre. Il est nécessaire d'analyser l'acte d'enseignement, même si on pense qu'enseigner est un art. Cet auteur présente une synthèse des différentes orientations, jusqu'aux nouvelles, qui sont cognitives et linguistiques. B. Rosenshine analyse les recherches portant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage sous l'angle de l'efficacité des enseignants et des relations entre l'enseignant et le rendement des élèves. Certaines recommandations peuvent en être tirées (ex. : fournir aux élèves un soutien à chaque étape de l'apprentissage initial). L'amélioration des conditions de fonctionnement de la classe est aussi vue par B.-S. Bloom, par rapport à la pédagogie de maîtrise et l'utilisation du processus de feed-back correctif, ou d'amélioration des prérequis cognitifs au départ d'un apprentissage (ex. : favoriser un système d'entraide des élèves, donner des méthodes de travail). La même préoccupation apparaît chez B. Rosenshine et chez B.-S. Bloom : avoir des aspects quantifiables du rendement scolaire.

Quel paradigme — c'est-à-dire quelle conception du problème et de la méthodologie — prendre pour étudier le processus d'enseignement ? Le paradigme processus (variables liées à ce qui se passe dans la classe, aux comportements des enseignants) — produit (mesuré par les résultats des élèves), où on évalue l'efficacité de l'enseignant en mesurant les relations entre les deux ? Les paradigmes ethnographiques et sociolinguistiques ? N.-L. Gage les passe en revue critique, mais il annonce que les paradigmes processus-produit et sociolinguistiques s'allieront dans les prochaines recherches. Il reste cependant prudent dans la prédiction de l'amélioration, grâce à celles-ci, du processus d'enseignement.

W. Doyle examine ces paradigmes et montre que certaines recherches actuelles ne considèrent plus les élèves comme de simples récepteurs, coincés entre les variables processus et produit. Leurs réponses jouent un rôle médiateur actif : par rapport à l'action d'enseignement du professeur, ils sélectionnent certaines informations et les transforment. De plus, les nouveaux travaux prennent en considération les caractéristiques des situations de classe et les modes de réponse des élèves qui y sont associés (paradigme écologique). On s'aperçoit en effet que le rendement d'un élève dépend de sa capacité à utiliser les clés les plus adéquates pour répondre aux exigences de son environnement.

L'article de J. Cardinet permet de mener l'analyse critique du type de recherche expérimentale ou corrélationnelle. Quel type de validation peut apporter la preuve de la supériorité d'une méthode pédagogique ? Des contradictions existent dans les résultats expérimentaux. On oublie de prendre en compte la nature de l'élève, pris dans son individualité. J. Cardinet, dans sa conclusion, propose de toujours se demander : pour qui telle généralisation est-elle possible ? Dans quel environnement tel principe s'applique-t-il ?

La question fondamentale qui apparaît dans ce livre est la suivante : quels rapports peuvent exister entre recherche en éducation et pratique pédagogique ? Les résultats de la recherche peuvent-ils contribuer à améliorer les modalités d'action pédagogique ?

A.-M. Huberman pose la question de la diffusion des connaissances scientifiques parmi les praticiens. Il constate que ceux-ci puisent dans leur propre expérience, échangent des recettes, parce qu'ils cherchent à s'appuyer sur une pédagogie stable, face à des groupes d'enfants dont les comportements cognitifs et affectifs sont variables. Ils veulent des solutions spécifiques et personnelles, utilisables immédiatement, plus que des principes généraux.

Peut-être la cause de cette attitude provient des continuelles prises de décision que l'enseignant doit opérer au cours de son action d'enseignement, pour s'ajuster à la situation (C.-M. Clark et M. Lampert). Car les décisions qu'ils doivent prendre sont liées aux caractéristiques de la situation qu'ils vivent.

Pourtant H. Montagner et coll. montrent comment l'étude des relevés d'observation systématique des comportements relationnels des enfants, effectués dans les crèches et les écoles maternelles, peuvent avoir des applications pratiques dans l'organisation des structures et des activités éducatives. Ils en font de même pour les rythmes veille-sommeil du jeune enfant et les rythmes biologiques de l'enfant, mis en rapport avec les rythmes sociaux.

La question des rapports entre psychologie et pédagogie est abordée par M. Richelle. Il regrette que les champs apparaissent bien séparés aux uns et aux autres, parce qu'il pense que l'étude des variations intra et interindividuelles des comportements d'apprentissage et d'enseignement permettrait d'éclairer l'action pédagogique.

R. Glaser en donne un exemple : les recherches actuelles en psychologie cognitive peuvent orienter la conception de programmes pédagogiques destinés à développer chez les élèves des méthodes de raisonnement, de résolution de problèmes transférables. De même, on peut provoquer, chez l'élève, la construction de schèmes de pensée, structures d'informations stockées en mémoire, sous forme de prototypes ou de modèles d'action, qui aident l'apprentissage.

Encore faut-il que les recherches soient menées dans des situations naturelles, et non de laboratoire, ce que souligne U. Bronfenbrenner. Ce chercheur s'attache à analyser l'influence du contexte, familial par exemple, et des caractéristiques personnelles de l'enfant sur le processus de son développement. En outre les recherches doivent différencier les situations. S. Heyneman, étudiant les résultats de l'enquête de l'IEA (Association internationale pour le développement du rendement scolaire) et de travaux portant sur des pays en développement, met en évidence deux conclusions. Plus une société est industrialisée, plus le rendement scolaire est susceptible d'être influencé par l'environnement socio-économique des élèves et par d'autres variables non scolaires. Plus le pays est pauvre, plus la qualité scolaire détermine le rendement. Il reste à identifier les éléments déterminants de cette qualité.

Comment les recherches peuvent-elles avoir des applications pratiques si elles ne sont pas diffusées au moment de la formation initiale et continue des maîtres ? C'est pourquoi cet ouvrage accorde une place aux modalités de cette formation.

Comment concevoir des programmes de formation des enseignants ? Dans les années 70 est apparu aux Etats-Unis un courant d'organisation rationnelle de programmes, en fonction des compétences attendues chez l'enseignant. L.-W. Anderson décrit les modes d'identification des compétences et de création d'instruments d'évaluation. Même s'il énonce les critiques qui ont été adressées à ce type de programme et s'il rend compte des échecs, il prend parti : selon lui, cette méthodolo-

gie permet une appropriation active des compétences par les élèves-maîtres. G. Mialaret propose une formule plus souple. Il préfère mener une analyse systématique des objectifs de la formation des enseignants à partir d'une analyse des fonctions de l'enseignant, dans les rapports que celui-ci entretient avec la société, le savoir, la pratique professionnelle, le savoir pédagogique.

Quelles que soient les positions prises, il s'agit d'analyser les modalités de fonctionnement de la formation des enseignants. L.-G. Katz et J.-D. Raths fournissent un cadre d'analyse, qui tient compte de différents paramètres (objectifs, méthodes, contenu, caractéristiques des élèves-maîtres, de l'équipe de formation, etc.). Ces différentes contributions amènent le lecteur à se poser des questions à propos de la valeur des formations d'enseignants actuellement proposées, et des réformes à entreprendre.

Ce livre permet à un lecteur, n'ayant pas l'habitude de lire les articles des chercheurs anglo-saxons, dans leur langue, de connaître comment la recherche en éducation aux Etats-Unis aborde les problèmes d'enseignement. Mais la priorité donnée aux recherches anglo-saxonnes conduit certains auteurs, comme E. Bayer, dont l'article clôt le livre, à ignorer délibérément certaines recherches françaises relatives à l'analyse des comportements d'enseignement et d'apprentissage ou à la formation des enseignants, qui vont dans le sens tracé dernièrement par les Anglo-saxons, bien avant que ceux-ci aient pris conscience de leurs erreurs.

Il a le mérite de poser clairement la question de la liaison entre recherche en éducation et application par les praticiens des résultats de la recherche. Les chercheurs espèrent toujours pouvoir agir sur les pratiques pédagogiques et contribuer à la préparation de décisions d'organisation des enseignements ou de formation des enseignants. Malheureusement, praticiens, administrateurs, chercheurs se côtoient, sans se connaître. Sauf dans le cas où ils ont pu mener une action commune. Seul un lien institutionnel entre la recherche et la formation des enseignants permettrait de conduire chercheurs et praticiens à unir leurs efforts pour améliorer le fonctionnement pédagogique.

Marcel POSTIC

CORIAT (Aaron). — Les Enfants surdoués : approche psychodynamique et théorique. — Paris : Païdos - Le Centurion, 1987. — 240 p.

Il y a quelque risque à accepter de faire la présentation d'un ouvrage d'un collègue psychologue qui traite du même sujet dont on a soi-même traité et qui a choisi le même titre. Cependant si nos titres sont identiques, nos sous-titres diffèrent. Aaron Coriat : « Les enfants surdoués - approche psychodynamique et théorique ». Jean-Charles Terrassier : « Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante » (ESF, 1981).

La parution en France d'un ouvrage centré sur ce thème est un événement et l'on ne peut que regretter l'absence d'intérêt, de connaissance et de recherche en ce domaine dans notre pays, et la rareté des publications. Citons néanmoins pour compléter une bibliographie trop limitée, le livre de Rémy Chauvin, **Les surdoués** (Stock, 1975), et celui récent de Paul Merchat et Philippe Chamont, **J'ai dit précoce ?** (Ed. Lacour, Nîmes, 1987).

Aaron Coriat a fait ses études à Tel Aviv et à Paris. Psychologue et psychanalyste, il semble qu'il ait réalisé l'essentiel de ses observations en Israël, pays qui a mis en place depuis longtemps des structures éducatives variées pour répondre aux besoins de ces enfants et a créé un service « Enfants surdoués » au ministère de l'Education à Jérusalem.

Outre son expérience personnelle, A. Coriat se fonde sur l'abondante littérature américaine pour nous présenter l'enfant surdoué et les différentes questions que son existence soulève.

Les tests de développement intellectuel restent la façon la plus sûre et la plus largement admise pour identifier les enfants surdoués. En termes de QI, un niveau de 125 à 130 points est généralement requis, ce qui correspond à une proportion comprise entre 2 à 5 % de la population. A côté des surdoués (gifted) les Américains distinguent les « talented », enfants présentant des facilités dans un domaine spécifique sans que l'ensemble de leur développement ne traduise une précocité intellectuelle particulière.

A. Coriat reprend largement la notion de « dyssynchronie » introduite par J.-C. Terrassier qui met en évidence le développement hétérogène spécifique des enfants surdoués et certains avatars dans leurs relations avec la famille, l'école et les autres enfants. En effet la précocité ne concerne habituellement que le développement intellectuel et non les plans psychomoteur et affectif, créant ainsi des décalages qui fragilisent l'enfant.

Hollingworth, citée par A. Coriat, estime que les enfants surdoués d'un niveau QI : 140 perdent la moitié de leur temps en classe, ce qui ne saurait contribuer ni à leur équilibre, ni à conduire au succès dans leurs études. Triste constat : dans le système éducatif actuel, plus de 50 % des enfants surdoués issus des classes populaires (employés, ouvriers, selon classification INSEE) échouent dans leurs études alors qu'ils constituent la moitié de la population totale des enfants surdoués en France. Les enfants surdoués issus de familles de meilleur niveau socio-culturel, eux, réussissent à environ 85 %.

A. Coriat évoque les enfants calculateurs prodiges et les enfants présentant des phénomènes d'hypermnésie qui ne peuvent être considérés comme des enfants surdoués mais plutôt selon une pathologie qui les entraîne à recourir à des mécanismes de défense psychotiques.

C'est dans l'analyse de cas et dans l'interprétation psychanalytique qu'A. Coriat réalise une contribution personnelle de grand intérêt, en particulier lorsqu'il envisage l'intelligence récupérée en tant que mécanisme de défense et aboutissant à l'hyperrationalité théorique qui occupe le terrain et sert de bouclier contre l'émergence envahissante de pulsions archaïques destructrices ».

