ISSN 0556-7807

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 94 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1991

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° 94 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1991

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE N° 94 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1991

SOMMAIRE

N° 94 janvier-février-mars 1991, 5-12

SOCIOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE LYCÉENNE

par François DUBET, Olivier COUSIN, Jean-Philippe GUILLEMET

Cet article présente de manière succincte une étude sur l'expérience lycéenne menée à la demande de la Direction des Etudes et de la Prospective du Ministère de l'Education nationale. Il s'agit d'une intervention sociologique conduite auprès de huit groupes dans huit lycées hiérarchisés entre un « grand lycée » du VIe arrondissement parisien et des LEP de banlieue. Nous avons aussi réalisé une centaine d'entretiens auprès d'élèves et une quarantaine auprès d'enseignants. Cette population n'est nullement représentative, mais on peut considérer qu'elle permet de construire une image assez vraisemblable de l'expérience des élèves.

Longtemps en France, l'essentiel de la sociologie de l'éducation fut une sociologie sans acteurs. Les travaux fondateurs et majeurs portaient sur des flux, sur les effets agrégés des conduites, sur les fonctions de l'école, sur les « lois » du système sélectif, beaucoup plus que sur la manière dont les acteurs scolaires construisaient leur expérience, que sur leur « conscience », aurait-on dit dans le vieux langage de la sociologie du travail. Un peu à la manière de ceux qui déduisaient la conscience ouvrière de la « condition » imposée par le capitalisme, l'expérience des élèves était inférée des logiques du système. Parce que le problème de l'inégalité des chances a été et reste encore le thème central de la sociologie de l'éducation française, l'élève a souvent été réduit à sa carrière et aux facteurs qui la fixaient.

Il ne peut être question, bien sûr, de rejeter ces travaux et les questions qui les fondent, mais ils supposent une sorte de conformité et d'adéquation des acteurs au système, de part aveugle des conduites réduisant la subjectivité des élèves soit aux ruses de la raison, soit à la consolation ou à l'insignifiance. Le rôle proprement éducatif et socialisant de l'école peut être alors ignoré, ramené à l'acquisition d'une position, soit encore à l'intériorisation, plus ou moins heureuse, d'une culture scolaire conçue comme un ensemble organisé et stable. Dans la mesure où le système scolaire se diversifie et se massifie, où il accroît son emprise sur l'adolescence et la jeunesse, dans la mesure aussi où les stratégies et les projets sont multiples, il importe d'étudier l'expérience scolaire des élèves eux-mêmes, de rechercher les orientations culturelles et les relations qui la fondent afin de savoir non pas quel acteur social fabrique l'école, mais quel acteur se fabrique dans l'école et comment.

I. - QU'EST-CE QUE L'EXPÉRIENCE LYCÉENNE ?

1. La sociologie de l'éducation est tentée de concevoir les conduites des élèves à la lumière de modèles théoriques dérivant des représentations générales du système scolaire, et notamment de la production et de la reproduction des inégalités. L'expérience scolaire est alors réduite au principe central d'explication et d'analyse de ce modèle.

De manière dominante, les conduites des élèves, leurs choix, leurs subjectivités, leurs sociabilités, leurs modes d'adaptation, sont conçus comme l'expression d'une socialisation attachée à une position sociale. L'élève est porteur d'un « habitus » de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôle latents proposés par l'institution scolaire. L'espace de l'expérience scolaire est défini comme la rencontre d'une culture sociale, d'une culture de classe et d'une culture scolaire. Les attitudes des élèves dérivent de la distance de ces deux cultures et des systèmes de dispositions qu'elles engendrent et qu'elles requièrent. **Les héritiers** décrivent tout le jeu de connivences et de sous-entendus qui organise l'expérience des élèves prédisposés à gérer la rencontre de deux cultures proches. A contrario, l'échec scolaire est expliqué par la distance de ces cultures et par l'intériorisation de la difficulté de réussir provoquée par cette distance, si forte parfois que les sociologues britanniques ont pu opposer la culture scolaire et la sous-culture déviante des élèves issus des classes populaires (1). Ici, le problème de la massification relative du public des lycées se ramène principalement à

la confrontation de nouvelles attentes et dispositions avec le modèle culturel scolaire proche de celui des classes dominantes. Mais pouvons-nous réellement, dans ce cadre, considérer l'élève comme un acteur social ? Il ne semble pas, dans la mesure où les conduites des sujets paraissent totalement déterminées par le jeu des positions sociales. Plus exactement, tout se résume dans ce jeu des positions où les conduites des acteurs semblent nécessaires, où l'expérience scolaire n'a pas de logique propre, où la subjectivité n'est qu'un effet des positions sociales.

Contre cette représentation de l'élève, le courant de l'individualisme méthodologique considère l'élève comme le sujet d'un marché où se croisent les biens scolaires et les ressources des acteurs perçus alors comme des stratèges et des consommateurs. Au lieu d'être le support d'attitudes culturelles déjà là, l'élève est un stratège qui optimise ses investissements et ses coûts, choisit la meilleure solution à chacun des carrefours que lui impose le système scolaire (2). L'expérience de l'élève est celle d'un agent économique face à la rareté relative des biens offerts, des diplômes et des positions sociales, des jeux d'inflation et de concurrence qui fixent les hiérarchies et les filières. Si l'acteur social existe ici, il est réduit à une position de stratège, et la fonction proprement socialisatrice et éducative de l'école est ramenée à un principe d'intérêt ou, plus souvent, passée sous silence.

Il est bien évident que ces deux modèles correspondent à deux cadres théoriques antinomiques, à deux représentations de l'école. Mais elles sont aussi peut-être associées à deux « âges » de l'institution scolaire en France. La première considère l'école comme une institution organisée autour d'un modèle culturel central et dominant, proche de l'image « classique » du lycée, la seconde conçoit l'école comme une série de filières, de carrefours ; plus sensible à l'état actuel du système scolaire, l'école y est moins perçue comme une institution de socialisation à la manière de Durkheim, que comme un marché de biens scolaires, l'étude des rapports de concurrence efface celle des biens objets de cette concurrence (3). De l'institution au marché, il n'y a pas seulement deux cadres théoriques, mais aussi deux définitions du rôle de l'école.

Il faut dire un mot de ce que l'on a appelé « la nouvelle sociologie » anglaise de l'éducation, inspirée par l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie, et qui est plus sensible à l'idée d'expérience scolaire (4). Le point original de cette perspective, pour peu qu'on lui accorde une unité, est l'analyse des interactions dans la classe et notamment des relations entre les maîtres et les élèves. Les travaux montrent comment les enseignants attribuent des rôles, étiquettent les élèves et comment ceux-ci résistent et réagissent à ces diverses interactions. Mais conçue comme une série de relations, l'expérience scolaire semble ne plus avoir d'unité propre et de principes centraux et, la plupart du temps, cette sociologie a considéré l'expérience des élèves comme un sous-système de la première perspective évoquée ici, celle de la rencontre culturelle.

2. L'idée d'expérience scolaire suppose que l'on ne considère pas seulement l'élève comme un individu face à une situation et des contraintes, mais comme un acteur construisant son expérience à travers des choix culturels et des orientations, élaborant des stratégies et les significations de ses stratégies dans un système de relations sociales. Il importe de dégager les dimensions centrales de cette expérience, celles que l'acteur doit gérer et articuler.

La première de ces dimensions est celle du **projet**. Chaque élève entretient nécessairement avec l'école un rapport d'utilité lié à un projet. Il faut que les études et le travail aient un sens par rapport à l'image qu'il se fait de son avenir ; ce projet peut avoir une dimension professionnelle, il peut au contraire se limiter à une carrière scolaire, passer dans la classe supérieure. Ce projet peut être vécu par l'élève comme étant le sien propre, ou bien comme celui d'un quasi-destin familial dans lequel les études s'imposent comme allant de soi. De ce point de vue, l'absence de projet, par les problèmes qu'elle pose quant aux « motivations » des élèves, relève de la même logique de l'action, celle qui implique nécessairement que les études aient un sens et une utilité. Leur défaut est perçu comme une quasi-pathologie.

Mais un élève ne peut pas être seulement défini par un projet car il vit la rencontre de ce projet et d'une **organisation**. En effet, une école est aussi une organisation définissant des rôles, des conduites, des statuts, des voies obligées. Généralement, la rencontre de ce projet et de l'organisation se noue autour de la sélection et de la mesure des performances scolaires. Chaque élève est membre d'une organisation sociale et d'une communauté juvénile dont les capacités d'intégration sont plus ou moins fortes, dont les définitions de rôles sont plus ou moins contraignantes et dont les espaces d'autonomie sont plus ou moins grands.

Enfin, un élève est aussi un **acteur culturel**. Les connaissances acquises se limitent au cadre scolaire ou le débordent, mais elles proposent une image de soi et du monde, elles ne se réduisent pas à de simples supports de classements sans contenu. En tout cas, les élèves peuvent construire plusieurs orientations à l'égard de ces connaissances et des enseignants ; ils peuvent choisir une logique instrumentale où l'évaluation des connaissances commande leur apprentissage, ils peuvent soumettre cet apprentissage à la seule relation pédagogique, « on travaille pour le professeur », ils peuvent enfin déve-

lopper un rapport d'intérêt intellectuel vis-à-vis de certaines disciplines. Quoiqu'il en soit, ce rapport à la connaissance participe de la fonction éducative de l'école et de la formation d'un certain type d'acteur social.

3. Si l'on se place du point de vue des acteurs, l'expérience scolaire n'a guère d'unité car chacune de ses dimensions est en tension avec les autres. Le projet personnel ou social avec sa charge d'utilité ne sont pas toujours en adéquation avec la logique de l'organisation et de la sélection. Bien souvent même, l'école apparaît comme un obstacle à ce projet et l'élève doit sans cesse réajuster ses ambitions et ses désirs aux opportunités offertes et aux ressources dont il dispose. Par ailleurs, il se crée une tension entre les nécessités de l'intégration et de la sélection d'une part, et les objectifs culturels de l'enseignement de l'autre, qui se joue dans les relations proprement scolaires, comme dans la vie juvénile abritée par le lycée.

Dès que l'on abandonne l'univers relativement intégré et harmonieux des « bons élèves » des « bons lycées », où l'utilité des études, leur fonction culturelle et l'intégration scolaire de l'élève s'accordent de manière harmonieuse, où le « style » même devient central, dès que l'on délaisse en fait le petit monde des « héritiers », l'expérience scolaire apparaît comme beaucoup plus éclatée, plus diversifiée, plus chaotique, et c'est alors qu'il faut étudier les logiques des acteurs, la façon dont ils construisent cette expérience et se construisent eux-mêmes. L'élève est face à un projet, face à une organisation des études et face à une activité culturelle dont rien n'indique qu'elles forment système et qu'elles définissent un rôle d'élève auquel il suffirait d'être conforme. Dans le cas de ces « nouveaux lycéens », les conduites des élèves ne peuvent plus être directement inférées du système.