Courageusement, A. Coriat consacre un chapitre à l'inévitable question : hérédité ou environnement ? En ce domaine la position de l'auteur n'est pas aussi évidente que ce que le titre de l'ouvrage laisse à penser. Elle semble même contradictoire. A. Coriat pose certaines questions de grand intérêt. Ainsi lorsqu'il se demande si certains deviennent surdoués parce que l'environnement est défavorable, position que nous pourrions rapprocher de la théorie de l'optimum de frustration de M. Cherkaoui.

Reste la question des solutions à mettre en œuvre pour remédier au gâchis humain d'autant plus insupportable qu'il affecte, à potentiel égal, 4 fois plus souvent les enfants d'origine sociale modeste.

Avantages et inconvénients de l'accélération, de l'enrichissement, de l'approfondissement sont analysés, chacune de ces approches comportant des difficultés. Ce sont d'ailleurs ces solutions que certains instituteurs motivés essaient parfois de mettre en place dans leur classe mais la difficulté du surmesure fait que la majorité des enfants précoces attend sagement (?) la fin de l'heure.

Le livre de A. Coriat s'achève sur cet inventaire de solutions, dont aucune n'est totalement satisfaisante bien sûr. Ce livre arrive bien à propos au moment où vient d'être ouverte à Nice la première classe pilote pour enfants précoces, ce qui témoigne d'une attitude nouvelle de la part du ministère de l'Education face au problème humain du gâchis des talents.

Jean-Charles TERRASSIER

DELHAYE (Guy), POURTOIS (Jean-Pierre), STURBOIS (Georges). — Les Acteurs de l'avenir. Les défis d'ouvriers, de techniciens et d'ingénieurs au sortir de l'école. — Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. — 135 p.

Laissons aux auteurs le soin de définir le but de leur recherche : « Des stéréotypes donneraient à penser que cette jeunesse en danger de chômage se laisse gagner par la morosité ambiante : elle aurait tendance à désarmer, à renoncer, à se rabattre sur des positions de repli aux frontières de l'agressivité. Si cette perception se confirmait, elle accroîtrait l'inquiétude dans une région où il n'est plus de richesse que d'hommes. En revanche, si ces acteurs potentiels s'avéraient porteurs d'une dynamique de relance, tous les espoirs seraient permis à l'approche du XXIe siècle », p. 9-10.

Démontrer que dans l'arrondissement de Mons-Borinage la jeunesse ne sombre pas dans le repli, ne rejette pas la société, paraît d'emblée une entreprise sympathique, hardie, située dans une approche « socio-psychologique », actionnaliste, principalement située dans la lignée des travaux d'A. Touraine, M. Crozier, S. Mallet, A. Toffler.

Pour mener cette recherche les auteurs ont soumis, en juin 1981, à six groupes d'élèves de l'enseignement professionnel de l'arrondissement de Mons-Borinage, un questionnaire, prétesté, construit suite à une pré-enquête par entretiens.

Ces élèves, âgés de 17 à 24 ans, suivaient pour des formations à dominante « mécanique » ou « électricité » des études universitaires d'ingénieur civil (N = 20) ou industriel (N = 25) ; de techniciens, en université (N = 26) ou dans le second degré supérieur (N = 86) ; d'ouvriers dans des cycles professionnels supérieurs (N = 35) ou inférieurs (N = 114). Au total l'enquête a touché 306 jeunes dont 71 suivant des formations universitaires.

Le questionnaire, pour un millier d'items, explorait l'identité socio-psychologique des acteurs, leurs cheminements, leurs projets de vie, leurs attitudes face à l'avenir. D'un point de vue empirique un travail très important a été réalisé et le lecteur dispose en annexe du questionnaire (P. 95-121). Le traitement des données, effectué par analyse de correspondances, conduit à présenter, pour les six types de jeunes étudiés, les identités (chapitre II), les projets (chapitre III) et le réajustement des *hypothèses initiales (chapitre IV)*.

Les résultats empiriques, impossibles à résumer ici, permettent aux auteurs de conclure qu'« il subsiste une ressource humaine dynamique dans nos sociétés de vieille industrialisation en voie à la crise » (p. 72) mais aussi que le dynamisme des jeunes dépend étroitement de leur qualification et de ce que celle-ci induit quant à la force et à la cohérence de leur identité professionnelle et psychologique. L'assurance « technico-manageriale » des ingénieurs, la conscience technicienne, l'attachement aux « valeurs du métier » contrastant avec la « rêverie éveillée », l'attentisme et le désinvestissement des futurs ouvriers non qualifiés. L'acquisition de la qualification portant « la marque des pratiques sociales des familles et des enculturations de base » (p. 76) les auteurs constatent le poids des logiques sociales reproductrices sur

la construction des identités professionnelles et psychologiques. Pour ce qui concerne les attitudes des jeunes vis-à-vis du travail le « technocratisme intraprenant », la tentation du « small is beautiful » des ingénieurs ; l'« autogestion conviviale », l'individualisme associé à la revendication de l'autonomie des techniciens ; l'initiative, la polyvalence, la promotion escomptée dans et par le travail des ouvriers qualifiés s'opposent, quant au dynamisme des perspectives, au repli-retrait des ouvriers non qualifiés. Ainsi le travail, « désacralisé », demeurerait « cependant une valeur centrale pour la plupart des sujets pour autant qu'il réponde à leurs aspirations qualitatives » (p. 74). Les futurs « nouveaux » salariés qualifiés refusent l'entreprise taylorienne et constituent les « ressources humaines » requises par « l'entreprise post-industrielle ». En conséquence les auteurs questionnent l'entreprise, sommée de se transformer mais aussi l'école encore trop fermée aux réalités économiques et encore trop timorée dans ses contributions au développement d'attitudes entreprenariales.

Ainsi brièvement situé cet ouvrage possède les limites de ces mérites. On regrette que les auteurs aient dû condenser en 95 pages leurs démarches et résultats. La richesse du matériau empirique recueilli, les conceptualisations mobilisées auraient mérité d'autres développements.

Ainsi les notions de « ressources humaines », d'entreprise post-industrielle, de qualification professionnelle ne sont ni spécifiées ni débattues. Entre l'intention initiale, les procédures et résultats de la recherche on cherche parfois le ciment théorique. L'analyse actionnaliste ne conduit-elle pas in fine à confirmer, dans une perspective néolibérale, les thèses de la reproduction ?

Sur le plan méthodologique l'analyse actionnaliste menée informe sur les acteurs, leurs cheminements, leurs systèmes d'attitudes mais reste très discrète sur les systèmes d'action. Les spécificités locales de socialisation et de sociabilité (Mons-Borinage), les marchés de l'emploi possibles sont absents de l'analyse des résultats et les « nouveaux-futurs acteurs » que l'on nous présente semblent abstraits des contextes économiques, sociaux, culturels où ils s'insèrent et s'inséreront. Par ailleurs les auteurs comparent-ils les résultats et effets de différents modes de scolarisation ou des types de jeunes plus ou moins « dynamiques » ? En l'absence d'étude des différences intra-publics jeunes on a admis que les catégorisations scolaires homogénéisaient socialement les jeunes et leurs représentations. Qui nous dit cependant que certains jeunes non-qualifiés ne sont pas plus potentiellement « dynamiques » que certains ingénieurs ? Peut-on prendre les stratifications scolaires comme base d'analyse quand on souhaite cerner l'émergence de conduites ou d'attitudes « nouvelles » ? Ne court-on pas le risque de donner au facteur scolaire un poids excessif et d'ignorer les phénomènes et processus, minoritaires, d'auto co-formation intra classes et couches sociales ?

Sur le plan technique l'analyse de correspondances, utile pour traiter un matériau empirique aussi riche, contribue toutefois, par effet d'agrégation, à écraser les nuances et différences. Par ailleurs que peut faire un lecteur exigeant face aux résultats ainsi présentés ? A la limite rien, il admet ou non les conclusions sans pouvoir les questionner car il ne dispose pas des données chiffrées de base. Que dire, par exemple, à partir des rares tableaux fournis aux lecteurs, des cheminements spécifiques des 20 % d'ingénieurs industriels dont le père était ouvrier non-qualifié et inversement des 13,1 % de futurs ouvriers qualifiés dont le père était cadre ?

Suite à ces remarques et questions on souhaiterait que les auteurs disposent d'espaces de publications permettant la mise en valeur des résultats empiriques et de leurs choix théoriques et méthodologiques.

Jacques HÉDOUX

DOUET (Bernard). — Discipline et punitions à l'école. — Paris : PUF, 1987. — 214 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).

Le livre de Bernard Douet reprend l'essentiel de sa thèse du 3e cycle, soutenue en 1983, sous le titre : **Attitudes vis-à-vis de la discipline et des punitions à l'école.** Ce dernier titre correspond davantage au contenu de l'ouvrage, dont le sujet exact est : **Attitudes d'enseignants et d'élèves face à la discipline et aux punitions à l'école maternelle et à l'école primaire.**

Cette précision est nécessaire : elle met en évidence la richesse indéniable comme les limites, obligatoires, de l'étude de Bernard Douet.

Au cours d'une première recherche sur l'adaptation scolaire, celui-ci avait pressenti certains « facteurs souvent implicites, ignorés faute d'une prise de conscience claire de leur existence et de leur importance,... (qui) semblaient pourtant à la base de tout le système institutionnel scolaire et des attitudes générales vis-à-vis de l'enfance » (p. 11).

Pour les mettre au jour, il choisit de questionner, en 1980, des enseignants de l'école maternelle et de l'école primaire sur la discipline et, notamment, les punitions qu'ils appliquent dans leurs classes. Il pense, en effet, que discipline et punitions constituent « une voie d'accès privilégiée pour étudier les modèles éducatifs, leur évolution et aussi pour analyser ce qu'ils recouvrent, pour en compendre les principaux déterminants » (p. 13).

C'est cette deuxième enquête, améliorée et diversifiée, qui fait l'objet du présent ouvrage. Elle se propose « de décrire les différents systèmes disciplinaires et punitifs tels qu'ils sont... utilisés en France (1980-1982) dans les écoles maternelles et élémentaires, aux dires mêmes des principaux intéressés, c'est-à-dire des enseignants et des enfants... étudier les raisons essentielles de l'existence de ces systèmes, qu'il s'agisse des causes les plus immédiates aux influences les plus profondes, à travers les opinions et les jugements des uns et des autres » (p. 14).

La déclaration d'intention, ainsi faite, pose un problème de taille : peut-on vraiment venir à bout d'une étude aussi complexe par le simple intermédiaire d'une **enquête d'opinions ?** Tout le long de l'examen de ses résultats, l'auteur même en doute avec honnêteté (pp. 100-101, 109, 122, 132, 172, 190, 198 etc.).

Il s'y attelle pourtant avec courage et imagination : il en faut pour le traitement minutieux d'un long questionnaire, établi d'après une suite d'entretiens libres avec des enseignants et des élèves de l'école maternelle et primaire sur la discipline et les punitions.

La bibliographie consultée avait appris à Bernard Douet qu'on pouvait approcher le sujet des points de vue historique, pédagogique, polémique, idéologique et objectif (sociologique ou psychologique). Lui, choisit l'**angle psychologique :** après avoir survolé l'évolution de la représentation de l'enfance depuis l'antiquité jusqu'au XXe siècle, il rappelle les notions psychologiques qui sous-tendent son travail : rôle du renforcement (positif et négatif) dans l'apprentissage, formation du sens moral chez l'enfant, rôle de l'autorité dans la formation du caractère de l'enfant, prise en considération de la personnalité spécifique de l'adulte-enseignant ainsi que du comportement imposé à celui-ci par l'institution.

A la suite du chapitre introductif (I), l'auteur présente (chap. II) sa recherche et la méthodologie adoptée : d'une série d'entretiens libres avec des maîtres volontaires et des enfants d'écoles maternelles et élémentaires de la région parisienne sur la discipline et les punitions, il tire :

a) confirmation et *dépassement de la littérature* consultée à ce sujet,

b) un ensemble de questions destinées à tester un certain nombre de thèmes mis en évidence, auprès d'enseignants et d'élèves d'écoles maternelles et élémentaires de la même région.

L'enquête par questionnaires s'est déroulée dans les mêmes, souvent, écoles que celles où avaient été effectués les entretiens.