Plus on s'éloigne du « cœur » du système scolaire capable d'intégrer les fonctions de l'école, plus il devient nécessaire d'étudier l'expérience des élèves et les logiques de leur action car moins l'école y apparaît comme un système unifié. Tout s'y passe comme si les logiques sélectives, la capacité d'adaptation à l'environnement et le rôle éducatif de l'école se croisaient au lycée sans jamais réellement s'intégrer. L'acteur se trouve donc « obligé » de construire son expérience, ne pouvant plus se laisser porter par les « lois » du système ou ses seuls intérêts stratégiques.

II. - LES PUBLICS DES LYCÉES

De manière extrêmement grossière, trois grands publics scolaires peuvent être distingués en fonction des établissements, des groupes sociaux dont sont issus les élèves, et des carrières scolaires qui leur sont offertes. Evidemment, cette classification reste très éloignée de la multiplicité des publics rencontrés lors de notre étude et nous ne la retenons ici que pour des commodités d'exposition.

1. Les « bons élèves » des « bons lycées »

Si l'on excepte les grands lycées parisiens dominés par les classes préparatoires, disposant de la possibilité quasi totale de choisir leur public et recrutant dans de véritables généalogies familiales, le style « héritier » semble résiduel même s'il reste au cœur des représentations. L'aisance aristocratique, la distance critique à l'égard du « scolaire », la certitude de la réussite, l'esprit de caste et la construction d'une distance intellectuelle ne semblent plus être le centre des conduites de la plupart des lycéens.

La plupart des « bons élèves » des « bons lycées », des « vrais lycées » traditionnels des centre-villes, entretiennent un rapport plus instrumental et plus tendu à leurs études. Le bac n'y apparaît ni comme un passeport vers la liberté des jeunes adultes, ni comme le premier échelon d'une mobilité. Inscrits dans une sorte de destin scolaire et d'obligation familiale de réussite, les études se présentent comme un jeu où les risques de pertes sont plus élevés que les chances de gains ; tout se passe comme s'il fallait obtenir un diplôme qui ne vaut plus grand chose. Les projets professionnels et les « vraies vocations » scientifiques ou littéraires apparaissent comme extrêmement rares ; l'âge des choix se présentera après le bac et le projet scolaire est étroitement lié à la carrière scolaire elle-même, il faut passer dans la classe supérieure. Les élèves développent une logique du « différement » où les « vraies » questions se poseront plus tard, où la « vraie » vie commencera après, lors des études supérieures.

Cette faiblesse des projets doit être mise en rapport avec les mécanismes de la sélection. Si les grands lycées parisiens restent encore partiellement organisés autour de l'opposition des cultures et des stéréotypes littéraires et scientifiques, grâce à la constitution volontaire de bonnes classes littéraires A1 capables de rivaliser avec les C, il n'en reste rien dans la majorité des établissements. La hiérarchie des filières répartit les qualités scolaires plus que les goûts des élèves. De la filière C à la filière A2 ou A3, selon les établissements, se répartissent les vertus scolaires des élèves, et les « vrais scientifiques » comme les « vrais littéraires » sont une minorité. Il se crée alors une tension constante entre les goûts affirmés et les filières, attribuées plus que choisies, malgré les faibles dénégations des élèves.

Cette tension, largement décrite par les enseignants qui la condamnent et la perpétuent tout à la fois, asso-

ciée à l'absence de projet professionnel précis, entraîne un rapport très utilitariste aux études, complètement dominé par un principe d'efficacité, voire de cynisme. Malgré la présence d'enseignants jugés exceptionnels par leur talent et leur enthousiasme, les élèves choisissent avant tout l'efficacité du professeur, aux dépens de sa capacité de stimuler l'intérêt intellectuel et de la chaleur des relations qu'il peut entretenir avec la classe. Les *élèves se présentent alors comme* des virtuoses de l'efficacité, de l'adaptation adéquate, de la justesse des investissements en fonction des coefficients, de la capacité de répondre aux attentes diffuses. Les lycéens se présentent comme des entrepreneurs rationnels, efficaces parce que distanciés et détachés, refusant de s'engager au-delà du nécessaire.

D'après les élèves, si les études peuvent avoir un rôle dans la formation de la personnalité, un rôle éducatif, c'est par la rencontre miraculeuse d'un enseignant hors du commun et, plus encore, par la vie juvénile offerte par le « bon lycée ». Chaque classe est organisée en « clans » fondés sur des goûts, des styles, des aspirations, et chacun d'eux apparaît comme le véritable espace de la vie personnelle et intellectuelle. C'est là que les élèves pratiquent ce que l'un d'eux nomme l'« art de la conversation », cette vie juvénile nichée dans les temps morts de la vie scolaire et pratiquant à des degrés divers une sorte d'éthique de la non-compromission avec la vie et la culture scolaire, comme si la personnalité devait être préservée de l'école. Alors que dans les grands lycées la compétition et la performance sont au centre de la vie scolaire, la grande majorité des élèves « vise la moyenne » et une adaptation peu engagée dans l'école.

Ces stratégies d'adaptation, avec leur éclatement et leur dispersion, sont d'autant plus nettes que la plupart des lycées ont une très faible capacité d'intégration. Le lycée propose une succession de cours mais il n'exerce guère de contrôle social ; au contraire, les élèves perçoivent l'établissement comme une organisation extrêmement libérale, parfois anarchique, autorisant une vie juvénile autonome, la multiplicité des looks, une vie amoureuse et amicale libre, même si le prix de ce libéralisme est l'absence de participation et, nous le verrons, l'absence de droits, l'impossibilité de construire des conflits et de peser sur l'enseignement et l'organisation. Selon les élèves, on est au plus loin du « lycée caserne », il s'agit plutôt d'une bureaucratie offrant des espaces de liberté personnelle ; ainsi, il n'y a guère de problèmes de *discipline et de chahut, on y parle surtout* d'absentéisme et de manque d'intérêt. Il est vrai que dans la plupart des établissements étudiés, les CPE et l'administration se montrent accommodants et modèrent un face à face trop brutal entre les enseignants et les élèves. De même que les familles de classes moyennes supérieures proposent à leurs enfants d'échanger une liberté personnelle et juvénile contre une performance scolaire convenable, l'établissement échange une efficacité scolaire contre une vie juvénile peu contrainte.

2. Les nouveaux lycéens

Il s'agit des élèves des sections dévalorisées, notamment de sections G et F, fréquentant les nouveaux lycées *construits* souvent dans les banlieues populaires, des élèves dont les parents n'ont souvent pas fait d'études secondaires longues, bref, des élèves qui préfigurent les gros bataillons des fameux « 80 % » de bacheliers.

Qu'ils aient des projets professionnels ou non, qu'ils envisagent des études supérieures ou pas, ces élèves sont pris dans une situation paradoxale. Ils s'apparentent aux boursiers dans la mesure où le fait même de poursuivre des études secondaires longues les place, à l'égard de leur famille, sur une voie de mobilité ascendante. Ils seront souvent les premiers bacheliers de leur famille et ce parcours est particulièrement net pour les enfants d'ouvriers et d'immigrés qui composent de larges tranches de cette population. Cependant, ces élèves en montée sociale sont en chute scolaire. Contraints de choisir les sections et les établissements « poubelles », c'est ainsi qu'ils les nomment, comme un grand nombre de leurs enseignants, ils éprouvent un sentiment de dévalorisation et de honte lorsqu'ils se définissent à l'égard des normes de l'excellence scolaire. Ils ne peuvent même plus se consoler grâce à l'ancienne dignité des sections littéraires. Aboutissant dans ces sections par une scolarité cahotique, ils sont souvent âgés et se sentent piégés par un diplôme fermant plus de portes qu'il n'en ouvre.

Le modèle culturel proposé à ces élèves s'appuie sur les enseignements concrets, comptabilité, gestion, etc. Mais ces enseignements sont scolairement dévalorisés puisque dévolus aux élèves les plus faibles. Les enseignements généraux subsistent sans que les élèves en perçoivent l'utilité, ils les entendent comme des réponses à des questions qui n'ont jamais été posées et, souvent, comme les moyens de perpétuer l'échec. Ne pouvant s'appuyer sur un intérêt intellectuel valorisé, ces élèves sont tentés d'opposer la « vie réelle et concrète » à l'abstraction des études. Cette vie réelle l'est d'autant plus que les élèves sont âgés et vivent souvent comme de jeunes adultes, travaillent pour leur argent de poche ou pour leur entretien, alors que la dévalorisation du diplôme en fait un investissement peu rentable et cepen*dant indispensable.*

Ces attitudes, ces contradictions et ces paradoxes conduisent les élèves vers une grande dépendance à l'égard des enseignants. Eloignés de l'intérêt intellectuel, peu capables de développer des stratégies efficaces, ils se perçoivent comme très dépendants de l'enseignant et

de sa personnalité. Alors que les « bons élèves des bons lycées » sont sensibles à l'efficacité des enseignants, les nouveaux lycéens sont d'abord sensibles à leur « personnalité ». Les cours apparaissent comme des successions de relations interpersonnelles où le mépris des enseignants le dispute à la gratification et aux encouragements. Ces nouveaux lycéens développent alors une sorte de pensée « magique », « on peut si on veut », et oscillent sans cesse de l'espoir au découragement. Souvent conformistes, ils ne parviennent pas à maîtriser efficacement le jeu qui leur est proposé.

Cette dépendance malheureuse est le plus souvent vécue dans le mépris et l'humiliation, celle des établissements « mal fréquentés », celle des professeurs parfois déçus d'enseigner à des élèves faibles, celle qui est attachée à un passé scolaire suffisamment difficile pour dévaloriser l'image de soi. Même des élèves des classes d'adaptation, issus des LP et qui ont le sentiment de se sauver, ne résistent guère à ce climat dépressif.

Comme ces « nouveaux » lycées sont des établissements libéraux et peu contraignants, la vie juvénile s'y développe aussi fortement que dans les « bons lycées ». Toutefois, elle ne constitue nullement une communauté délinquante ; elle est tout simplement en dehors de la vie et de la culture scolaire. Au plus loin des exigences de travail et de continuité, de « gratuité » des exercices scolaires abstraits, elle se constitue autour de la « vie réelle », vie difficile souvent, ou vie de loisirs et de sorties dont les élèves expliquent qu'elle redonne une image positive de soi. Entre l'école et la « vie », ces lycéens perçoivent parfois la même distance que celle des ouvriers opposant l'usine à cette vie.

3. Les élèves de LP

Bien que le recrutement des élèves soit socialement plus homogène que celui des « nouveaux lycéens », le monde des LP paraît clivé et l'expérience sociale des élèves peut être comprise comme l'expression de ce clivage (5).

La première ligne de fracture oppose l'enseignement général à l'enseignement professionnel. Non seulement les élèves ont affaire à deux populations d'enseignants aux styles culturels tranchés, mais ils ont le sentiment de se trouver dans deux écoles. L'enseignement général, malgré de considérables efforts des professeurs, perpétue une relation pédagogique traditionnelle où la contrainte physique de silence et de discipline reste forte et où l'attention est concentrée sur le professeur. Au contraire, l'atelier laisse une autonomie physique de déplacement et d'attention et centre l'attention sur une tâche plus que sur un enseignant. Quelles que soient leurs performances, les élèves ne parviennent pas à surmonter totalement cette dualité.

Le second axe de clivage oppose les élèves de CAP et de BEP dévalorisés aux élèves préparant un bac professionnel ou un BEP qualifié. Les premiers élèves aboutissent au LP faute de mieux, sans projet professionnel, et souvent hostiles à l'école. Leur expérience est avant tout décrite en termes de sociabilité juvénile et souvent de communauté délinquante. Le LP ne parvient pas à socialiser les élèves à ses normes propres et les cours et les professeurs sont jugés en fonction de l'espace qu'ils donnent à cette sociabilité. Comme il n'est pas un univers disciplinaire et comme les enseignants essaient de s'adapter le moins mal possible à cette société qui leur échappe, le LP prolonge souvent la vie du quartier, de la bande et de la « galère ».

Contrairement aux anciens collèges d'enseignement technique qui proposaient une socialisation à une culture ouvrière du métier et à une discipline industrielle (6), le LP abrite une jeunesse qui n'a pas d'espoir de mobilité et pour laquelle l'école n'engendre souvent que de l'échec. L'enseignement est perçu comme une myriade de rencontres avec des personnalités diverses, plus ou moins ouvertes ou rigides, définies avant tout par leur capacité d'imposer une discipline. De leur côté, les enseignants ne parlent guère de ces élèves en termes intellectuels ou strictement scolaires, ils les définissent d'abord en termes de psychologie et de comportement.

Issus de la longue sélection qui s'opère dans les classes de CAP et de BEP dévalorisés, les élèves des sections préparant au bac professionnel ou aux bons BEP entrent dans une expérience totalement opposée à celle des précédents. Ils parviennent mieux à harmoniser les deux cultures scolaires, ne serait-ce que parce qu'ils rencontrent des professeurs d'enseignement professionnel qualifiés, les PLP 2, légitimes dans les deux univers culturels et identifiés à un monde de techniciens. La fierté professionnelle est aussi renforcée par le fait que les sections préparant au bac professionnel sont l'image de marque valorisée de l'établissement. Au bout du compte, ces élèves ont l'impression de « s'en sortir » et sont placés au sommet du système d'enseignement professionnel, ils se définissent positivement par leurs techniques et leurs compétences. Il faut opposer leur expérience à celle des élèves des sections G qui sont, eux, « en bas » des références scolaires classiques. Par ailleurs, ces élèves relativement âgés se comportent comme des jeunes adultes entrant déjà, par le biais des stages, dans la vie active.

L'expérience scolaire des élèves de LP apparaît donc tendue entre les deux pôles constitués par une sociabilité juvénile mal enserrée dans le cadre scolaire et une formation professionnelle accordée à une sorte d'élite professionnelle. Ceci n'empêche pas l'ensemble de cet univers d'être sensible, plus que les autres, au marché de l'emploi, et tandis que les premiers élèves pensent en

termes d'emploi, n'importe lequel, les seconds pensent, eux, en termes de métier. De manière un peu excessive sans doute, on pourrait dire que le LP oscille entre le traitement social du chômage des jeunes et la formation de professionnels qualifiés.

III. - L'ÉLÈVE ET L'ÉCOLE

Au-delà de ces différences sensibles entre les divers publics scolaires, il est possible de construire un portrait général de l'expérience lycéenne. Cette expérience, essentiellement organisée autour d'un processus de sélection qui conduit les jeunes à adopter des stratégies très fortement empreintes d'instrumentalisme, se traduit par la dissociation de la vie culturelle et de l'école, par la faible capacité de socialisation de l'institution, par la séparation de la personne et du système.

1. La massification du système scolaire engendre une diversification des filières qui génère une hiérarchisation des différentes sections. Chaque élève sait bien aujourd'hui que tous les bacs ne se « valent » pas. En distribuant des positions scolaires différentes et donc inégales, l'école est perçue comme une immense « gare de triage », une gigantesque « machine à sélectionner ». Le parcours du lycéen est en effet jalonné de points de bifurcation, au cours desquels le système évalue les performances de chacun et les sanctionne par une orientation ou un examen. La sélection imprègne si fortement l'expérience de ces jeunes que ce thème domine constamment les premières réunions des groupes d'élèves et les entretiens. Les élèves commencent d'ailleurs toujours par affirmer l'absence de hiérarchie entre filières. Les différentes sections sont présentées comme « différentes mais égales », et chacun déclare avoir choisi son orientation. Ce discours, qui est le fruit d'un processus de réduction de la dissonance psycho-sociale, exprime également, sur le plan sociologique, le refus unanime de briser la fragile communauté des élèves. Mais il se brise très vite et les lycéens introduisent toujours, parfois de manière très douloureuse, les thèmes de la sélection et de la hiérarchie. En effet, à l'exception de la première S et de la terminale C, les élèves ne choisissent pas leur orientation, et ceux qui se trouvent dans la voie royale n'y sont pas toujours par goût. Ils essaient surtout d'effectuer le moins mauvais « choix possible ». Les lycéens s'accordent d'ailleurs très rapidement sur la hiérarchie des filières : C, D, A1, B, A2, A3 (chaque établissement peut aménager cette hiérarchie, notamment entre A et B), les diverses sections F, puis les G, hiérarchisées, enfin les « bacs pro » et les BEP, également hiérarchisés. Ils n'hésitent que sur la place à accorder au bac E, dans la mesure où les études techniques ne jouissent pas toujours d'une bonne image. Les élèves connaissent en outre parfaitement les clés de la sélection et ils savent qu'elle commence dès le collège par le choix des langues en 6e et en 4e, l'importance de l'allemand, du latin et du grec... Si la plupart d'entre eux ne réussissent pas dans ce système sélectif, ils n'en sont donc pas pour autant aveugles et tentent de s'y adapter. A la hiérarchie des sections se superpose de plus une image très précise de la hiérarchie des établissements. Il y a de bons et de mauvais lycées classiques, de bons et de mauvais lycées techniques, de bons et de mauvais lycées professionnels. Tout comme on ne choisit pas son orientation, on ne choisit pas toujours son lycée. Plus on descend dans la hiérarchie des sections et moins l'on choisit : « On va là où l'on est accepté ». Les parents des meilleurs élèves, souvent avec la complicité passive de l'administration, n'hésitent d'ailleurs pas à contourner l'obstacle de la carte scolaire pour éviter le « lycée dépotoir » du secteur, où les sections C cohabitent avec les sections G. Un bac identique ne possède pas la même valeur selon l'établissement dans lequel il est préparé. La reconnaissance de ces hiérarchies est très souvent pénible pour les élèves car la sélection est objectivement construite sur l'insuffisance scolaire personnelle. Au sein d'une même classe, les enseignants, les programmes et les coefficients sont identiques pour tous. Chaque élève dispose donc, formellement, de chances égales. En conséquence, une « mauvaise » orientation est perçue par l'élève comme le fruit d'une incapacité personnelle à « avoir le niveau ». La logique de sélection est par ailleurs très largement identifiée au règne impérial de certaines matières. Le privilège des mathématiques et de la physique se révèle unanimement dénoncé, d'autant plus que ces matières prétendent évaluer objectivement les élèves.

Quant aux procédures de sélection, elles sont vécues comme brutales et autocratiques à travers un conseil de classe que la majorité des élèves perçoit comme un tribunal et une mascarade de justice : « Tout est joué d'avance et un élève n'a jamais raison ». Ce discours, que l'on jugera peut-être excessif, est bien souvent partagé par les parents, les enseignants et l'administration. Personne ne semble contrôler cette sélection implacable et tout le monde la dénonce.

2. Le processus de sélection engendre une très nette séparation entre le souci d'efficacité scolaire et l'intérêt intellectuel. Les élèves, à l'exception des « héritiers », ne perçoivent pas le contenu culturel et éducatif de leur formation car il leur faut avant tout « assurer » pour essayer d'atteindre les filières les plus prestigieuses. Comme il importe de travailler de la manière la plus efficace et la plus productive possible, la rentabilité supplante l'intérêt comme critère scolaire. Les matières les plus sélectives, les mathématiques et la physique, sont d'ailleurs les matières les moins intéressantes et les moins prestigieuses aux yeux des élèves. C'est donc avant tout l'importance du coefficient qui commande la

hiérarchie des efforts fournis. Les élèves se conduisent souvent comme de petits entrepreneurs, soucieux de maximiser le rapport entre le coût et les gains du travail effectué : « On laisse aller dans certaines matières secondaires pour mettre le paquet dans d'autres plus fondamentales » ; on brille avant le conseil de classe pour donner une bonne image de soi. L'instrumentalisme est si fort que les élèves de seconde, quand ils sont à peu près certains de leur future orientation, jugent inutile, et parfois injuste, de devoir continuer à travailler des matières qu'ils n'auront plus au programme en première. Ce sentiment est également partagé par les élèves de la section G vis-à-vis de la philosophie et par les élèves des lycées professionnels à l'égard des matières de l'enseignement général. Dans ce contexte où il devient primordial de réussir dans les matières qui « payent », la fraude et la « pompe » sur la copie du voisin sont très largement considérées par les élèves comme des stratégies acceptables, à condition toutefois qu'elles ne bouleversent pas les différences de performance entre élèves au sein d'une même classe : « Frauder pour passer de 8 à 10, ça va, mais frauder pour passer de 8 à 15, ça ne se fait pas ». L'instrumentalisme limite tout naturellement le développement d'une intelligentsia lycéenne. Les passions et les intérêts intellectuels se jouent en effet principalement à l'extérieur de l'école et on vit d'autant mieux son expérience lycéenne qu'on s'y intéresse peu. Le rapport aux enseignants est ainsi uniquement vécu comme une série de rencontres aléatoires, comme une affaire de personnalités. C'est en quelque sorte « au hasard » des situations que l'enseignant intéresse l'élève. Les lycéens et les professeurs se reprochent d'ailleurs mutuellement cette séparation entre l'efficacité et l'intérêt : les élèves pensent que les enseignants n'ont plus « la vocation », tandis que les professeurs estiment que les élèves ne raisonnent plus qu'en termes d'orientation et d'examen. Le cas des sections scientifiques représente en l'occurrence le meilleur exemple des effets pervers induits par ce système. Si les élèves de C constituent une aristocratie scolaire, ils ne forment pas une aristocratie scientifique. Ils sont en C car c'est la filière la plus rentable, celle qui ouvre le plus de portes. On va en C pour intégrer une prépa littéraire, HEC, un IUT ou un BTS, très rarement pour effectuer de longues études scientifiques.