L'échantillon des questionnaires exploités provient de 231 adultes (20,3 % enseignants de CP, 29 % enseignants de CE, 26,4 % enseignants de CM et 17,7 % enseignants d'EM) et de 320 enfants (80 de chaque classe concernée ; l'école maternelle est représentée par la seule grande section).

Les questionnaires destinés aux adultes sont modifiés afin d'être compris par les enfants, suivant l'âge de ceux-ci.

Les variables indépendantes mises en œuvre sont l'**âge,** le **sexe,** le **degré de libéralisme de la pédagogie du maître** et la **classe**.

L'auteur prend la précaution de comparer la distribution de son échantillon d'enseignants, quant au sexe et à l'âge, à celle des statistiques nationales, qui lui est proche.

Mais, tout en se rappelant le parti pris psychologique revendiqué par lui, on ne peut que regretter l'absence, ici, d'une variable ayant trait à la provenance sociale des enseignants comme des élèves. Telle différence de comportement attribuée au *sexe de l'enseignant ne serait-elle pas due à la différence, récente, d'appartenance* sociale entre enseignants hommes et femmes, mise en évidence par Ida Berger (1) ? Et où sont situées les 20 communes de la couronne parisienne qui abritent les écoles de l'enquête, quels enfants y vont-ils ?

Le troisième chapitre analyse les résultats. Ceux-ci sont groupés autour des thèmes suivants :

— L'élève idéal (référence de la pédagogie du maître) ;
— *les punitions appliquées* ;
— le bien-fondé du système ;
— évolution de la discipline et des punitions scolaires, causes de cette évolution ;
— *conception de l'enfance* ;
— influences institutionnelles, influences sociales ;
— influence des facteurs liés au maître, sa personnalité, son rôle institutionnel ;
— influence des parents d'élèves ;
— *principales causes du système disciplinaire et punitif à l'école.*

On reste admiratif devant tout ce que Bernard Douet a pensé à rechercher dans les réponses aux 551 questionnaires traités, la somme de travail exigée par les différents contrôles statistiques de signification, l'examen scrupuleux des données.

Malheureusement, celles-ci (et l'auteur le sent parfois) ne peuvent lui offrir que ce qu'elles représentent : non la réalité « vraie », peut-être même pas la réalité « vécue » mais la réalité « parlée » par ceux qui n'ont pas choisi de se taire devant un sujet aussi délicat (60 % des enseignants *pressentis n'ont pas répondu). Etant donné* la sous-représentation de l'école maternelle dans l'échantillon, cette réalité « parlée » concerne plutôt l'école élémentaire. Quelques maladresses dans les différents questionnaires conduisent, par ailleurs, à des catégories dont la différence n'est pas évidente (2) et à des réponses d'enseignants, *d'une part, et d'élèves, d'autre part,* non comparables (tableaux 2 et 3). Avec raison Bernard Douet présume que les

enfants de l'école maternelle fabulent quand il s'agit de décrire les punitions qu'on leur inflige ; mais il ne semble pas deviner que c'est sa manière de les interroger qui les pousse à l'affabulation (3). Et il néglige de demander systématiquement aux enseignants les motifs de punitions, *qui lui dévoileraient les objectifs de celles-ci.*

Dans la conclusion générale, l'auteur résume l'apport et les limites de son enquête. Avec lui, nous nous gardons de généraliser *les résultats d'une recherche* qui ne concerne que *les* ***avis*** de 551 ***enseignants et élèves*** de **quelques écoles *maternelles et élémentaires*** de la périphérie parisienne au sujet de la discipline et des punitions. Mais nous lui savons gré de s'être justement penché sur les dires de ce public, qu'on n'avait pas pensé à interroger jusqu'alors, d'avoir élargi son questionnement aux enfants et d'avoir, patiemment, cherché *le non-dit grave à travers le* masque de la parole. « *Il resterait à poursuivre* cette étude par des observations *directes en milieu scolaire* pour qu'elle soit tout à fait complète. » (p. 199).

Jeanne CONTOU

Notes

(1) Berger (Ida). — **Les instituteurs d'une génération à l'autre.** Paris : PUF, 1979 (L'éducateur).

(2) Pourquoi « savoir s'autogérer » *serait-il contraire ou différent de « savoir se taire » ou* « être respectueux (envers le maître, les autres) » ? (Tableau 2, p. 94).

(3) Dans un article intitulé « Aspects du langage à l'âge pré-élémentaire », Liliane Lurçat évoque la représentation des punitions chez *l'enfant de l'école maternelle en remarquant* la différence de réponse suivant la teneur de la question : ainsi les questions « Pourquoi la maîtresse elle punit les petits enfants ? » et « Qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse ? » obtiennent des descriptions de *la réalité ; la question « La maîtresse punit les* petits enfants ? » (V. questionnaire de B. Douet) obtient les réponses suivantes à un an d'intervalle :

« Irène et Pierre 3 ;9

Irène : Hé bien, ils vont pas voir leur maman, elle les envoie dans les cabinets *où il y a un rat qui mord les petits enfants.*

Pierre : s'il y a un enfant qui n'est pas sage à l'école, y a un rat !

Irène : j'en ai déjà vu un rat dans la rue.

Pierre : Y a une abeille qui vient dans la cour lui piquer le nez.

Irène : S'il n'est pas sage.

Irène et Pierre 4 ;9

Pierre : Oui, elle les gronde, elle leur fait une fessée, une gifle et puis une claque. La *maîtresse, elle punit des fois les petits enfants parce* qu'ils sont vilains, ils ont mal travaillé.

Irène : Parce qu'ils sont vilains, ils ont mal travaillé, elle leur donne des fessées et puis *elle les met au coin et* puis elle les met dans une cave.

Pierre : Elle les met dans l'armoire aussi.

Irène : Dans l'armoire et dans les caves. Elle téléphone à leur papa et puis le papa il *dit qu'ils font des choses pas bien à* l'école alors le papa il dit qu'ils vont appeler la police pour les mettre en prison.

Pierre : La police elle mettra qui en prison ?

Irène : Ben, ceux qui sont vilains.

Pierre : Elle pourrait mettre Valérie.

Irène : Et Fabien.

Pierre : Non, pas Fabien, *parce que Fabien c'est mon copain.* »

(In **Bulletin du Laboratoire des Sciences de l'Education** (ex Laboratoire de Pédagogie), Université René Descartes (Paris V), 24-VIII-3, oct.-déc. 1971, p. 37).

DUFRASNE (Claude). — Les Associations de cursus et leurs adhérents. — Paris : Centre de recherche sur l'enseignement supérieur (2, place Jussieu — 75251 — Paris Cedex 05), 1986. — 82 p.

Dans ce petit ouvrage de 82 pages, l'auteur, Claude Dufrasne, directeur du Centre de recherche sur l'enseignement supérieur, présente une étude originale sur un phénomène en pleine évolution mais encore fort méconnu : celui des associations de cursus.

DE QUOI S'AGIT-IL ?

Depuis le début des années 1980, le nombre d'associations de ce type augmente très fortement. Parti du secteur scientifique, puis des économistes il s'étend progressivement à toutes les disciplines.

Certes, cela s'inscrit dans la croissance des déclarations d'associations :

1960 : 12 633
1982 : 39 437
1985 : vers 48 000 (p. 2)

Ce phénomène dans les universités, Cl. Dufrasne — avec une quasi-absence de moyens financiers (il est préférable de taire ici le ridicule budget) — a osé et réussi à mieux le situer et le caractériser.

Démarche méthodologique

Elle a quatre étapes :

1. Analyse des insertions légales publiées au Journal Officiel : 2 946 cas en 4 ans (octobre 1980-octobre 1984).

Cela met en valeur trois visées prioritaires :

— **valoriser** un diplôme ou/et un cursus,

— **améliorer** les conditions de travail dans un cycle d'études,

— **modifier** des contenus « d'études considérés comme inadaptées aux besoins de l'économie » (p. 4).

2. Correspondance aux présidents de ces associations : 649 réponses dont 61 d'associations qui venaient de déposer leurs statuts et 1 403 « retour à l'expéditeur » le nom de l'association étant inconnu à l'adresse publiée au J.O. » (p. 5).

Ces réponses ont permis en particulier de confirmer le caractère exclusivement local du recrutement. De plus, et cela est important, près de 72 % de ces associations ont vu le jour dans des universités à forte densité de population étudiante (d'où 4 fois sur 5 en région parisienne).

3. Une enquête sur la base d'un tirage au 1/10e auprès des fondateurs d'association — par entretien non directif.

4. Enfin une enquête auprès de 1 000 étudiants constituant un échantillon représentatif en fonction du type d'université, des buts principaux des 649 associations ayant auparavant répondu.

A partir d'un questionnaire des enquêteurs professionnels — **sur la base du bénévolat** — sont allés sur le terrain.

L'auteur note un fait pertinent : l'échantillon bis n'a été utilisé que 39 fois !

QUELS RÉSULTATS ?

Ils sont très variés et fort intéressants. Nous recommandons au lecteur de lire cette étude et de la diffuser largement. Ses qualités justifient cette recommandation. Et en plus, ce sera un encouragement à poursuivre ce travail.

Voici — à titre d'exemples — quelques résultats :

Le rôle de l'association ? (réponses multiples possibles)

53 % : suppléer aux lacunes de l'université,
34 % : promouvoir la notoriété d'un enseignement,
24 % : faciliter les contacts avec l'industrie,
7 % : défendre les droits des étudiants,
2 % : aider financièrement.

Face aux grandes organisations ?

A la question « pensez-vous qu'une grande organisation à base nationale aurait pu répondre à votre attente » ?

non	50
oui	832
hésitant	118

Les convergences entre adhérents ? *(réponses multiples)*

76 % ; désir de « gommer » ce que l'université fait de moins bien. Améliorer l'image de marque ;
67 % ; effet de « résonance » stimulant, au cours des discussions ;
62 % ; pas de conflit d'intérêts entre adhérents en parlant de l'avenir professionnel ;
53 % ; même conception de la discipline.

Les résultats montrent par ailleurs des variations significatives entre secteurs universitaires. Mais l'ensemble des résultats montrent bien que le milieu universitaire devra « de plus en plus reconnaître l'existence » (p. 9) de ces associations, et y recourir comme un potentiel à développer et de développement.

QUELQUES COMMENTAIRES

L'auteur nous présente un travail rigoureux qui constitue une base pour des études complémentaires. De nombreuses questions restent posées certes. On peut espérer que les moyens financiers les plus élémentaires seront trouvés pour la poursuite de ce travail.

Formulons plus précisément quatre autres propositions :

— la réalisation de monographies,
— des études spécifiques pour le secteur éducation formation,
— la diffusion plus appropriée de telles études,
— ... et la valorisation plus forte de ce mouvement associatif.

Michel BERNARD

ESTABLET (Roger). — L'Ecole est-elle rentable ?. — Paris : PUF, 1987. — 239 p. ; 21 cm. — *(Pédagogie d'aujourd'hui).*

Dans cet ouvrage, tiré de sa thèse d'Etat, R. Establet prend le parti de « parler de l'école comme d'une entreprise », en faisant le pari que cette métaphore économique peut s'avérer euristique pour mieux comprendre le fonctionnement de l'école. Il se propose donc d'analyser les rapports entre la « production » scolaire et la production, en soumettant à l'épreuve des faits (récents) l'hypothèse « postulée plutôt qu'établie » dans l'**Ecole capitaliste en France**, à savoir « il existe une bonne concordance entre les grandes masses que l'école découpe dans la jeunesse et les enveloppes d'emploi exigées par le marché du travail. Une école prétendument unique, mais en réalité divisée en deux réseaux de scolarisation, une demande de qualifications en apparence hiérarchisées continûment, en fait polarisées par la division entre les exécutants et les dirigeants, les manuels et les intellectuels ».