3. Le trait dominant de l'expérience lycéenne est la dissociation de la personnalité et de l'école. En ce sens, l'école ne constitue plus une instance de socialisation, c'est-à-dire une institution construite sur des valeurs culturelles qui fabrique des rôles sociaux que les acteurs reproduisent ensuite dans la société. En dehors de la classe, l'école ne cherche plus en effet à contrôler les conduites des élèves. Leurs vêtements, leurs coiffures, leurs comportements et leurs goûts sont considérés comme relevant d'un strict domaine privé. L'époque des « surgés » et des « lycées casernes » appartient au passé et le lycée est devenu un espace de liberté où le contrôle social se révèle très faible. Les « couples » se tiennent par la main et s'embrassent, on peut fumer, les études ne sont plus obligatoires et on peut sortir entre les cours pour aller se détendre au « milk bar » ou au café de son choix. Cependant, le lycée ne s'est pas pour autant transformé en espace démocratique dans la mesure où cette liberté ne se traduit pas en droits : « On a des libertés mais pas de droits », disent les lycéens, et chacun sait bien qu'une liberté qui n'est pas encadrée par la loi demeure une liberté non satisfaisante. L'absence de règles interdit en effet toute négociation en cas de conflit avec l'administration ou les enseignants. Si les élèves déplorent cette situation, ils n'éprouvent néanmoins pas le désir de s'investir et de participer au système. Les militants de la FIDL éprouvent d'ailleurs beaucoup de difficultés à mobiliser les lycéens sur le thème de leurs droits. On ne veut pas s'investir car la « vraie vie » est ailleurs, dans les livres, au cinéma, dans la bande de copains ou bien au bal du samedi soir. En dehors de la classe, le lycée marque donc très faiblement les conduites des jeunes tant ses capacités d'intégration sociale sont faibles. On va au lycée mais on ne devient jamais vraiment lycéen. C'est l'extérieur qui structure les représentations et les comportements. Le lycée transmet des connaissances et sélectionne des élèves, mais il n'est plus un espace d'éducation au sens durkheimien du terme. Ce système d'organisation ne construit d'ailleurs pas un établissement scolaire, il construit plutôt des établissements duels : les cours et la sélection côté enseignants, la liberté côté cour de récréation. La faiblesse du contrôle social constitue peut-être en fait la meilleure manière d'accompagner la sélection scolaire. Si les règles de fonctionnement hors de la classe étaient identiques à celles d'il y a trente ans, il est en effet probable que le système imploserait. Mais les lycéens paient cette liberté au prix fort. Elle se traduit en effet par l'indifférence et l'anonymat. Les élèves ne se connaissent pas en dehors du petit groupe d'amis et le lycée devient un « self-service ». Si c'est toujours à l'école que se forme la personnalité, ce n'est donc plus l'école qui forme la personnalité. L'école forme des individus plus que des acteurs sociaux, mais elle les forme « malgré elle », en leur laissant des espaces privés et des sphères d'autonomie très larges. Trois raisons majeures semblent à l'origine de ce phénomène. En premier lieu, l'école a très probablement détruit son image d'une école égalitaire et porteuse de valeurs universelles, en devenant le principal agent de la sélection. Finalement, l'école a été une institution de socialisation tant que la sélection lui était extérieure, sociale avant d'être scolaire. En second lieu, et les enseignants le disent bien, l'école n'a plus aujourd'hui le monopole de la culture légitime. Les sources culturelles sont nombreuses et l'école est devenue un simple outil

sur un marché de la connaissance de plus en plus concurrentiel. L'école s'adapte peut-être enfin, tout simplement, à l'évolution de la société. Comment pourrait-elle en effet s'organiser autour d'un projet culturel fort, au moment même où la société ne propose plus cette représentation indiscutée de la culture légitime ?

Cette présentation sommaire des expériences scolaires des lycéens laisse de côté un certain nombre de thèmes. L'un d'eux est relatif à la formation, ou plus exactement à l'absence de l'action collective chez des élèves souvent mécontents en même temps que détachés. Alors que parfois la situation des élèves est difficile matériellement, que l'avenir apparaît sombre à beaucoup et que la sélection et la relation pédagogique semblent engendrer un mépris endémique, les élèves s'adaptent et se retirent, sont peu sensibles aux tentatives de mobilisation par une élite militante et agissent surtout par explosions, par « débordements » retombant très vite, exprimant un « malaise » plus qu'ils ne construisent une revendication et un mouvement.

Il aurait aussi fallu parler plus précisément de la relation pédagogique qui est au cœur de l'expérience scolaire ; notons simplement que les enseignants développent souvent des conduites très parallèles et complémentaires à celles des élèves : on y retrouve la même sensibilité au mépris et la même distance au rôle, notamment par la très nette séparation du métier et du statut, de la définition personnelle et intime du métier et de la conception bureaucratique et « bloquée » de la place dans l'organisation. Enfin, il aurait fallu dire un mot du rôle des établissements et des stratégies propres, des « arrangements » que chacun d'eux élabore et construit pour répondre à sa situation sur le « marché » scolaire et au système de ses relations internes.

Il ressort de cette étude que le lycée ne peut plus être considéré comme une institution commandée par un modèle culturel, des valeurs et une organisation centrale, comme les collèges des Jésuites ou les lycées de la République. Du point de vue des élèves, et l'on admettra qu'il peut ne pas manquer d'intérêt, l'école apparaît comme le lieu où se croisent trois logiques relativement indépendantes et dissociées : une logique d'adaptation à l'environnement répondant à une « demande scolaire », une logique de sélection et de hiérarchisation interne, et une logique d'éducation, de culture, se jouant dans une relation pédagogique perçue comme aléatoire, et dans la vie juvénile abritée dans le lycée, permises par l'établissement, mais qui ne commandent pas l'expérience des élèves. Aussi les élèves apparaissent-ils comme des jeunes et des individus qui vont à l'école et en usent comme ils peuvent, beaucoup plus que comme des lycéens définis par des rôles et des modes de conduites fixés. L'intégration et la socialisation laissent place à des modes d'adaptation plus ou moins heureux.

Il ne faudrait certainement pas juger ces brèves remarques et observations du point de vue pessimiste d'une « crise » de l'école, comme si le déclin d'une institution de socialisation ne pouvait engendrer que la souffrance, l'anomie et le règne des intérêts égoïstes. Le lycée reçoit des individus qui s'y transforment selon des processus qu'il ne contrôle guère, plus qu'il n'accueille des enfants dont il ferait des « hommes » selon un modèle culturel et un style pédagogique contrôlés et acceptés par tous. L'école gère avec plus ou moins de bonheur des exigences contradictoires et en conduisant les élèves à se vivre comme des personnes peu engagées dans ses jeux, elle s'adapte plus qu'on ne le croit souvent aux mutations sociales et culturelles de notre société.

François DUBET, Olivier COUSIN,
Jean-Philippe GUILLEMET
CADIS, EHESS
Université de Bordeaux II

Notes

(1) Il s'agit des travaux de Pierre Bourdieu et de son École. Sur la sous-culture délinquante, cf. D. Hargreaves et al., **Deviance in the classrooms**, London : Routledge and Kegan Paul, 1975 ; P. Woods, **Schools and deviance**, Milton Keynes : Open University Press, 1981.

(2) Cette perspective est illustrée en France par les travaux de R. Boudon, **L'inégalité des chances**, Paris : Armand Colin, 1973.

(3) C'est par exemple l'analyse de M. Cherkaoui sur l'émergence de la sélection par les mathématiques, **Les changements du système éducatif en France**, Paris : PUF, 1982.

(4) Cf., pour une présentation critique et complète, J.L. Forquin, « La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », **Revue Française de Pédagogie**, 63, 1983, pp. 61-79.

(5) Sur l'hétérogénéité des publics de LP, cf. C. Baudelot et al., « Les élèves de LP, anatomie d'une population », **Revue Française des Affaires Sociales**, déc. 1987, pp. 79-98.

(6) Le LP se distingue des CET étudiés au milieu des années soixante par Claude Grigon, car les CET accueillaient une élite relative, beaucoup de jeunes entrant directement en apprentissage. Le LP reçoit tous les élèves qui n'ont pu se glisser dans les autres filières. Cf. **L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique**, Paris : Ed. de Minuit, 1971.

N° 94 janvier-février-mars 1991, 13-18

IDENTITÉ MASCULINE, IDENTITÉ FÉMININE PARMI LES LYCÉENS

par Régine BOYER

Des travaux antérieurs ont montré la pluralité de la culture lycéenne et le clivage exercé par l'appartenance sexuelle. Mais si l'origine sociale et culturelle des élèves est un facteur pertinent de classement et de division des jeunes filles, il n'en est pas de même pour les jeunes gens. On essaiera donc d'expliquer ce phénomène en mettant en évidence un noyau commun et stable de pratiques et goûts masculins opposé à ceux d'une population féminine diversifiée que les transformations de la société française affectent plus directement.

Les discours sur la jeunesse s'articulent autour d'un thème central : celui d'une jeunesse une, partageant des pratiques et des goûts génériques communs, culturellement distincte de ses aînés. C'est cette image univoque de la jeunesse, dégagée du poids des déterminismes de classe et de sexe, que nous interrogerons :

— en testant sa réalité au travers de résultats d'enquêtes récentes auprès de lycéens français sur leurs intérêts et leurs aspirations ;

— en examinant les présupposés sur la reproduction et le changement socio-culturel qui sont à son fondement.

Car parler d'**une** jeunesse et d'**une** culture « jeune » c'est poser la production d'un système culturel propre par un groupe fondé sur son appartenance à la même classe d'âge. C'est donc poser l'autonomie de ce système par rapport aux cultures de masse, de classe, nationale, régionale, ethnique... et engager une théorie non explicitée des relations entre différents champs de la réalité sociale. Insister sur les caractères communs de la jeunesse, c'est aussi mettre en question les effets des déterminismes sociaux. C'est encore mettre de côté rapidement la question de la transmission culturelle et des rapports entre les générations.

***

Les jeunes que nous avons enquêtés sont définis par leur âge et leur position dans un niveau précis du système scolaire français : le second cycle. Ils ont entre 15 et 19 ans ; la plupart d'entre eux ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire ; ils constituent actuellement 82 % des 16 ans et près de 50 % des 19 ans (Ministère de l'Éducation, 1990).

Nos enquêtes successives (Boyer et al., 1986 a, 1986 b, 1989) ont porté, soit sur des échantillons représentatifs de lycéens interrogés par questionnaires sur leurs sorties, activités, goûts et aspirations en matière de modes de vie, soit sur des populations restreintes s'exprimant en entretiens sur leur rapport à l'école, aux loisirs et leurs représentations de l'avenir. Nous présupposions, dans ces travaux, la diversité interne de ces élèves et nos hypothèses associaient la variation de leurs intérêts, goûts et espoirs, d'une part à des variables objectives telles l'origine socio-professionnelle, la filière scolaire, le sexe et l'âge, d'autre part à des variables plus subjectives telles leur perception et interprétation de leur situation dans l'espace social.

***

LYCÉENS ET LYCÉENNES

L'analyse des pratiques et goûts culturels des lycéens français (BOYER et al., 1986 b) a montré d'abord quelques traits marquants qui les distinguent de l'ensemble de la population française adulte (Ministère de la Culture, 1982). Ainsi donnent-ils une orientation prioritairement distractive à leur temps libre. Les sorties y tiennent une place importante : le cinéma d'abord (70 % y vont une fois par mois et plus alors que 50 % des adultes n'y vont jamais), la danse ensuite, en discothèque ou dans des soirées privées. La pratique régulière d'un ou plusieurs sports est aussi largement partagée alors qu'elle ne concerne qu'environ 10 % des adultes. Des

activités domestiques telles la lecture, l'écoute de musique et de télévision montrent aussi des goûts spécifiques à ces adolescents : les lycéens préfèrent lire des bandes dessinées, genre apprécié par 5 % des adultes seulement. L'écoute musicale tient une place exceptionnelle dans leurs pratiques de loisirs et l'affirmation de goûts musicaux particuliers (rock, hard-rock, funky, new-wave...) fonctionne en moyen de construction d'une identité collective et personnelle de « jeunes » (Boyer et al., 1986 a). Leur consommation télévisuelle est plus faible que celle de l'ensemble des Français : 50 % regardent la télévision quotidiennement contre 70 % dans l'ensemble de la population adulte.

Précisons que ces activités prennent surtout place les mercredi, samedi après-midi et le dimanche, l'emploi du temps scolaire des élèves étant lourd : de 27 heures hebdomadaires au lycée classique à 36 heures au lycée technique auxquelles s'ajoute 1 heure et demie de travail personnel quotidien en moyenne.

Mais par-delà ces grandes tendances qui singularisent la population des lycéens par rapport aux adultes, c'est la diversification interne des goûts et pratiques de ces jeunes que nous avons pu mettre en évidence. Un travail statistique de classification automatique a permis d'identifier plusieurs profils d'élèves :

Deux grands ensembles, d'importance inégale, sont à distinguer : **le premier**, qui rassemble 28 % des lycéens, fait voir des élèves dont les pratiques culturelles, les goûts, les modes de vie expriment une forte adhésion aux formes les plus légitimées de la culture et corrélativement une distance marquée à l'égard des formes les plus populaires. Cet ensemble n'est pas cependant totalement homogène : certains élèves, majoritairement des **filles** recherchent des activités favorisant l'acquisition d'une culture littéraire et artistique, en fréquentant concerts, théâtres, expositions et en pratiquant la musique ou la peinture, ou en lisant des ouvrages classiques et en sélectionnant à la radio et à la télévision des émissions littéraires et musicales. D'autres élèves, des **garçons** cette fois, ont surtout des loisirs domestiques tournés vers l'acquisition d'une culture scientifique et technique : lectures de revues et ouvrages spécialisés, micro-informatique, bricolages, ... Tous ont en commun de se distinguer des goûts majoritaires en préférant les lectures classiques aux bandes dessinées, la musique classique et le jazz au rock et aux chansons.

C'est l'adhésion à la culture classique, dans sa double composante actuelle qui s'exprime : culture humaniste littéraire et/ou artistique pour les uns, culture scientifique et/ou technique pour les autres. Elle va de pair avec une mise à distance explicite des produits de la culture de masse : musiques des hit-parades, films commerciaux ou jeux télévisés.

Le second ensemble (72 % des lycéens) est plus composite ; nous y distinguerons trois sous-groupes :

- Le premier (30 % de la population totale) réunit essentiellement des **garçons** dont les intérêts sont centrés sur le sport, les activités techniques (micro-informatique), et les sorties de détente : cinéma, pour des films comiques ou d'aventure, discothèques, soirées, assistance à des matches sportifs, promenades avec des copains, jeux dans des cafés.

- Le deuxième sous-groupe (25 % de la population) ne rassemble quasiment que **des filles**. Ces élèves sortent peu. La réussite de la vie affective est une préoccupation centrale et leur temps de loisir est surtout consacré à la lecture de romans et à l'écoute de feuilletons et variétés radiophoniques et télévisés. Mais ici deux tendances émergent : l'une est désireuse de s'approcher des formes de la culture légitimée ; ainsi ses rares sorties sont-elles pour le théâtre et le concert, ses lectures incluent-elles des ouvrages classiques. L'autre, très casanière, se replie sur la consommation de radio et de télévision, particulièrement dans les émissions de variétés les plus populaires et préfère à toutes autres lectures les romans roses et les magazines spécialisés dans la chronique des vies de chanteurs ou d'acteurs.

- Le dernier sous-groupe (17 % de la population) occupe une place particulière dans l'ensemble des lycéens. Ces élèves, garçons et filles cette fois, sont en effet peu attirés par le sport et le cinéma ; ils sont médiocres lecteurs et téléspectateurs très peu assidus. En réalité, leur temps libre semble s'organiser autour d'un seul domaine de prédilection : la musique, consommée plutôt que jouée ; ils écoutent disques ou cassettes quotidiennement, suivent les émissions musicales à la télévision et recherchent principalement les radios diffusant les musiques qu'ils aiment. Les caractéristiques de ce groupe renforcent le constat fait précédemment : la consommation musicale, celle des « musiques de maintenant », selon l'expression de lycéens, constitue le point central de l'hypothétique culture jeune. Mais si elle est le point commun qui distingue des adultes, elle est aussi le lieu et le support de différenciation entre les lycéens. Précisément, ceux qui composent ce groupe se caractérise positivement uniquement par leur rapport à la musique et l'expression de leur adhésion à des genres musicaux particuliers : funky, disco, hard-rock, new wave... Or ces genres renvoient à des courants divergents. Le funky et le disco sont des musiques de danse largement diffusées par les media ; le hard-rock, par exemple, renvoie à des réseaux plus confidentiels revendiquant des innovations esthétiques. L'analyse plus affinée des réponses de ce groupe conduit à mettre en évidence une diversité interne où filles et garçons tendent à se séparer pour adhérer les unes surtout au premier courant, les autres plus souvent au second.

La recherche de classes d'individus montre donc parmi ces jeunes une large diversité. A l'image d'une jeunesse une dont l'unité est fondée sur l'appartenance à la même classe d'âge se substitue le constat de la pluralité. Les intérêts s'étalent du goût pour les humanités classiques à celui des variétés et jeux télévisés parmi cette partie de la jeunesse qui poursuit ses études au-delà de la scolarité obligatoire.

Ces résultats interrogent sur l'impact de l'école dans la construction des goûts et intérêts des élèves et sur les articulations possibles entre les intérêts extra-scolaires et scolaires, lorsque les référents culturels de la majorité des élèves s'élaborent à partir des productions musicales, cinématographiques ou télévisuelles, c'est-à-dire autres que verbales.

Ils posent aussi d'autres questions :

Si nous présupposions la différenciation interne des lycéens, nous l'associons d'abord à la filière scolaire fréquentée (lycées classique, technique ou professionnel) et à l'origine socio-professionnelle dans la mesure où de nombreux travaux (Bourdieu-Passeron 1970, Baudelot-Establet 1971, notamment) ont montré la forte liaison entre ces deux variables. Or, nos résultats ne confirment pas ces hypothèses de manière probante. En effet, seuls deux groupes ont pu être identifiés de cette manière. Le premier regroupe des jeunes filles de milieux favorisés fréquentant des lycées classiques qui manifestent leur adhésion à la culture littéraire et artistique. Le second réunit des jeunes filles de milieux agricoles et ouvriers fréquentant des lycées professionnels, consommatrices de romans sentimentaux et de variétés télévisées. Ils constituent ensemble 22 % de la population totale seulement. Pour près de 80 % des lycéens il y a donc brouillage des filiations scolaires et sociales dans la construction de leurs pratiques et goûts culturels. En revanche un facteur extrêmement discriminant est apparu : le sexe. Quasiment chacun des groupes identifiés est caractérisé par une dominante masculine ou féminine et les activités et goûts des lycéens reproduisent les normes les plus traditionnelles de la division sexuelle des rôles. Aux garçons, les sorties de détente, l'intérêt pour les sciences et techniques, le sport ; aux jeunes filles les activités plus casanières, les goûts plus littéraires et artistiques et les préoccupations affectives. Ces activités et goûts prennent ensuite leurs contenus particuliers dans la variété de leurs formes distinguées ou populaires, notamment chez les jeunes filles.

Revenons précisément aux notations précédentes : la liaison origine sociale-sexe fonctionne exclusivement pour *les jeunes filles et particulièrement* pour celles situées aux deux extrêmes de l'éventail social et de l'éventail scolaire. Les jeunes gens, quant à eux, se regroupent, *indépendamment de leurs origines* sociale et scolaire, semble-t-il, dans différents sous-groupes culturels identifiés par des dominantes, l'intérêt pour les sciences et techniques, pour les sorties de détente et le sport ou de manière moins affirmée pour la musique...

Doit-on conclure alors à l'estompage des effets de l'appartenance sociale **chez les garçons** et mettre l'accent sur ceux des industries culturelles et/ou des groupes de pairs ? On rechercherait alors plus particulièrement, par exemple, sur quelles bases matérielles et symboliques se construit et s'entretient le réseau de pairs, quelles relations il noue avec la culture de masse, par quels filtres il sélectionne, recompose ou détourne ses produits.

Ou bien peut-on maintenir l'hypothèse d'un effet de la position de l'élève dans l'espace social mesurée au *capital culturel et économique de sa famille, et à sa* situation scolaire notamment, en analysant les significations attachées pour des élèves d'origines sociales diffé*rentes aux mêmes pratiques, réalisées, proclamées ou* souhaitées et en les interprétant en terme de maintien ou amélioration de leur position dans l'espace social ? (Bour*dieu, 1978). Mais il faudrait aussi savoir montrer pourquoi* des garçons de même origine sociale, des fils de classes supérieures par exemple se retrouvent tout autant parmi *les tenants de la culture légitime, dans sa composante* scientifique essentiellement, parmi les sportifs bricoleurs et amateurs de sorties ou les passionnés de musique *rock.*

Les résultats concernant les jeunes filles indiqueraient, à l'inverse, que l'orientation des comportements culturels est, pour elles, canalisée par les familles du moins aux extrêmes de l'éventail social. Une question est de savoir comment se produit cette canalisation des activités et intérêts, à quelles modalités d'action éducative et de transmission culturelle elle renvoie. Une autre question concerne les jeunes filles des classes moyennes autant représentées pour chacun des profils culturels ; comment rendre compte de cette particularité ?