Or, cette théorie (comme d'ailleurs toutes les théories de la reproduction) implique une relation consistante entre le diplôme et les diverses dimensions de l'emploi. Dans un premier temps, il lui est facile de montrer (après d'autres chercheurs, notamment ceux du CEREQ et de l'INSEE) que le diplôme reste « classant » sur le marché du travail, dans la période récente, que ce soit au niveau de l'accès à l'emploi, des salaires, ou encore de l'obtention d'un emploi de cadre ; s'il lit dans les statistiques une « polarisation accrue » entre diplômes supérieurs et les autres, il faut noter, en ce qui concerne ce dernier point, que ceci n'est pas évident au vu des tableaux et même des commentaires concernant les bacheliers. Toujours est-il qu'il voit là un premier signe de la correspondance recherchée.

Il va ensuite se demander comment la structure des flux scolaires est modelée par les exigences du marché du travail, en examinant l'évolution des flux depuis 25 ans, du primaire à l'université, avec toujours le souci de tester l'hypothèse de détermination par la production du dualisme scolaire. La difficulté est alors de trouver un indicateur satisfaisant de ces « trajectoires scolaires globales », et valable à 25 ans d'intervalle. Il construit un indicateur, le TASS, qui donne le poids des élèves scolarisés en terminale ou bacheliers, 8 ans après la sortie du CM2. Ce critère a l'avantage de bien s'intégrer dans le contexte théorique qui est le sien (puisque le TASS indique clairement l'accès au réseau secondaire-supérieur), et il le justifie par ailleurs en notant, avec pertinence, que « les trajectoires scolaires globales donnent la clé des événements particuliers qui les constituent ».

En calculant ce TASS sur un certain nombre de sous-populations, il va tenter de déterminer si les principaux facteurs associés à l'accès à ce réseau sont restés les mêmes (SES, âge en fin de CM2, sexe, etc.), entre 1970 et 1981. Il montre d'abord que la croissance du nombre de bacheliers, pendant la période (qu'il qualifie de modeste) a bénéficié très inégalement aux filles et aux garçons ; malgré l'ampleur des écarts de scolarisation entre les sexes, il ne s'attarde pas sur l'origine d'une telle différence, se contentant d'invoquer, un peu plus loin, la « docilité scolaire » des filles, qui serait à l'origine de leur meilleure réussite scolaire, perspective conventionnelle et grossière bien peu capable de rendre compte de leur scolarisation plus longue et la nature très typée de leurs choix d'orientation.

Dénonçant au passage le caractère « chargé » des discours sur l'évolution du système scolaire (en termes de modernisation, démocratisation, baisse de niveau, etc.), il tente, pour s'en démarquer, de repérer les principaux facteurs responsables de cette évolution ; il s'agit, pour lui, des mécanismes suivants :

— un effet de structure sociale (les catégories sociales dont les enfants réussissent mieux ont cru pendant la période) ;

— une amélioration de scolarités primaires (valable surtout pour les filles, et n'affectant pas l'ordre entre les différentes catégories sociales) ;

— une évolution de la sélection dans le secondaire.

Sa lecture de ces évolutions est claire : « les mécanismes fondamentaux de triage par l'échec tendent à déborder le cadre strict du cycle élémentaire, pour s'emparer de l'amont. Mais il s'agit là de transformations mineures : la division fondamentale pour la suite des scolarités passant entre ceux qui parviennent à quitter l'école primaire à l'heure et les autres ». Bien qu'il soit donc affirmé fortement que l'essentiel est stable (et notamment le fonctionnement « méritocratique » de l'école, une fois la séparation décisive du CP réalisée), le lecteur attentif sent bien, au vu des graphiques concernant la carrière scolaire en fonction et de l'âge au CM2, et le sexe et l'appartenance sociale, par exemple, que ce fonctionnement méritocratique ne « joue » pas à 100 %, autrement dit qu'il est sans doute excessif d'affirmer que « quels que soient le sexe et le milieu social d'origine, la qualité de la réussite primaire détermine la carrière ultérieure ». Ce qui serait intéressant, ce serait de chiffrer les limites de ce fonctionnement méritocratique, en se demandant, par exemple, si un échec au CP, et donc un âge scolaire élevé, a bien le même impact, décisif, quelle que soit l'appartenance sociale de l'élève.

Cela supposerait certes une étude plus analytique des scolarités, qui ne pourrait, en outre, faire l'impasse sur le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les parcours des élèves. Un simple rappel, pour le lecteur non averti, des modifications institutionnelles importantes qui ont pris place pendant la période, eut été éclairant, quant aux évolutions constatées. Par exemple, quand il remarque que les garçons « ont bénéficié de plus de tolérance quand ils quittaient le CM2 à l'heure ou en avance » (certes, puisqu'ils passent tous au collège...), ou que le secondaire est devenu plus rigoureux avec ceux qui ont un an de retard... (bien sûr, puisqu'il y a eu développement de l'orientation au sein du collège, sur la base de l'âge scolaire notamment). Il est discutable de conclure à une absence de changement, parce que, au vu de données agrégées, les hiérarchies entre élèves sont restées les mêmes. Le phénomène « inégalités sociales devant l'école » peut être resté globalement inchangé, mais se réaliser par des voies différentes (accès de tous au collège + orientation plus sévère, ce qui n'est pas forcément inintéressant, pour qui s'intéresse aux « significations » que donnent les acteurs aux relations statistiques... Il est notamment possible que le passage de tous les élèves au collège permette une meilleure « légitimation de leur exclusion », aux yeux des exclus. En même temps, cette prolongation de la scolarité de tous (et donc, globalement, cette élévation du niveau d'instruction moyen) ne peut être considérée complètement comme un épiphénomène ! Dans cette optique, l'absence de référence aux donnes analysées par A. Jacquemin, M. Cherkaoui, ou A. Prost est un peu dommage.

Poursuivant ses emprunts au vocabulaire économique, Establet lit dans les évolutions constatées un « modèle de déformation à élasticité verticale croissante » ; il veut dire par là que la croissance du nombre de bacheliers a porté surtout sur les élèves à l'heure ou en avance dans le primaire (le recrutement parmi les élèves en retard au primaire n'a pas bougé). « Pas de translation générale, mais une dilatation sélective portant sur les éléments de tête ». On pourrait dire, plus simplement, que le développement des scolarités secondaires s'est fait selon une logique scolaire et économique. Le changement, c'est la moindre sélection (l'ouverture quantitative) du secondaire ; elle n'a pas bouleversé les hiérarchies sociales (mais entériné les différences de réussite en primaire, traduites par des différences d'âge, et a surtout concerné les élèves constituant la masse et la norme du système, les élèves à l'heure (retrouvant ainsi certaines tendances mise en évidence par G. Langouët). Ceci, au nom d'un fonctionnement méritocratique. Mais « La prime accordée aux bons élèves du primaire sans aucune considération de classe ou de sexe aboutit à

un renforcement de l'inégalité sociale ». Il met ainsi le doigt sur le caractère cumulatif et exponentiel des inégalités engendrées aux paliers d'orientation, mais le « sans aucune considération »... est tout à fait hardi.

L'analyse de la situation au niveau seconde n'apporte guère d'éléments discordants. Les orientations prises par les élèves sont étudiées une par une, avec prise en compte de deux déterminants seulement (âge fin de CM2 et PCS des parents), et avec des tableaux croisés, l'ensemble étant résumé par le candidat idéal-typique de chaque orientation. Tout ceci donne des résultats très généraux, un peu décevants par rapport à la richesse du matériel de départ. Même impression au vu des résultats des analyses factorielles. Le lecteur ne peut s'empêcher d'avoir l'impression que les conclusions sont déjà tirées (ce qui est particulièrement ennuyeux avec le type de méthodes utilisées). Il réaffirme en effet les thèses qui étaient celles de la première partie : « La reproduction sociale s'opère à l'école sur la base du premier tri effectué à l'école primaire. Sur cette base se développe, tout au long de la scolarité, un processus actif de formation : la distance scolaire n'est pas un simple décalque de la distance sociale ; elle en est la transformation réglée ». Est-ce à dire qu'aucune inégalité sociale nouvelle ne se greffe au-delà du primaire ? C'est ce qu'il tend à dire : « La valeur scolaire est bien un produit, engendré précocément il est vrai sur la base de l'origine sociale, et non point la simple consécration d'un état social préexistant » (notons, qu'à première vue, il s'intéresse peu, au moins ici à la fabrication de ce « produit »). En tout cas, ses données, telles qu'il les a exploitées, ne permettent guère d'être aussi affirmatif.

Ne reculant devant aucune des « chasses gardées » des économistes, Establet analyse ensuite le coût de la scolarisation (toujours pour répondre à la question de départ, qui est aussi le titre de son ouvrage) ; il présente, avec une méthode plus analytique (méthode de la population type) un calcul de ce qu'auraient coûté les différentes perspectives d'égalisation des chances. On pourrait bien sûr discuter la définition, particulière, de l'égalisation des chances qu'il retient : alignement de toutes les scolarités sur celles des enfants de cadres, en arguant qu'en théorie au moins, on peut concevoir d'autres solutions, pour aller vers plus de méritocratie, tout en maintenant une certaine sélectivité. En outre, il reconnaît lui-même qu'il s'agit là d'une approche des coûts minimaux (plus on recrute large, plus le coût marginal d'un nouveau recruté croît), mais la problématique de ce chapitre est stimulante, et la démarche astucieuse.

Pour un lecteur déjà familiarisé avec les travaux des « économistes de l'éducation », la lecture des deux derniers chapitres est moins convaincante. Certes, on y trouvera des éléments chiffrés sur « qui profite » de l'éducation (ou plus précisément des dépenses publiques allouées à l'éducation, vu la scolarité de ses enfants) ; mais, alléchés, on aurait aimé alors une interrogation en termes de « qui finance » (ce qui aurait débouché sur une étude des aspects redistributifs de l'éducation au sens large, incluant notamment la fiscalité). De même, les tableaux présentant, branches d'activité par branches d'activité, la « consommation » des produits de l'éducation apportent des éléments d'information intéressants. Mais pour répondre aux questions ambitieuses posées dans cet ouvrage, l'intégration de certains travaux des économistes eux-mêmes eut été peut-être utile ; car il y a, chez les économistes, des résultats (concernant, par exemple, les rendements privés et sociaux de l'éducation), des discussions méthodologiques (concernant, par exemple, les problèmes que pose l'appréhension de la productivité du travail à partir de matrices entrées/sorties, sans intégrer les salaires), des réflexions conceptuelles (sur la notion de travail simple/complexe), bref, un nombre important de pistes stimulantes.

Si les analyses à orientation économique de la dernière partie illustrent bien la variété des approches « macro » applicables à l'éducation, elles témoignent aussi des

difficultés d'une approche réellement pluridisciplinaire. Le sociologue Establet, qui réapparaît en fin d'ouvrage, avec notamment des résultats empiriques originaux et passionnants sur « le métier de parent d'élève », nous semble décidément plus convaincant !

Disons, pour conclure qu'il s'agit-là, effectivement, d'une thèse : « L'unification de l'école, sans cesse remise en chantier par des réformes, s'analyse comme l'effort, inévitable mais vain, pour donner une forme sociale acceptable à un univers scolaire divisé et dualiste : or, cette polarisation n'a rien de provisoire puisqu'elle exprime la connexion nécessaire entre le système de formation et le monde de la production ». L'objectif d'Establet est donc de montrer que « dans les mêmes conditions, à onze années d'intervalle, l'école primaire divise ». Donc sa thèse suppose l'absence de changements fondamentaux. La question est de savoir s'il peut vraiment la tester avec des données exploitées si grossièrement, avec une approche si « macro » ? Il n'y a que son jugement (en l'absence de méthodes plus sophistiquées) pour lui faire dire ici que telle évolution est modeste, telle différence entre pourcentages faible. Toutes les méthodes utilisées (tableaux, analyses factorielles) dans le livre sont particulièrement exposées à une certaine contagion des thèses sous-jacentes...

On peut aussi penser qu'au-delà des dichotomies qu'on finit toujours par trouver, selon les grilles de lecture qu'on applique à la réalité l'intérêt serait de montrer « jusqu'où l'école primaire divise et/ou « jusqu'où« l'âge divise ? Il est sans doute possible d'« emprunter » aux économistes autre chose que des tableaux d'échanges inter-industriels, certaines de leurs méthodes favorites (par exemple les analyses de type régression), pour faire avancer la macro-sociologie de l'éducation, que l'ouvrage d'Establet a, entre autres, le mérite de remettre au goût du jour. Car les questions qu'elle se pose ne sont pas toutes résolues, tant s'en faut, et l'analyse des déterminants des carrières scolaires des élèves peut encore gagner beaucoup, en précision notamment, à condition d'adopter des méthodes plus analytiques, et donc, d'une certaine manière, en étant encore plus quantitative, ce qui n'empêche nullement de rechercher par ailleurs une meilleure articulation avec les perspectives micro-sociologiques.

Marie DURU-BELLAT

MEIRIEU (Philippe). — **Apprendre, ... oui, mais comment ?**/Préface de Guy Avanzini. — Paris : ESF, 1987. — 163 p.

Ce nouveau livre de Philippe Meirieu ne décevra pas ceux qui ont apprécié ses livres précédents. Ils y trouveront les mêmes qualités : profondeur et précision de la réflexion théorique appliquée à une expérience exceptionnelle du « terrain » et des besoins des praticiens.

Le sujet n'est pas neuf : les problèmes de l'apprentissage scolaire sont posés depuis bientôt cent ans avec les apports des méthodes actives, et ceux des psychologues fondateurs comme Dewey et Claparède. Olivier Reboul nous livrait récemment un « Qu'est-ce qu'apprendre », réflexion philosophique approfondie où se conjugaient les apports des psychologues et des philosophes rationalistes. Le livre de Philippe Meirieu est cependant original dans la mesure où il répond à deux problèmes très actuels : la place et la nature du savoir dans l'école, la définition d'une pédagogie différenciée adaptée à la diversité des publics scolaires. Ces deux volets du même problème constituent la substance des deux parties qui composent l'ouvrage.

La première, intitulée « Penser l'apprentissage » est une réflexion théorique claire et imagée des fausses conceptions en matière de savoir. Ph. Meirieu montre que

contrairement à l'opinion commune, les « connaissances ne sont pas des choses et que la mémoire n'est pas un système d'archive ». Le savoir s'acquiert dans un ensemble de situations, faisant naître un besoin de comprendre à la suite d'un conflit cognitif ébranlant des certitudes antérieures ; « C'est dans un dialogue permanent entre le donné et l'acquis que s'opère la connaissance » (p. 41). *Les conséquences* pédagogiques de cette constatation sont importantes. En premier lieu les résistances à l'instauration d'un véritable apprentissage sont à chercher dans les raisons qui font perdurer ces idées fausses : assimilation du savoir à un capital socialement classant, réduction de l'acte pédagogie à l'information, manque également de générosité dans la mesure où l'échec scolaire est assimilé à une impuissance native à recevoir l'information. En second lieu la conception vraie du savoir conduit à définir une didactique du projet : « être attentif, c'est avoir un projet d'utilisation de ce qu'on est en train de recevoir et s'en donner des représentations finalisées » (p. 57). Tout savoir se construit dans une telle situation, mais par ailleurs, tout savoir est rectification de conceptions antérieures fausses ou insuffisantes à résoudre le problème posé. « Comment un sujet peut-il réorganiser son système de représentations ? ». L'enseignement du savoir est donc avant tout déclenchement d'un déséquilibre qui rendra nécessaire la réélaboration des savoirs antérieurs. « C'est d'une situation-problème qu'il faut partir pour identifier les représentations que l'individu y met en œuvre, agir sur elles en introduisant le décalage nécessaire entre les matériaux et le projet, afin qu'une nouvelle représentation s'élabore » (p. 65). La construction du savoir n'est donc ni révélation d'une connaissance innée, ni seulement apport d'informations extérieures au sujet : elle est dialectique et l'art du pédagogue est celui qui permet l'instauration de cette dialectique. On reconnaîtra là, entre autres, les conceptions relatives à la didactique des sciences et des mathématiques telles que les équipes de l'INRP et des IREM les ont développées dans les années dernières.

Ces considérations théoriques fondent la substance de fiches pratiques qui concluent cette première partie. « Pour que le sujet puisse accéder à un niveau supérieur de formulation de ses représentations, je dois : — faire émerger les représentations déjà existantes : mettre le sujet en mesure de réélaborer ses représentations en introduisant un décalage entre son « projet »... et les matériaux qui lui sont proposés... Pour que le sujet mette en route un apprentissage, je dois le placer dans une « situation problème riche et attractive... » etc. tels sont des échantillons très partiels des recommandations présentes dans ces fiches organisées de façon rationnelle avec correspondance des données théoriques et des principes didactiques qui en découlent.

La seconde partie est l'application concrète des principes généraux qui viennent d'être énoncés : « Gérer l'apprentissage ». Le texte est ici nourri d'exemples précis tirés de la vie réelle des classes et des équipes d'établissements. Meirieu va approfondir les rapports nécessaires des trois pôles de ce qu'il appelle le « triangle pédagogique » : l'apprenant, le savoir, le formateur. L'idée centrale est qu'il est indispensable de ne négliger aucun de ces pôles comme y invitent malheureusement les tendances impérialistes des différentes écoles de pensée pédagogique au gré des modes et des circonstances. Il n'est pas possible de négliger l'apprenant car « l'activité cognitive, fut-elle parfaitement théorisée, ne peut se passer de l'énergie du désir qui lui donne vie et force » (p. 81). L'approche par la matière, c'est-à-dire par les objectifs, est également indispensable mais est insuffisante « car un objectif ne dit jamais rien sur la méthode permettant de l'atteindre » (p. 83). Quant au formateur, il lui appartient *de moduler les stratégies* d'apprentissage pour tenir compte de l'individualité de l'apprenant et ce ne peut être que par une attitude d'écoute et de retenue de soi.

Les trois chapitres qui suivent vont approfondir ces orientations. Les têtes de chapitres sont assez parlantes pour se dispenser de tout autre commentaire.

Quant à la relation pédagogique, « on montre que la tâche du maître est de faire émerger le désir d'apprendre c'est-à-dire, sans doute, de créer l'« énigme » et ce en s'astreignant à faire « varier la distance », c'est-à-dire en restant le « modèle » indispensable mais en se retenant d'informer trop vite comme c'est le cas quand on cherche seulement à s'affirmer et à se faire valoir.

En ce qui concerne la nécessaire analyse des contenus en objectifs l'auteur décrit quatre moments complémentaires.

« Le premier temps de la démarche didactique consiste à inventorier un nombre limité de notions essentielles et à en déterminer le registre de formulation correspondant à un palier de compréhension chez les élèves dont il a la charge » (p. 119).

Le second moment consiste à « transformer une notion-noyau en situation-problème et à fournir pour cela aux élèves un ensemble de matériaux à traiter à partir d'une consigne-but décrivant le résultat attendu de l'activité » (p. 120).

En troisième lieu « élaborer des outils permettant de greffer à la dynamique de la *situation-problème les acquisitions nécessaires en fonction de la difficulté rencon*trée » (p. 121).

En quatrième lieu « identifier les acquis par la reformulation, la transposition et l'évaluation » (p. 122).

Deux fiches illustrent ces orientations théoriques.

Enfin le troisième chapitre cerne les différentes stratégies d'apprentissage en vue de dégager un « modèle individualisé de l'apprentissage. Il classe et utilise les différentes démarches possibles et les caractéristiques individuelles des apprenants. Or, en ce domaine, l'auteur affirme son originalité dans la mesure où il met l'accent sur le caractère global de l'acte pédagogique qui ne peut être déduit simplement des prises d'informations venant de la psychologie. L'inventivité du maître doit utiliser les apports de cette science, mais l'acte pédagogique vivant ne saurait s'en déduire. Suivent neuf pages présentées sous forme de tableaux où la **différenciation pédagogique** possible est décrite d'une façon détaillée et concrète. Donnons, pour mieux illustrer ce propos les titres principaux de la fiche n° 7 : Les outils à mobiliser ; les démarches à proposer ; le degré de guidage ; les types d'insersion socio-affective à suggérer ; la gestion du temps à organiser.

Comment conclure cette rapide analyse : je pense que Ph. Meirieu avec ce livre, fait accomplir un pas décisif pour une différenciation pédagogique effective. J'ai pu, *pour ma part, lancer l'idée et décrire les avenues à explorer dans ma « Différenciation pédagogique »*. Meirieu, dans un langage dense et précis va plus loin. Il opérationalise les concepts et donne aux maîtres le moyen concret de comprendre et de mettre en œuvre cette notion fondamentale. On ne saurait trop l'en remercier.

Louis LEGRAND

MOLLO-BOUVIER (Suzanne). — La Sélection implicite à l'école : pratiques du discours et discours de la pratique. — Paris : *PUF*, 1986. — 322 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).

Voici un ouvrage qui constitue à n'en point douter un apport fécond et stimulant à l'étude psychosociologique de la sélection scolaire. On sait que les chercheurs en sociologie de l'éducation vérifient rituellement l'incapacité des systèmes scolaires modernes à conjuguer scolarisation de masse et égalité des chances. Mais, si dès

les années soixante le rapport différentiel à l'école des diverses couches sociales s'imposait comme variable déterminante, sa conceptualisation sociologique pouvait donner lieu à des constructions très différentes. Ces dernières en outre pouvaient, malgré leur important niveau d'abstraction, être référées à un moment déterminé de l'histoire de l'objet ; précisément à celui du passage, souvent difficile, de structures héritées du XIXe siècle à un système d'enseignement moderne, marqué par la démocratisation, le décloisonnement, l'information et l'orientation systématiques.

Ce système a trouvé dans la réforme Haby son expression juridique : celle-ci apparaît comme l'aboutissement du mouvement de réforme institutionnelle de l'après-guerre ; elle formalise une succession de cycles et de paliers au sein d'un espace unifié et développe les procédures d'information et d'orientation. Un tel contexte de rationalisation, excluant la sélection au profit de l'orientation oblige à déplacer le questionnement sociologique. Si à une démocratisation institutionnelle indiscutable et à une entreprise sans égal d'information et de transparence correspond néanmoins le maintien de disparités fondamentales, d'exclusions et de relégations c'est que d'autres choses sont là à l'œuvre. Ce constat qui semble nourrir bon nombre de recherches des années quatre-vingt, invite à renouveler les niveaux d'approches d'un système par ailleurs bien connu dans ses dispositions et ses effets d'ensemble.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le livre de Suzanne Mollo : celle-ci se donne simultanément un nouvel objet et un nouveau mode d'interrogation. D'une part il va s'agir de saisir non pas les mécanismes institutionnels de la sélection scolaire, mais ses formes cachées, « clandestines », « implicites » ; d'autre part on se propose non plus de constater, voire de comptabiliser des effets (redoublements, exclusions, sorties, etc.), mais de saisir les déterminants significatifs de trajectoires scolaires. L'idée force est ici que l'histoire scolaire n'est pas simple succession linéaire de positions préétablies dans un schéma institutionnel, mais qu'elle est d'abord représentation, construction symbolique, fantasmatique, d'un futur possible.

Se plaçant sous les auspices de la psychologie sociale pour ainsi avancer un paradigme de l'interaction et du sens, Suzanne Mollo va s'efforcer, en un lent, minutieux et passionnant travail de décomposition de saisir trois distorsions fondamentales : celle entre l'état du système de l'information qui en est fournie par les brochures officielles d'une part ; celles entre cet état de chose d'un côté, sa traduction officielle de l'autre, et les représentations que s'en font les acteurs d'autre part ; distorsions dont une expression saisissante peut être donnée par cette phrase d'une enseignante ; « La réforme Haby ? Connais pas ».

Une telle approche nécessite de centrer l'analyse sur un matériau symbolique riche. Durant de longues heures, l'auteur a suivi le travail de quatre classes de CM2 de Paris. Elle a pu, en confiance, recueillir par entretiens de multiples discours. De cet ensemble toujours passionnant, où la rigueur et la scientificité de l'analyse savent ne pas prendre le pas sur la vivacité originelle de l'énonciation, émergent des faits que l'on peut considérer comme assez décisifs.