UNITÉ MASCULINE, MULTIPLICITÉ FÉMININE ?

Les données de notre récente enquête sur les emplois du temps des lycéens (Boyer et al., 1989) ont fait progresser nos analyses.

Nous avons demandé à un échantillon représentatif de lycéens de nous décrire les activités de 2 journées d'une semaine ainsi que la compagnie de ces activités. L'une de ces journées était un mardi, jour scolaire, l'autre un samedi dont l'après-midi est toujours libre, la gamme des activités était donc potentiellement plus ouverte. Le **tableau 1** présente les temps moyens passés aux 8 premières activités par sexe et origine sociale (1) un samedi.

Tableau 1

Classes \ Temps moyen passé à	Travail scolaire	Télévision	Aide domestique	Micro-informatique	Sport	Balade	Visites familiales	Discothèque	Compagnie familiale	Compagnie des pairs
Classes supérieures										
Garçons (G.)	1 h 27	1 h 07	10	29	47	14	19	27	3 h 38	3 h 35
Filles (F.)	1 h 28	55	40	15	54	15	7	0	3 h 52	1 h 12
Différence G.-F.	− 1	+ 12	− 30	+ 14	− 7	− 1	+ 12	+ 27	− 14	+ 2 h 23
Classes moyennes										
Garçons (G.)	1 h 47	1 h 34	8	42	49	33	15	1 h	3 h 30	2 h 27
Filles (F.)	1 h 20	1 h 35	42	2	15	1 h 03	51	44	4 h	2 h 10
Différence G.-F.	+ 27	− 1	− 34	+ 40	+ 34	− 30	− 36	+ 16	− 30	+ 17
Classes populaires										
Garçons (G.)	1 h 22	1 h 22	18	27	43	32	21	47	2 h 35	3 h 19
Filles(F.)	1 h 28	1 h 54	46	0	9	53	44	25	3 h 54	1 h 56
Différence G.-F.	− 6	− 32	− 28	+ 27	+ 34	− 21	− 23	+ 22	− 1 h 19	+ 1 h 23
Ensemble										
Garçons (G.)	1 h 27	1 h 21	15	32	45	27	19	44	3 h 08	3 h 04
Filles (F.)	1 h 26	1 h 39	43	4	17	49	42	31	3 h 58	1 h 57
Différence G.-F.	+ 1	− 18	− 28	+ 28	+ 28	− 22	− 23	+ 13	− 50	+ 1 h 07

(1) Le temps consacré à l'écoute de radio, disques, cassettes n'apparaît pas car l'écoute musicale était le plus souvent mentionnée en même temps qu'une autre activité.

Si les temps moyens consacrés par les garçons et les filles au travail scolaire et à la télévision diffèrent peu, on note une orientation différente de leurs autres activités : sport, sorties en discothèque, activités techniques pour les garçons avec une compagnie des pairs importante, promenades en ville, visites familiales et aide domestique pour les filles avec une compagnie plus souvent familiale. Les différences se manifestent dans les écarts filles-garçons repérables dans les trois classes et dans tous les domaines. Mais ces écarts ne présentent pas toujours la même force et ne vont pas toujours dans le même sens d'une classe sociale à l'autre.

On remarque, par exemple, dans plusieurs cas, que l'ampleur de l'écart filles/garçons tend à s'accroître des classes supérieures aux classes moyennes et à décroître des classes moyennes aux classes populaires. Plus précisément, on peut constater, dans les temps passés à six des dix domaines examinés, des écarts inférieurs à 15 minutes entre les filles et garçons des classes supérieures, des écarts égaux ou supérieurs à 30 minutes entre filles et garçons des classes moyennes et des écarts inférieurs à 30 minutes entre fils et filles des classes populaires. Autrement dit, **ce sont les filles et garçons des classes supérieures qui présentent les emplois du temps les plus proches, suivis des filles et garçons des classes populaires. Corrélativement ce sont les fils et filles des classes moyennes qui se ressemblent le moins.**

Tentons de clarifier ces différences en décrivant des profils de classe et de sexe.

On notera d'abord que les garçons de chaque classe s'écartent peu, dans les temps passés à chaque activité, des temps moyens de l'ensemble des garçons. **Pour les garçons des classes supérieures** la différence se marque par le moindre temps donné aux sorties distractives et le temps plus important passé en famille et à des activités se déroulant dans la sphère domestique. Mais, ils montrent aussi la sociabilité avec le groupe des pairs la plus développée sans qu'elle accompagne nécessairement une activité ; la conversation semble une pratique spécifique de ce groupe dans lequel on s'accueille volontiers au domicile familial.

En se différenciant peu des garçons de leurs classes, **les filles des classes supérieures** se distinguent plus de la moyenne des filles. Ces jeunes filles sortent sensiblement moins et manifestent des pratiques de loisirs dirigés et formatifs (micro-informatique, sport) moins répandus chez les autres.

Les garçons des classes moyennes consacrent un peu plus de temps que les garçons des autres classes au travail scolaire, à la micro-informatique et leur compagnie est un peu plus souvent familiale. Ils sont aussi ceux qui consacrent le moins de temps à la fréquentation de leurs pairs.

Les filles des classes moyennes se distinguent des autres filles par des temps supérieurs passés en sorties. Le temps passé en discothèque les singularise parmi les jeunes filles et les rapproche des pratiques masculines. Elles montrent également une sociabilité développée, tournée vers les amis, mais aussi vers la famille.

Plus encore que les autres, **les garçons des classes populaires** reflètent les moyennes masculines. Ces jeunes gens sont surtout ceux qui passent le moins de temps en famille et le plus à l'extérieur, en rencontres informelles notamment.

Les filles des classes populaires se singularisent par une téléphilie un peu plus développée et des sorties tournées d'abord vers la fréquentation de la famille et la promenade en ville. Les temps moyens passés en activité sportive et micro-informatique sont les plus bas et ce profil général manifeste la distance qui sépare les filles des classes populaires des filles des classes supérieures.

Ces descriptions, outre la diversification des usages du temps selon la classe sociale et le sexe, apportent une information d'importance : **les garçons des différentes classes se ressemblent plus entre eux que les jeunes filles.** Autrement dit, il y aurait une homogénéité relative de la population masculine construite sur son appartenance sexuelle, contrastant avec la diversification de la population féminine orientée par les appartenances de classe.

Tableau 2

Ecarts garçons/filles selon la classe dans le temps passé à	Travail scolaire	Télévision	Aide domestique	Micro-informatique	Sport	Balade	Visites familiales	Discothèque	Compagnie familiale	Compagnie des pairs
Classes supérieures Ecart G.-F.	1'	12'	30'	14'	7'	1'	12'	27'	14'	2 h 23'
Classes moyennes Ecart G.-F.	27	1	34	42	34	31	36	16	30	17
Classes populaires Ecart G.-F.	6	32	28	27	34	21	23	22	1 h 19	1 h 23
Ecart interne maximum de la *population masculine*	25	27	10	15	6	20	6	33	1 h 03	1 h 07
Ecart interne maximum de la population féminine	8	59	6	15	45	48	44	44	8	58

Ce que confirme, en grande partie, les données présentées dans le **tableau 2** : on observe, d'abord, que les écarts de temps consacrés à telle ou telle activité internes à la population des filles et à la population des garçons diffèrent considérablement. Dans six des dix domaines, ils dépassent 40 mn chez les filles alors qu'ils sont égaux ou inférieurs à 25 mn chez les garçons. On peut ensuite établir le primat de l'effet de sexe chez les garçons dans la définition des temps consacrés à plusieurs activités. L'écart qui sépare filles et garçons de chaque classe est, en effet, toujours plus grand que celui qui sépare les garçons entre eux en ce qui concerne les activités sportives et techniques pratiquées et l'aide domestique ou les visites familiales repoussées. **A l'inverse** l'appartenance sexuelle n'est déterminante que pour définir le temps consacré au travail domestique et la vie familiale chez les jeunes filles. Le primat de l'effet de classe est démontrable pour les sorties, la pratique du sport et l'écoute de la télévision. Pour chacune de ces activités, s'il y a écart différent dans chaque classe sociale entre les temps passés par les filles et les garçons, cet écart est toujours inférieur à celui qui sépare les filles entre elles. Ainsi chaque classe traite ses filles différemment et les filles de chaque classe construisent leurs propres réponses à leur situation. Se maintiennent donc les rôles féminins les plus traditionnels chez les filles des classes populaires, alors qu'apparaissent des pratiques à connotation masculine chez les filles des classes supérieures et surtout des classes moyennes dont l'intrication avec les pratiques traditionnelles féminines contribuent à forger une gamme nuancée de nouvelles identités. Nous rejoignons là des résultats obtenus dans d'autres enquêtes sur les lycéens français (Galland, 1988), montrant combien les jeunes filles, particulièrement celles issues des couches moyennes constituaient un groupe novateur en matière de modes de vie. La prolongation de la scolarité, l'accès quasi généralisé au travail des femmes, la redéfinition des rapports entre les sexes

les placent dans une situation transformée dans laquelle elles doivent construire leurs pratiques sans modèles identitaires hérités des générations antérieures prêts à être endossés. Ces transformations ont moins affecté l'univers des hommes et font perdurer une norme de comportements masculins qui est au fondement de tous leurs emplois du temps de loisir comme le remarquent également O. Donnat et D. Cogneau (1990) dans leurs analyses comparatives des évolutions des pratiques culturelles des Français entre 1973 et 1989.

⁂

A l'image d'une jeunesse « une » s'est donc substituée celle d'une « génération éclatée » (Bouillin-Dartevelle, 1984) où la plus forte ligne de clivage est le sexe. La tentation est grande, face aux difficultés à établir des filiations sociales dans la construction des intérêts et goûts des garçons, de conclure à l'estompage des effets d'appartenance sociale et de corroborer les discours sur la production d'une culture jeune autonome. Les particularités de la population féminine, à la fois marquée et distante de ses origines sociales, dans l'orientation de ses pratiques de loisirs a conduit à une autre hypothèse : celle d'un noyau stable identitaire masculin traversant les classes sociales opposé à des identités féminines en redéfinition dans la mesure où les transformations de la société française les affectent plus directement et les contraignent à des innovations en matière de modes de vie.

Régine BOYER
Institut National de Recherche Pédagogique, Paris

Ce texte a fait l'objet d'une communication au congrès mondial de sociologie, Madrid, 9-13 juillet 1990.

Notes

(1) Le temps consacré à l'écoute de radio, disques, cassettes n'apparaît pas car l'écoute musicale était le plus souvent mentionnée en même temps qu'une autre activité.

Références bibliographiques

BAUDELOT C., ESTABLET R., **L'école capitaliste en France**, Paris : Ed. Maspero, 1971.

BOUILLIN-DARTEVELLE R., **La génération éclatée : loisirs et communication des adolescents**, Bruxelles : Ed. Université de Bruxelles, coll. Institut de Sociologie.