Ainsi l'ignorance des structures réelles et des possibilités d'orientation réelles, manifeste aussi bien chez les instituteurs que chez les enfants, secréte des représentations d'autant plus anachroniques et fantasmatiques du système que l'on est au moment où se réalise l'unification totale des classes de sixièmes : instituteurs et, en écho élèves, produisent des discours d'attribution où chacun, selon son niveau, est destiné à tel ou tel établissement ; la 6e allégée (qui n'existe plus) la 6e de transition même peuvent être ainsi citées, à l'image de cette extraordinaire réflexion d'une élève : « J'espère que je n'irai pas en allégée... parce qu'être allégée. Ah non merci ! ».

Mais il ne s'agit pas seulement là d'ignorance. Plus profondément un complexe d'informations pouvant être partiellement vraies (formellement identiques les sixièmes et les établissements sont souvent hiérarchisés), de représentations datant d'étapes antérieures abolies mais encore symboliquement vivantes, d'images fortes véhiculées par des proches sont en fait travaillées par les logiques que suscite ce moment dans la vie des acteurs : logiques d'inquiétude chez les enfants des milieux « défavorisés » (la sixième « c'est dur »), d'assurance chez ceux que leurs parents préparent à ce passage nécessaire, de justification et de déculpabilisation chez les enseignants.

Cette dernière logique est notamment remarquablement mise en évidence à partir de l'analyse des évaluations des enseignants sur les élèves. Interrogés sur ces dernières ceux-ci, par-delà leurs propres différences et la diversité des cas évoqués, recourent à un discours formellement identique : les caractéristiques de l'élève (et notamment ses caractéristiques scolaires) sont toujours inscrites dans un raisonnement causal où elles apparaissent comme la résultante, le plus souvent directe, parfois paradoxale, de caractéristiques familiales. Tout se passe comme si une certaine intériorisation du discours sociologique postérieur à 1968 sur l'échec se traduisait par un double déni : ni l'enfant, ni l'école (entendez le maître) ne sont responsables des performances scolaires renvoyées exclusivement à la famille. Là encore l'énonciation sait, dans sa fulgurance, traduire l'essence d'une telle logique : « Elle m'a donné beaucoup de mal, **d'abord parce que son papa** n'est pas facile... »

Ces quelques notations ne font que suggérer la richesse de ce travail et la qualité de son apport. Si, bien évidemment, il y aurait lieu d'approfondir ces lignes d'analyse et de les confronter à d'autres lieux du système scolaire, la perspective adoptée paraît éminemment féconde. Elle restitue les acteurs du système scolaire dans leur pleine dimension de sujets et insiste avec force sur le pouvoir de l'imaginaire et de la fantasmatique dans la construction des trajectoires apparemment les mieux balisées et les moins propices à un tel investissement. Pourrait-on suggérer ici que c'est précisément l'enjeu sociétal déterminant, qui s'associe à la scolarisation et aux diverses modalités de son exercice dans les sociétés modernes, qui ainsi active et dramatise ce jeu des représentations ?

Qu'il nous soit permis de terminer sur une ultime remarque. Le livre de Suzanne Mollo sait aussi donner sens par le style et je connais peu d'aussi fine représentation de la longue patience (de la longue souffrance ?) du chercheur que la métaphore de la brodeuse qui inaugure l'ouvrage :

« La minutie de la brodeuse, la patience de la tricoteuse qui grignote le temps maille à maille, chargent d'angoisse mes tentatives de retour à l'artisanat. Entre un point et une œuvre s'engouffrent des heures et des heures durant lesquelles l'esprit ne peut complètement se détacher de la crispation des mains, de l'émiettement du temps en infinies séquences répétitives... »

Jean-Marie BERTHELOT

POCHET (Catherine), OURY (Fernand), OURY (Jean). — « L'Année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. — Paris : Editions Matrice, 1986. — 202 p.

Comment intégrer dans un Cours Préparatoire « normal » d'une école élémentaire « normale » l'enfant fou, qui ne parle pas, qui hurle en pleine classe, qui montre son sexe dans la cour de récréation et qui à tous moments se perd dans et hors de l'école ? Tel est le « défi » (Cf. p. 138) que Catherine Pochet a relevé dans une classe de CP d'un groupe scolaire de la région parisienne. Dans son livre précédent déjà, elle nous avait conté sa rencontre avec Sébastien, l'enfant « bizarre » (1). Mais c'était

une « expérience » que les circonstances lui avaient imposée. Dans le cas présent, Catherine Pochet sait que Miloud est un « cas » : « j'ai choisi de le prendre avec les autres sans le connaître. Puis je l'ai accepté » (p. 67). Le premier trimestre lui donnera maintes occasions de s'apercevoir qu'il s'agit d'un « cas lourd » et pourtant elle choisira de le garder (p. 15).

Mais est-ce vraiment une classe « normale », cette classe de Catherine Pochet ? Si elle peut y accueillir l'enfant « étrange », comme elle dit, c'est que sa classe est un peu « étrange », elle aussi, c'est une classe qui pratique la pédagogie institutionnelle. C'est surtout à cette dernière que le défi est lancé. « Le plus important pour moi, écrit Catherine Pochet, c'est cette possibilité d'utiliser à des fins d'éducation et de thérapie le « potentiel soignant du peuple » (Bonnafé), du menu peuple des écoles aussi » (p. 57).

Pour que cette « expérience » soit possible, il faut, certes, que l'institutrice ait une énergie et un tact psychiques suffisants pour « tenir le coup » et « intervenir » au bon moment, mais il faut aussi — et c'est ce que le livre veut démontrer — que le groupe-classe, grâce à l'organisation et aux structures mises en place, non seulement supporte sans se désintégrer cette extraordinaire source de désordre et de pagaille que constitue la psychose, mais encore devienne peu à peu un milieu que Miloud puisse utiliser pour se structurer et sortir de son monde d'errance. Il faut enfin que l'institutrice ne soit pas seule avec son groupe d'enfants mais qu'un groupe pédagogique, composé de pairs, instituteurs comme elle de classes institutionnelles, la soutienne et l'aide à exprimer, réfléchir, analyser sa pratique.

C'est pourquoi, symbolique du mouvement pédagogique d'où il émane, ce livre sera à plusieurs voix : après Catherine Pochet, Fernand Oury, fondateur du mouvement, y prendra la parole au nom du groupe « Genèse de la Coopérative », puis son frère, Jean Oury, psychiatre du mouvement de psychothérapie institutionnelle et inventeur du terme de pédagogie institutionnelle.

La première partie se situe dans un genre maintenant bien codifié de la pédagogie institutionnelle : la monographie d'enfant. Catherine Pochet fait le récit au jour le jour, une sorte de journal de bord, de l'évolution de Miloud, depuis la période initiale de confusion psychotique (« l'année dernière, j'étais mort ») jusqu'à sa renaissance progressive au monde de la vie « normale » (« maintenant je suis vivant »). Deux années scolaires dont nous sont scandés les « faits marquants », les moments « décisifs » (p. 74), soit qu'ils aient ponctué l'intégration de Miloud dans le groupe-classe (comme, par exemple le moment où lui est confié le métier de portier de la classe), soit qu'ils aient « fait coupure, provoquant un changement irréversible dans le discours et le comportement » (p. 75) (par exemple, en janvier, le « festival des cacas » et l'interprétation publique à la causette ou, en avril, la phase exhibitionniste et les marques sur la voiture bleue de la maîtresse).

Après ce récitatif, un retour réflexif sera fait sur lui par le groupe « Genèse de la Coopérative » afin de répondre à des questions plus théoriques : « que s'est-il passé ? qu'est-ce qui fait qu'un milieu devient éducatif ? et thérapeutique ? » (p. 51).

D'une manière très judicieuse, Catherine Pochet montre tout d'abord le rôle décisif du groupe d'enfants normaux faisant « masse » contre les dérives de l'imaginaire et du délire, représentant une sorte de mère très primitive « qui par sa force, son inertie, son indestructibilité assure continuum et sécurité » (p. 58). Elle souligne aussi le rôle de la maîtresse comme « repère » et « modèle identificatoire » (p. 65) et surtout celui de la « machine institutionnelle », cette « articulation des divers lieux pour dire » (p. 64) qui permet à tous de s'exprimer, discuter, décider, de trouver place et de jouer des rôles, d'exister ; le rôle structurant enfin d'un milieu où il y a des règles et des interdits, milieu qui peut accepter Miloud, lui et son « langage

bizarre, ses productions variées », mais pas « tout de lui » (il ne peut renverser l'imprimerie, ni s'égarer sans cesse, ni étrangler Pierrette) (p. 69). Une analyse intéressante est faite des « points d'ancrage » (p. 76) qui ont permis à Miloud de se structurer : la porte qui sépare le dedans et le dehors de la classe, la maîtresse-voiture, le passage par la parole et par la loi.

Dans une perspective plus distanciée, Fernand Oury reprend l'analyse, faisant l'hypothèse suivante : Miloud est un « révélateur », apportant un éclairage inhabituel » sur le « milieu qui nous intéresse — la classe coopérative » (p. 39). Il montre quelle utilisation — pratique et théorique — peut être faite de la psychanalyse, avec ses notions d'« interprétation », de « transfert », d'« identification », de « répétition » et de « fantasme ». D'un point de vue pratique, il montre que pour entendre, non pas tout ce qui s'exprime dans la classe — tâche impossible et sans intérêt — mais les messages au maître adressés, les demandes et les signaux de détresse, il faut que le maître soit capable d'entendre ses propres fantasmes à quoi l'aide le groupe pédagogique qui lui permet de « réapprendre à fantasmer en commun » (p. 105).

D'autre part, si le maître veut éviter de « jouer les apprentis sorciers » (p. 39) par des interprétations intempestives et rendre ses interventions plus pertinentes et efficaces, il doit se poser les questions suivantes : « d'où je parle, ce que je représente pour l'autre, comment je suis placé dans ses transferts, et ce que je transfère sur lui » (p. 98) ; d'où la nécessité d'acquérir tout un ensemble de « réflexes, repères et maîtres-mots » (p. 155).

D'un point de vue plus théorique, pour tenter de savoir « ce qui se passe » et élaborer « un grain de théorie utilisable » (p. 116). Fernand Oury analyse le transfert dans la classe coopérative, en montrant que son originalité est d'éviter le caractère massif, voire dévastateur qu'il revêt souvent dans les classes ordinaires, quand il est uniquement polarisé sur le maître, et de favoriser les transferts latéraux des enfants entre eux.

En dernière partie, sous forme d'une interview et dans un style plus « universitaire », Jean Oury tentera d'éclaircir les liens et les rapports entre pédagogie, psychothérapie et psychiatrie institutionnelles.

Journal à plusieurs voix, ce livre est, comme le disent les auteurs eux-mêmes, une « production bigarrée », un « patchwork » (p. 55).

On peut dire qu'il est à l'image de la classe institutionnelle même : touffu, foisonnant, vivant. Récit-analyse de la métamorphose d'un enfant psychotique, il est aussi un plaidoyer : plaidoyer pour une méthode pédagogique qui permet une telle métamorphose, plaidoyer pour que son extension permette à d'autres Miloud de s'intégrer dans des classes « normales » et d'être sauvés d'une marginalisation qui les enfonce dans leur « folie ».

Mais c'est aussi un effort d'analyse et de théorisation. Sans prétendre apporter une théorie nouvelle de la classe primaire et en particulier de la classe coopérative (à d'autres est laissé le soin de combler ce « vide scandaleux », p. 134), il nous apporte, pour la constituer des matériaux d'une très grande richesse.

Finalement il illustre bien le paradoxe du praticien-chercheur. Entre une théorisation pédagogique du « comment-faire ? » et une théorisation scientifique du « qu'est-ce qui s'est passé ? », il oscille et a du mal à distinguer clairement. Témoin cette formule lapidaire : « Hors d'état de dire ce qu'il faut faire, il nous arrive de faire ce qu'il faut » (p. 133). Cette formule peut déboucher sur deux questions différentes : « que faisons-nous réellement ? », appel à une description et à une explication « scientifiques » ou sur une question pédagogique, voire philosophique : « par rapport

à quelles finalités et à quelles normes mesure-t-on ce que l'on fait pour affirmer que c'est « ce qu'il faut » ? ».

Et finalement ce premier paradoxe en recouvre un second. S'élevant à juste titre contre un discours terroriste qui, pour maintenir chacun « à sa place », dénierait à l'instituteur, comme praticien et surtout comme « primaire », le droit à théoriser, il ne peut s'empêcher pourtant, face aux théorisations qu'il produit d'adopter une attitude très défensive. Ainsi dans cette phrase typique : « Même si nous n'avons pas compris, même si nous sommes incapables d'expliquer (?) rationnellement, même si nous n'avons pas proposé de solution, nous pensons avoir « pigé » certaines choses » (p. 112). Les « modestes » instituteurs avec leurs connaissances d'« autodidactes » (p. 116) ne peuvent pas comprendre, ils ne peuvent que « piger », « avouant » par l'argot leur « indignité ». Cette phrase qui vient en dénégation ironique de tout le livre où les auteurs ont montré leur « capacité » à comprendre, phrase de dérision sans doute à l'égard des chercheurs et penseurs patentés qui leur en refuseraient le droit, alors qu'ils ne l'exercent pas eux-mêmes, peut cependant être entendue comme l'expression d'une culpabilité inconsciente de qui a l'impression d'avoir usurpé une position interdite. Comme le dit le livre lui-même, il ne faut pas « sous-estimer la prégnance de l'Institution centenaire » (p. 121).

Nicole MOSCONI

VIGARELLO (Georges). — Le Propre et le sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen Age. — Paris : Seuil, 1985, 285 p. (L'Univers historique).

L'histoire de la propreté corporelle telle qu'elle est relatée dans ce livre peut servir de modèle, indépendamment de son sujet, à une méthodologie de la recherche interdisciplinaire. Les matériaux recueillis, mémoires, récits, inventaires, ne constituent pas une accumulation de savoirs s'organisant autour de la dimension temporelle, mais plutôt l'articulation de plusieurs histoires avec les concepts de la phychosociologie. La propreté compose avec l'imaginaire du corps, l'imaginaire de l'eau ; elle éclaire les rapports entre la peur (des maladies, de la contagion, de la mort), l'ignorance et les connaissances de chaque époque, de chaque groupe social. Toutes les terreurs engendrées par la peste et leur cortège de représentations et de fantasmes, inscrivent dans des pratiques sociales leurs rapports aux croyances, aux valeurs et aux normes. Les représentations du corps, ses apparences, ses limites, les descriptions de ses mécanismes internes, ont d'abord un terrain social. Ce qui est au centre de cet ouvrage ce n'est pas l'histoire de la conquête d'une histoire corporelle, mais plutôt celle de son imaginaire et de ses dérives. Si le titre, qui n'aurait pas déplu aux structuralistes, n'annonce pas une analyse fondée sur une dichotomie décidée a priori, il s'explique alors comme l'aboutissement d'une aventure méthodologique au cœur de la complexité.

Un des plaisirs que procure la lecture de ce livre réside sans conteste dans la variété et la multiplicité des exemples, des témoignages, qui reconstituent autant de scènes pittoresques, voire truculentes de la vie quotidienne des plus humbles ou des plus fastueux sur une longue période historique. Mais nous sommes très loin du ton anecdotique, tous ces exemples jalonnent les lentes conquêtes des espaces de la propreté : espace intime et espace social. « Mais le parcours d'une telle histoire ne saurait être linéaire. Il joue avec l'imaginaire du corps, celui des espèces habitées », celui des groupes sociaux, celui de la connaissance. Même s'il est agréable de flâner dans ces imaginaires, l'auteur ne nous laisse par perdre le fil de son analyse, par la rigueur de sa démonstration qui structure le plan de l'ouvrage.

Au XVIe siècle les pratiques du bain disparaissent. En période de peste les étuves sont fermées, frappées d'interdit. Cette grande peur de la peste a fait apparaître une image redoutable : celle de la béance de la peau, du corps composé d'enveloppes perméables. Les corps poreux doivent s'envelopper de vêtements lisses et hermétiques. L'eau accentue et diversifie les risques. Tout un imaginaire de l'infiltration va déterminer des pratiques de protection, de fermeture, d'emmaillotage des nourrissons. Au XVIIe siècle, l'usage de l'eau se restreint au lavage des mains et de la bouche. La toilette, limitée strictement aux parties du corps qui se voient est faite d'essuiements et de frottements. Cette disparition de l'eau dans les pratiques corporelles marque-t-elle le déclin des exigences d'hygiène au XVIIe siècle ? Le retour en arrière sur les étuves et les plaisirs anciens de l'eau, aide le lecteur à se débarrasser de ses propres références. Les étuves étaient des lieux de plaisirs focalisant la turbulence urbaine. L'usage des bains privés dans la société aisée associait l'érotisme à l'hospitalité. Le lent renforcement de la morale, la crainte de la béance de la peau ont supprimé l'usage de l'eau, mais non les pratiques d'hygiène. « Encore faut-il ne pas penser le bain avec les attentions d'aujourd'hui et penser au contraire la propreté en dehors de toute ablution », reconnaître une propreté corporelle qui n'aurait plus aujourd'hui ce nom ; recenser un ensemble d'objets dont la propreté a longtemps valu pour celle du corps, tout en excluant le lavage de celui-ci ; espaces, linges, habits, accessoires divers, etc. Il faut retrouver le corps là où il n'est plus » (p. 46).

C'est le linge qui lave au XVe siècle ; la propreté personnelle est symbolisée par celle du linge. Ce qui recouvre le corps est plus important que le corps lui-même dans les précis d'hygiène. On ne lave ou on n'essuie que le visage et les mains, c'est-à-dire uniquement ce qui se voit ; il ne s'agit pas vraiment d'hygiène, mais plutôt de convenances, de règles sociales. Durant tout le Moyen Age le silence se fait sur l'espace intime du corps. Les règles de propreté concernent l'espace social : lutte contre l'encombrement, le désordre, l'accumulation des immondices et des rebuts. La propreté collective devance la propreté individuelle.

A l'époque classique c'est donc bien sur le linge que s'exercent les pratiques de propreté. « Son renouvellement régulier devient la règle. L'intérêt pour le linge marque le début d'une délimitation sociale d'un espace intime, le passage du visible au moins visible. La surface de la peau est encore indirectement visée ».

L'importance accordée au linge prend tout son sens avec la restructuration du vêtement. Le linge émerge au col, aux poignets, sa blancheur et sa finesse affichent une distinction sociale. « La netteté du linge est celle de toute la personne » (p. 75). Sa visibilité assure une transition entre l'espace intime et l'espace social. A la fin du XVIe siècle, les inventaires soulignent l'importance des chemises ; sous l'influence de la vie de cour, cette importance ne fait que croître. L'exemple royal accélère encore la fréquence du changement du linge. Louis XIV craignait l'eau, mais « sa » propreté était associée à son faste. La chemise reste longtemps le repère essentiel ; mais peu à peu, le linge et les dentelles envahissent l'habit ; leur blancheur devient spectacle. La propreté du XVIIe siècle code l'apparence et entre ainsi dans les stratégies de l'illusion.

Au XVIIe siècle la pratique de l'eau réapparaît, se transforme, conquiert de nouveaux espaces sociaux, emprunte de nouveaux circuits, le bain est une pratique familière aux gens raffinés et riches ; les grandes peurs du Moyen Age sont oubliées ; pour les privilégiés, les premiers cabinets de bains, associent propreté, raffinement, élégance et érotisme. Enfin le bain chaud devient une pratique médicale ; il guérit car il fait circuler les humeurs. L'imaginaire du corps développe un nouvel usage de l'eau. Mais, après le milieu du siècle, l'imaginaire du bain froid accompagnera l'apparition d'un nouvel imaginaire du corps et de sa santé et développera de

nouvelles pratiques d'hygiène. Le froid exerce sur le corps une action tonifiante, il rend le corps plus fort et plus sain : il nettoie du dedans, resserre ce qui est relâché. Le bain a un rôle explicitement hygiénique moins parce qu'il rend propre que parce qu'il rend fort. La pratique du bain froid est aussi la mise en œuvre d'une morale. Elle s'érige contre la décadence, dénonce le bain chaud « comme un comportement de classe décadente » (p. 132).

Le mythe du bain froid inverse l'image du corps en honneur au Moyen Age ; celui-ci n'est plus une matière inerte et poreuse, mais il est doté d'une puissance préalable que l'eau froide stimule et entretient. La bourgeoisie accapare cette nouvelle vigueur et dénonce la mollesse de l'artistocratie. La nature et l'artifice sont condamnables et dangereux. Les cosmétiques, les poudres et les parfums sont mauvais pour la santé et signe de décadence quand ils ne sont pas jugés ridicules. Ils doublent les effets négatifs des anciennes valeurs d'apparence. En faisant tomber les masques, la victoire du naturel sur l'artifice permet à la propreté d'atteindre la peau. Ce besoin de surfaces nettes atteindra à son tour l'espace urbain et sera à l'origine d'une propreté collective, modifiant et codifant l'usage de l'espace urbain.

Mais l'invention de l'hygiène, la foi dans les vertus énergétiques d'une peau bien nettoyée, rencontrent des résistances qui limitent encore l'usage du bain, l'eau suscite encore des images troubles ; elle fait encore peur ; la pudeur enfin, inhérente aux valeurs bourgeoises, continue à rendre le bain suspect d'immoralité. « Le bain est une pratique immorale. De tristes révélations ont appris les dangers pour les mœurs de demeurer une heure nu dans une baignoire » (p. 188). Cependant les épidémies de choléra achèvent de libérer l'eau de son imaginaire inquiétant ; pour chasser les miasmes, il faut laver le corps, laver les villes ; la circulation de l'eau fait partie du paysage urbain et de l'hygiène publique. Son usage collectif participe au processus de différenciation sociale. Pour le pauvre la propreté se moralise ; elle est pourvoyeuse de vertus, assure une fonction d'ordre. La misère sale est coupable du délit de transgression. L'hygiène s'enseigne à l'école avec la morale. Enfin les découvertes de Pasteur confèrent à la propreté une action sur l'invisible et ouvrent la voie à l'imaginaire de l'asepsie. Celle-ci est loin d'être épuisée à notre époque. La science a créé un imaginaire de la propreté hygiénique, qui envahit encore l'imaginaire standardisé de la publicité.

L'histoire de la propreté corporelle montre la variété des usages et des imaginaires de l'eau. Elle montre aussi la variété des images du corps, et la lente conquête d'une intimité qui se heurte sans cesse à la morale, qui devient enjeu des rapports sociaux. Cette conquête de l'intimité du corps s'inscrit dans l'architecture, dans l'urbanisme. Elle codifie l'apparence, règle les rapports sociaux et les rapports de soi à soi. Dans ses rapports avec la science elle constitue la trame de l'histoire des rationalisations.

G. Vigarello écrit l'histoire de ces imaginaires dans une langue riche, précise, raffinée, qui s'adapte parfaitement à chaque document, chaque situation, chaque époque, chaque personnage. Le mot devient regard ; le style, par ses nuances, ses reprises, son souci du détail, efface les cassures que pourrait provoquer une démonstration fondée sur des oppositions : si les rapports entre le visible et l'invisible sont élucidés, ils gardent néanmoins leur pouvoir de séduction.

Suzanne MOLLO-BOUVIER

SPINDLER (Georges et Louise). — Interpretive Ethnography of Education : At Home and Abroad/ Direction George et Louise Spindler. — New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1987. — 505 p.

Après **Education and Culture** (1963), **Education and Cultural Process** (1974) et **Doing the Ethnography of Schooling** (1982), voici le dernier ouvrage paru sous la direction de George Spindler dont les activités d'enseignement à Stanford University, les recherches sur le terrain et les responsabilités d'édition de différentes collections ont largement contribué à l'apparition et au développement de ce nouveau courant scientifique qu'est l'anthropologie de l'éducation.