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

BOURDIEU P., « Classement, déclassement, reclassement », **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 24, 1978.

BOYER R., (col. avec MIGNON P., DAPHY E.), **Les lycéens et la musique**, Paris : Ed. INRP, coll. rapports de recherches, n° 2, 1986 a.

BOYER R., DELCLAUX M., BOUNOURE A., **Les univers culturels des lycéens et des enseignants.**, Paris : Ed. INRP, coll. rapports de recherches, n° 3, 1986 b.

BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M., « L'usage que les lycéens font de leur temps : principes de différenciation », **Jeunesses et Sociétés**, n° 12, 1989.

DONNAT O., COGNEAU D., **Les pratiques culturelles des Français — évolution 1973-1989.** — Paris : Ed. La Découverte/La Documentation française, 1990.

GALLAND O., Représentation du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf, **Sociologie du travail**, n° 3, 1988.

Ministère de la Culture, **Les pratiques culturelles des Français, description socio-démographique.** — Paris : Ed. Dalloz, 1982.

Ministère de l'Éducation, **La scolarisation des jeunes de 16 à 25 ans**. Note d'information 90-02, Paris, 1990.

N° 94 janvier-février-mars 1991, 19-24

LES LYCÉENS ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

par Monique DELCLAUX
et Annick BOUNOURE

Alors que les visées des études, en général, se font de plus en plus utilitaristes, le français reste une discipline connotée culturellement et qui ne possède pas d'utilité socio-économique reconnue. Quelles sont, dans ce contexte, les finalités attribuées par les lycéens à l'enseignement du français ?

Si pour les lycéens, tant de seconde que de BEP, le français est d'abord une discipline qui tend à développer la réflexion et le raisonnement, l'importance accordée aux autres finalités du français varie selon la filière d'appartenance, et à l'intérieur même de chaque filière. Des groupes aux représentations contrastées se dessinent. A ceux qui accordent une place primordiale à un enseignement littéraire s'opposent ceux qui souhaitent principalement consolider leur connaissance de la langue. Entre ces deux tendances extrêmes se déploie un éventail d'attitudes.

Si les lycéens des années 80 se caractérisent par leur hétérogénéité, ils présentent cependant un certain nombre de comportements spécifiques à l'égard des loisirs et des attitudes communes vis-à-vis de la scolarité. Dans leurs pratiques de loisirs, c'est le divertissement et plus généralement la satisfaction de besoins qui relèvent du domaine affectif plutôt que de celui de la connaissance, que recherchent les lycéens. Ils se rejoignent dans des consommations musicales, télévisuelles, cinématographiques qui tendent à susciter des modes de raisonnement, de perception et d'expression différents et distanciés par rapport à la culture « classique » mise principalement en avant par l'École.

Vis-à-vis de leurs études, s'ils développent de fortes attentes, celles-ci s'inscrivent de plus en plus dans la perspective de leur insertion professionnelle, que celle-ci soit envisagée à plus ou moins court terme. L'acquisition de diplômes et la poursuite d'études longues sont majoritairement considérées comme les conditions nécessaires pour l'obtention d'une position assurant une vie « convenable ». La scolarité, loin d'être désintéressée, est de plus en plus appréhendée en fonction de son réinvestissement possible dans un projet professionnel et de son utilité socio-économique ultérieure (1).

Cette distance culturelle et cette vision « utilitariste » des études affectent-elles les représentations que les lycéens produisent quant aux finalités des disciplines qui leur sont enseignées ? L'exemple de l'enseignement du français paraît intéressant à plus d'un titre.

Discipline connotée culturellement, son enseignement ne possède pas d'utilité socio-économique reconnue. Bien au contraire, au cours du dernier quart de siècle, sa valeur sociale a peu à peu diminué au profit des disciplines scientifiques. Par ailleurs elle s'est sensiblement transformée dans ses objectifs et ses priorités. Elle a dû s'adapter aux besoins et aux intérêts d'un public scolaire élargi et donc plus diversifié et suivre l'évolution d'un corps enseignant en rupture avec la conception d'un enseignement littéraire fondé sur la transmission d'un patrimoine culturel déterminé (2). La maîtrise de la langue tend désormais à occuper une place primordiale, à côté d'un enseignement littéraire rénové. Parallèlement, même si on assiste à un recul global de l'écrit dans la société d'aujourd'hui, les techniques de communication et d'expression prennent une place grandissante. Quels sont, dans ce contexte, les finalités dévolues par les lycéens à l'enseignement du français et les apprentissages qu'ils souhaitent voir assurés ? Entre le culturel et l'utilitaire, où se situent leurs intérêts et leurs priorités ?

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

Les résultats présentés ici sont extraits d'une étude dont l'objectif était de mettre en évidence des systèmes de valeurs propres aux élèves et à leurs enseignants en retenant des indicateurs dans des situations scolaires et extra-scolaires et de contribuer ainsi à faire avancer le débat toujours actuel sur le rôle d'un hypothétique écart culturel séparant les lycéens de leurs enseignants dans le

malaise largement ressenti du système éducatif. Dans ce cadre une enquête particulière menée auprès de professeurs de Français et d'élèves du second cycle de l'enseignement tendait à appréhender leurs représentations des finalités de l'enseignement en général et du Français en particulier. Deux questionnaires ont été élaborés à partir d'entretiens non-directifs conduits auprès d'enseignants et d'élèves. Ceux-ci portaient sur les finalités et les buts du cours de Français, les apprentissages spécifiques et les qualités susceptibles d'être développées par cette discipline ainsi que sur les finalités de l'enseignement en général (3). Ce sont les analyses concernant les élèves qui sont présentées ici.

Cette enquête a concerné 1 202 élèves de seconde de 104 lycées classiques, polyvalents et techniques et 1 053 élèves de première année de BEP de 118 lycées professionnels. La représentativité des populations est satisfaisante du point de vue socio-démographique. La répartition par sexe montre, comme au niveau national, une légère sur-représentation des filles. La répartition par origine socio-professionnelle des élèves présente le même déséquilibre qu'au niveau national par rapport à la structure professionnelle des actifs, les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés étant plus présents dans les classes de seconde et beaucoup moins dans les classes de BEP.

Une première approche de type analytique s'est attachée à dégager les représentations des élèves de seconde et de BEP concernant le français. Dans un enseignement qui peut être extrêmement diversifié selon le public auquel il s'adresse, il s'agissait de repérer les objectifs les plus largement reconnus par les lycéens, et les apprentissages qui leur semblent les plus importants. Une autre approche a permis d'identifier des sous-groupes à l'intérieur de chaque population grâce à un programme de classification ascendante hiérarchique.

DES REPRÉSENTATIONS CONVERGENTES

Des tendances dominantes identiques apparaissent dans les deux populations, modulées cependant par les orientations spécifiques des deux filières.

Le français est principalement perçu par l'ensemble des lycéens comme une discipline développant la réflexion et le raisonnement et favorisant la construction de la personnalité. D'autres finalités sont aussi mises en avant, mais l'importance qui leur est attribuée diffère sensiblement d'une filière à l'autre. En seconde les lycéens mettent sur le même plan le perfectionnement de la langue, la connaissance de la littérature et la réflexion sur le monde contemporain. En BEP l'ouverture sur le monde actuel prend largement le pas sur la littérature. La maîtrise de la langue ainsi que l'apprentissage de techniques de communication sont aussi plus valorisés.

Les lycéens de seconde comme ceux de BEP accordent une importance presque égale à un éventail de finalités dont les visées sont aussi bien le développement personnel que l'acquisition de connaissances. L'analyse des choix des lycéens concernant les apprentissages et les buts du cours de français permet de mieux cerner leurs représentations.

Les apprentissages jugés les plus utiles par les élèves des deux filières ont principalement trait au perfectionnement de la pratique de la langue tant écrite qu'orale : « acquérir un vocabulaire riche et précis » et « apprendre à s'exprimer oralement ». Les élèves de BEP s'en tiennent à ces apprentissages utilitaires en souhaitant encore acquérir une bonne syntaxe et une bonne orthographe alors que ceux de seconde mettent aussi l'accent sur la capacité à trouver et à développer des idées, à les organiser et à les présenter. En revanche les apprentissages visant l'acquisition de méthodes de travail (savoir prendre des notes ou exploiter une documentation) ont été peu choisis par les élèves dans leur ensemble.

Une bonne connaissance instrumentale de la langue apparaît donc comme une préoccupation prédominante. Celle-ci transparaît à nouveau dans le choix massif d'un des buts du cours de français. Pour plus de 80 % des élèves celui-ci doit permettre de développer des capacités utiles dans la vie quotidienne telles que savoir s'exprimer par écrit ou être capable de soutenir une discussion.

Sans atteindre des pourcentages aussi élevés d'autres buts rassemblent encore une majorité d'élèves.

Ceux-ci sont plus spécifiquement liés au développement personnel et relationnel : apprendre « à se faire des opinions personnelles », « à confronter ses idées à celles des autres », « à accepter les autres même s'ils sont différents ». Pour les élèves de BEP et ceux de seconde technique, préparer l'adaptation à des situations professionnelles est encore prioritaire. En revanche l'apport d'éléments de réflexion sur de grands thèmes d'intérêt général ou sur les aspects politiques, économiques ou sociaux du monde actuel n'ont pas fait l'objet de consensus et clivent tant la population des secondes que celle des BEP. L'acquisition d'éléments de culture générale partage encore les élèves de seconde mais est majoritairement rejetée en BEP. Quant aux buts relationnels, centrés sur la vie de la classe ils partagent aussi les deux populations même si on peut noter une tendance plus nette en BEP qu'en seconde à leur accorder de l'importance.

Ces derniers résultats éclairent quelque peu les choix des élèves concernant les finalités. S'ils considèrent le français comme une discipline favorisant la réflexion ils sont très partagés sur les éléments susceptibles d'étayer celle-ci. La définition d'un cadre de références quel qu'il soit apparaît comme superfétatoire, à un grand nombre d'élèves tout au moins. Désintérêt, refus de l'influence que pourraient exercer les professeurs ou bien encore opposition aux valeurs que les adultes pourraient leur inculquer ? Il est difficile de trancher. En définitive les élèves semblent surtout attendre du cours de français qu'il développe leurs capacités d'expression et de communication. Etre mieux compris, mieux comprendre les autres sont perçus comme des nécessités dans le monde actuel et correspondent sans doute plus précisément à leurs besoins de jeunes.

DES POPULATIONS DIVERSIFIÉES

Une approche différente permet d'affiner ces résultats. La classification ascendante hiérarchique, en regroupant les individus dont les réponses sont proches, permet de mettre en évidence des sous-groupes à l'intérieur de chaque population d'élèves. Si les deux populations *apparaissent comme assez diversifiées,* des rapprochements entre sous-groupes de seconde et de BEP ont pu être établis, des positions identiques à l'égard du français se manifestent dans les deux populations. Ainsi peut-on distinguer plusieurs tendances.