Mal connue en France, cette discipline est pourtant en plein essor aux Etats-Unis comme l'attestent les très nombreuses publications qui s'y rattachent depuis une dizaine d'années. Mais cette expansion rapide, pour enviable qu'elle puisse paraître, ne va pas sans poser quelques problèmes. Ainsi ce livre, qui comprend dix-neuf articles pour la plupart inédits, se donne pour but non seulement de mieux faire connaître le travail d'auteurs consacrés et de jeunes chercheurs dans ce domaine, mais aussi de mettre un terme à un certain nombre de dérives concernant la production et l'utilisation des approches ethnographiques en éducation (1).

Les textes de la première partie (« Issues and Applications in Ethnographic Methods ») font apparaître un certain nombre de tensions dans le rapport de l'anthropologie de l'éducation à d'autres disciplines et aux professionnels de l'éducation. La notion, redondante certes, d'**ethnographie interprétative** vise à souligner le caractère élaboré et scientifique de la démarche ethnographique. Entre la simple description — bonne ou mauvaise — qui semble être pour certains, de façon implicite ou explicite, le but ultime de leur travail et la construction de théories formalisées de la réalité sociale, certains auteurs comme H. Wolcott (« On Ethnographic Intent ») ou le Britannique P. Yates (« Figure and Section : Ethnography and Education in the Multicultural State ») défendent une position proche de celle de C. Geertz pour qui le discours ethnographique doit permettre tout à la fois le dialogue avec le terrain en respectant les subtilités des réalités locales et le point de vue de l'indigène et celui avec la communauté scientifique par la reconstruction systématique des phénomènes observés (2).

Cette ambition implique cependant la reconnaissance de l'ethnographie comme inséparable d'un corpus de connaissances scientifiques. Or si le statut de l'ethnographie est contesté sur ce point, c'est que le débat déjà ancien sur la nature de la compréhension anthropologique a été réavivé par l'utilisation de plus en plus fréquente de l'approche ethnographique en éducation par des non-anthropologues. G. Spindler lui-même défend une position intermédiaire. Tout en insistant sur l'ancrage disciplinaire des travaux présentés dans les ouvrages qu'il dirige et sur l'importance d'une formation préalable conduite par des anthropologues (« Teaching and Learning How to Do the Ethnography of Education »), il ne se montre pas radicalement opposé à ce que, dans un ouvrage précédent, il a pu qualifier de psycho- ou socio-ethnographies.

L'utilisation de l'approche ethnographique par des non-anthropologues pose encore d'autres problèmes car ceux-ci ne sont pas nécessairement des chercheurs

---

(1) Nous avons essayé de cerner les contours de ce champ de recherches dans A. Henriot-van Zanten, J.-L. Derouet, R. Sirota, « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation ; l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », Note de synthèse, **Revue française de pédagogie**, n° 78 et 80, janv.-mars et juil.-sept. 1987 et dans A. Henriot-van Zanten, « Ethnologie de l'éducation », **L'année sociologique**, vol. 37, 1987.

(2) C. Geertz, « Thick Description : Toward an Interpretive Theory of culture », in C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973 et C. Geertz, **Savoir local, savoir global**. Les lieux du savoir, Paris, PUF, 1986.

d'autres disciplines mais des décideurs et des acteurs sur le terrain qui, en tant que producteurs ou que consommateurs d'ethnographies, introduisent des visées pragmatiques dans l'élaboration des problématiques et les conditions de travail sur le terrain. Si certains chercheurs, comme D. Fetterman (« Ethnographic Educational Evaluation »), n'hésitent pas par exemple à adapter la démarche ethnographique aux demandes politiques et pédagogiques d'évaluation, d'autres se refusent à toute forme d'abdication de leur position de neutralité scientifique.

Globalement cependant, par rapport à **Doing the Ethnography of Schooling**, cet ouvrage n'apporte pas beaucoup d'éléments nouveaux à la discussion méthodologique. Au niveau des objets, par contre, des différences relativement importantes apparaissent. D'une part, les Spindler font état d'un désir d'ouverture vers des travaux produits dans des sociétés complexes autres que la leur. Souci modeste au demeurant car seules quatre recherches parmi les treize qui composent les deux dernières parties de l'ouvrage ont été effectuées en dehors des Etats-Unis, dont trois par des chercheurs américains. D'autre part, — et là réside à notre avis l'intérêt majeur de ce recueil — plusieurs articles témoignent d'une progression dans les problématiques et les modes d'approche concernant les phénomènes d'adaptation et d'exclusion de différentes minorités ethniques en liaison avec l'institution scolaire.

Que l'anthropologie de l'éducation semble plus à l'aise dans l'étude des phénomènes de contact entre différents groupes semble tout à fait naturel au vu de l'héritage scientifique dans ce domaine. L'orientation culturaliste mise en œuvre par beaucoup de nouveaux anthropologues de l'éducation semblait cependant aboutir à une impasse avec la reproduction **ad infinitum** de recherches tendant à montrer l'impact des « discontinuités culturelles » entre la famille et la communauté ethnique d'une part et l'école d'autre part, sur l'échec scolaire des enfants n'appartenant pas à la majorité blanche. A cet égard, le travail de J. Ogbu (« Variabilites in Minority Responses to Schooling : Non immigrants vs. Immigrants ») représente un progrès théorique considérable. En prenant en compte non seulement le système de valeurs des groupes étudiés mais des facteurs structurels qui renvoient à l'histoire de l'insertion économique et sociale des « minorités », cet auteur distingue les groupes proches des castes (« castelike minorities »), dont la situation de subordination vis-à-vis de la majorité blanche entraîne nécessairement un rapport malaisé à l'institution scolaire, des immigrés à proprement parler dont les difficultés scolaires sont plus souvent transitoires, voire non-existantes (3).

L'influence des théories et des recherches d'Ogbu transparaît dans le souci de préciser davantage l'origine et les manifestations concrètes de ces différences culturelles (C. Delgado-Gaitan, « Traditions and Transitions in the Learning Process of Mexican Children : An Ethnographic View »). Elle est aussi en partie à l'origine de l'intérêt nouveau pour des « minorités » qui réussissent relativement bien dans le système scolaire comme les immigrés en provenance de l'Inde étudiés par P. Yates en Angleterre (« A Case of Mistaken Identity : Interethnic Images in Multicultural England ») et par M. Gibson en Amérique (« Punjabi Immigrants in an American High School ») ou encore des réfugiés vietnamiens de Californie analysés par C. Robinson Finnan. En outre, ces discontinuités ne sont pas perçues comme inévitables. J. Macias, par exemple, analyse les stratégies de réduction des discontinuités mises en œuvre par des enseignants formés dans ce but dans une réserve indienne. On ne peut que s'interroger cependant sur les effets à long terme d'un dispositif de ce type.

---

(3) J. Ogbu a développé ces thèses dans **Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective**, Orlando, Fl., Academic Press, 1978 et dans différents articles de la revue **Anthropology and Education Quarterly.**

Moins nombreux, les travaux qui ont pour objet les enfants des groupes dominants ou le fonctionnement global de l'institution scolaire aux Etats-Unis mais aussi en France (K. Anderson-Levitt, « *Cultural Knowledge for teaching First Grade : An Example from France* ») ou en Allemagne (G. et L. Spindler, « Schönhausen Revisited and the Rediscovery of Culture ») ne sont pas pour autant sans intérêt. Portant le plus souvent sur la transmission culturelle implicite dans le choix des contenus et dans les pratiques enseignantes, le fameux « curriculum caché » (« Lower-track Classes at a *College-Preparatory High School : A Caricature of Educational Encounters* »), ou sur l'organisation informelle des élèves (« A Comparative Analysis of American Suburban Middle class, Middle School and High School Teenage Cliques »), ces travaux mettent en lumière l'importance de « petits faits sans importance » quand ils sont examinés les uns en relation avec les autres dans un contexte à la fois très *précis — telle classe, tel établissement* — et très global — la « culture » d'un groupe. Ils illustrent aussi, cependant, les difficultés de prendre en compte simultanément des éléments fort divers et de généraliser les interprétations proposées. En concurrence plus directe avec ceux issus de la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique, ils apparaîtront en outre moins spécifiquement anthropologiques au lecteur français.

La question importante pour celui-ci est cependant moins de savoir s'il faut classer ce courant au sein de la sociologie ou de l'ethnologie que d'analyser dans quelle mesure il peut être transposé à l'étude des phénomènes éducatifs en France. Certaines problématiques sont peut-être indissociablement liées au contexte américain et la popularité de cette discipline doit être mise en relation avec les conditions d'exercice de la recherche Outre-Atlantique. Mais le développement d'une approche ethnographique française en éducation nous semble possible et souhaitable pour autant qu'elle réussisse à poser de nouveaux problèmes sans renier un riche héritage dans le champ des sciences de l'homme et de l'éducation.

Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN

On trends in the educational systems.

DEROUET (Jean-Louis). — Dissensions and arrangements in « colleges » (1981-1986). Data for a sociology of educational institutions.

Summary of an ethnographic type study concerning the conditions which allow individuals to elaborate consistent devices for specific situations and schools. In default of an agreement to universal principles, a local arrangement takes place between people.

HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès). — « Local » ressources. Educational innovation and social change in EPA (Educational Priority Areas).

From two case studies, the author explores to what extent the deliberate insertion of such an educational strategy as that of EPA at local level favors transformation in the educational system and to which degree the choice of a local level throws a new light on the study of change.

CHAMBON (André), PROUX (Michelle). — EPAs : social change in education ?

On the basis of innovative texts, some monographs and a comparative study about the introduction of the educational area notion in French education, the authors show the progressive elaboration of complex schemes that bear witness of transformations inside of the educational system itself and of mutations in the relation between the system and its environment as well.

■

SOUSSAN (Michel). — *School life : a socio-historical approach.*

After a short historical account of « school life » the author analyses the modern use of this notion, the reasons for its development, the objectives set for it, and its role in the sociology of the functioning of the educational institution and schools.

PINÇON CHARLOT (Monique), RENDU (Paul). — High civil servants facing the school stake for their children.

Though all the higher civil servants interviewed value very much their cultural and academic background and their children's one, they have not got equal means for adjusting their children's schooling to what they consider the best conditions for their future social insertion, at a level equivalent to the level they have reached themselves.

GARCIA (Jean-François), REMIGY (Marie-José), IGERSHEIM (Jacqueline). — Non academic characteristics of a first form student population. *Analysis of correspondances.*

Mixed ability teaching founds up on information collecting concerning each pupil's need and learning style but also leans on the knowledge of their non academic characteristics.

GOMBERT (Jean-Emile). — Language awareness at pre-school age.

Comments made by young children about their own language, which, for the linguist, are unambiguously metalinguistic productions do not necessarily reveal a metalinguistic competency from a psychological point of view. So, the conscious and thoughtful feature of the cognitive activity which presides over the production, has to be established.

TARIFS
(au 1er janvier 1988)

Abonnement annuel (4 numéros)
France ..... **161 F TTC**
Etranger ..... **190 FF** (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro ..... **43 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) .....
No ..... 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) .....
No ..... 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 libraires, 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 souscription.

Revue française de sociologie

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 — Tél. : 40 25 11 87 ou 88

JANVIER-MARS 1988, XXIX-1

TRAVAIL : D'AUTRES JALONS

études réunies et présentées
par Jean-René TRÉANTON

ISBN : 2-222-96475-X

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser *directement à :*
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex — Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'*année en cours.*

Tarif 1988 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 265 F
Etranger ..... 312 F

Vente au numéro : Par *correspondance : Presses* du CNRS, 20-22, rue Saint-Armand. 75015 Paris. Tél. : (1) 45.33.16.00 — Télex : 200 356 F.

A la librairie du CNRS, 295, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. Tél. : (1) 43.26.56.11.

Tarif 1988 : Le numéro ..... 84 F

L'ORIENTATION
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

a remplacé en 1972 le BINOP, Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, fondé en 1928 par Henri Piéron.

dix-septième année

N° 1 trimestriel

Janvier – Février – Mars 1988

Rédaction - Administration - Abonnements - Publicité

I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris. Tél. : 43-29-12-23

Abonnement 1988.

Les abonnements partent du n° 1 de l'année en cours

France 180 F
Étranger : 200 F
Le numéro : 56 F

Imp. Nat. 8.069-002-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : P. Delorme