— La première tendance regroupe des élèves qui ont en commun de donner une place primordiale à un enseignement littéraire. Ils sont peu intéressés par une ouverture sur le monde contemporain et ne valorisent pas les apprentissages relatifs à la communication et à l'expression orale. Des attentes *différentes à l'égard d'un enseignement* littéraire se manifestent cependant. En effet un groupe composé d'élèves de seconde et de BEP désire principalement connaître les œuvres des grands auteurs et savoir les apprécier. Ces élèves attendent du contact *avec les œuvres littéraires un enrichissement* personnel et souhaitent acquérir une culture littéraire. Par ailleurs ils mettent en avant, surtout en seconde, les apprentissages centrés sur la recherche et l'organisation des idées. Ils se démarquent d'une partie de leur groupe d'appartenance *par un certain* désintéressement : pour eux l'enseignement reçu au lycée ne doit pas tendre prioritairement à préparer les examens. Ils recherchent plus nettement un épanouissement personnel et une ouverture culturelle.

En seconde cette position regroupe un quart des lycéens et émane d'une population plutôt féminine, plus jeune que la moyenne, fréquentant des lycées classiques et plus souvent originaire des catégories socio-professionnelles supérieures. La plupart de ces élèves envisagent de faire des études longues. En BEP cette position est adoptée par seulement 7 % des élèves. Dans l'ensemble ils sont plus jeunes que la moyenne et plus souvent enfants de cadres supérieurs et moyens. Ils souhaitent poursuivre des études après le BEP.

Un autre groupe, essentiellement composé d'élèves de seconde, considère surtout la connaissance de la littérature et l'entraînement à l'analyse des textes littéraires comme des savoirs nécessaires à acquérir pour réussir *les épreuves du baccalauréat. Ils souhaitent aussi apprendre,* dans le cadre du cours de français, des techniques de travail intellectuel. Faisant preuve d'un certain pragmatisme, ils visent avant tout l'avenir immédiat et attendent de l'enseignement dispensé au lycée une préparation à l'examen.

Ces élèves sont plutôt des filles. Leurs parents sont plus souvent que la moyenne agriculteurs ou ouvriers. Ils représentent 14 % de l'effectif des secondes.

— *La deuxième tendance rassemble un groupe* d'élèves de seconde et un groupe d'élèves de BEP particulièrement intéressés par une ouverture sur le monde contemporain. Le cours de français représente, pour eux, un lieu de réflexion sur les aspects économiques, sociaux et politiques du monde actuel. Ils mettent aussi l'accent sur les apprentissages favorisant l'acquisition de mécanismes intellectuels et de techniques de travail. Leur différence s'établit sur l'intérêt qu'ils portent à la littérature. En BEP les élèves, même si ce n'est pas pour eux une finalité première du cours de français, souhaitent acquérir des connaissances littéraires alors que leurs condisciples de seconde se montrent très peu intéressés par la littérature et les différents aspects d'un enseignement littéraire. Leurs attentes vis-à-vis de leurs études au lycée sont aussi sensiblement différentes. Pour les élèves de BEP, les études doivent contribuer à faire d'eux des hommes et des femmes responsables et les inciter à la réflexion. Pour les élèves de seconde les études doivent surtout leur permettre d'accéder à des professions intéressantes.

En BEP (18 % de l'effectif) il s'agit plutôt de filles préparant des BEP tertiaires et plus souvent que la moyenne issues des catégories sociales moyennes ou supérieures. Elles envisagent de poursuivre leurs études après le BEP et de travailler dans des secteurs de pointe. En seconde (23 % de l'effectif) ce sont plutôt des garçons qui ne se démarquent pas de la moyenne par leur catégorie socio-professionnelle d'origine. Tous envisagent de faire des études supérieures.

— La troisième tendance distingue des élèves qui *valorisent tous les apprentissages axés sur les techniques* de communication et la maîtrise de l'expression orale. Pour ces élèves le français a aussi pour finalité de les

aider à construire leur personnalité en favorisant une meilleure connaissance de soi et en apprenant à vivre au sein d'une collectivité. Dans cette perspective il est prioritaire pour eux d'apprendre à travailler en équipe: Ils sont aussi plus attentifs que leurs condisciples au vécu relationnel de la classe. Ils souhaitent en particulier que les relations entre professeurs et élèves soient fondées sur la négociation. Ils ont encore en commun d'être plus intéressés par la réflexion sur le monde contemporain que par la littérature. Leurs attentes vis-à-vis des études diffèrent cependant. Pour les élèves de seconde leur passage au lycée doit concourir à leur épanouissement personnel et contribuer à la formation d'adultes responsables. Les élèves de BEP souhaitent surtout acquérir des capacités pour « se débrouiller dans la vie ».

En seconde (19 % de l'effectif) ces élèves sont un peu plus âgés que la moyenne et plus souvent inscrits dans des lycées techniques. En BEP (11 % des élèves) ce sont plutôt des filles, un peu plus âgées que la moyenne, qui préparent des BEP tertiaires.

— La quatrième tendance réunit des élèves pour qui la finalité essentielle du cours de français est de consolider leur connaissance de la langue. Leur préoccupation principale est d'acquérir une bonne syntaxe et une bonne orthographe et d'apprendre à s'exprimer à l'oral. Ils considèrent aussi que le cours de français peut favoriser leur socialisation en apprenant à vivre en groupe. Ils souhaitent avant tout acquérir au lycée des capacités utiles qui leur permettent « de se débrouiller dans la vie ».

En BEP cette position rassemble 20 % des élèves qui ne se distinguent de la moyenne ni par l'âge, ni par le sexe, ni par l'origine socio-professionnelle.

En seconde c'est un groupe de faible effectif (13 %) qui présente une légère sur-représentation de garçons et d'enfants d'ouvriers, d'employés et de commerçants. Ils fréquentent pour la plupart des lycées techniques.

— Enfin une cinquième tendance peut être distinguée. Les élèves qu'elle rassemble manifestent peu ou pas du tout d'intérêt pour cette discipline. Pour les uns la seule finalité attribuée au cours de français est de préparer aux épreuves de l'examen. S'ils se montrent peu intéressés par les diverses composantes du français ils reconnaissent cependant l'utilité de certains apprentissages techniques (prise de notes par exemple).

Pour les autres la discipline et les apprentissages correspondants sont massivement rejetés et ne s'inscrivent pas dans la perspective de la préparation aux examens.

La première position rassemble près du tiers des élèves de BEP et un petit groupe d'élèves de seconde (6 %). En BEP ce sont plutôt des garçons préparant des BEP industriels qui ne se distinguent pas par leur origine socio-professionnelle. Ils attendent principalement de leurs études une préparation à l'examen et à plus long terme à leur vie professionnelle. En seconde ce sont surtout des garçons plus intéressés par les disciplines scientifiques que littéraires. Ils sont plus souvent que la moyenne enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions libérales. Ils attendent de leurs études au lycée qu'elles leur permettent d'accéder à des professions intéressantes. Ils envisagent des études supérieures longues et souhaitent travailler dans des secteurs de pointe.

La seconde position est celle de 15 % des élèves de BEP plus intéressés par les disciplines techniques que par les disciplines d'enseignement général. Ce sont principalement des garçons, plus jeunes que la moyenne, préparant *des BEP industriels, plutôt indécis quant à leur avenir* scolaire et professionnel.

Si des tendances similaires apparaissent dans les deux filières d'enseignement, c'est cependant avec des poids sensiblement différents.

Répartition des groupes d'élèves de 2nde et de BEP selon les diverses tendances

	En 2nde	En BEP
Enseignement littéraire	39 %	7 %
Ouverture sur le monde	23 %	18 %
Techniques de communication	19 %	11 %
Maîtrise de la langue	13 %	20 %
Peu ou pas d'intérêt pour la discipline	6 %	44 %
Total	100 %	100 %

Les élèves qui privilégient l'acquisition de mécanismes intellectuels et l'ouverture à une culture, qu'elle soit littéraire ou non, représentent environ 60 % des élèves de seconde et 25 % des élèves de BEP (tendances 1 et 2). Inversement ceux qui montrent peu d'intérêt pour le français représentent 44 % des élèves de BEP et seulement 6 % des élèves de seconde (tendance 5). Seuls les groupes d'élèves qui sont centrés sur la communication et la pratique de la langue ont des poids à peu près équivalents dans les deux filières (tendances 3 et 4). Dans le cycle court la différenciation s'établit entre les élèves qui attendent une formation par la discipline et ceux qui n'ont aucune attente vis-à-vis du français. Dans le cycle long la majorité des élèves manifestent des attentes vis-à-vis du français. Leur différenciation s'établirait plutôt entre ceux qui sont attachés à un enseignement littéraire et ceux qui, s'ils valorisent d'autres aspects du français, ont en commun d'être peu intéressés par la littérature. Les orientations spécifiques des programmes et instructions des deux filières expliquent en partie ces déséquilibres.

REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS ET ATTENTES VIS-À-VIS DE L'ENSEIGNEMENT EN GÉNÉRAL

Cependant au-delà des écarts constatés entre les deux populations cette deuxième approche nous a permis de dégager quelques modèles de représentations qui se retrouvent tant en seconde qu'en BEP. A ceux-ci sont associés des attentes vis-à-vis de l'enseignement en général qui précisent la perspective dans laquelle ils s'inscrivent.

Une vision des études centrée sur le développement personnel des *individus se retrouve dans plusieurs* groupes. Certains sont attachés à un enseignement littéraire dont ils espèrent tirer des bénéfices d'ordre intellectuel et esthétique. D'autres désirent une ouverture culturelle tant littéraire que générale. D'autres enfin souhaitent développer leurs capacités de communication et de relations et tendent à considérer le cours de français comme un lieu de socialisation. D'une manière générale ces différents groupes attendent une formation qui les aide à construire leur identité et contribue à leur épanouissement. Cette perspective est surtout présente en seconde. Une vision plus utilitariste de l'enseignement se manifeste dans d'autres groupes pour qui les études doivent avant tout procurer un bagage suffisant pour permettre de se débrouiller dans la vie. Ces élèves mettent l'accent sur les connaissances qui leur semblent les plus utiles. Les uns valorisent en français les apprentissages qui visent à une plus grande maîtrise de la langue. D'autres y adjoignent une formation à la communication et aux relations mais, cette fois-ci, en espérant principalement en tirer une formation instrumentale susceptible de les aider dans leur vie quotidienne ou professionnelle. Ces visées sont plus fréquentes en BEP.

Enfin, pour près de la moitié des élèves tant en seconde qu'en BEP les études au lycée n'ont de sens que par rapport à leur devenir scolaire ou professionnel. Les uns se situent dans le court terme : ils visent, du moins dans un premier temps, l'obtention d'un diplôme de fin d'études, baccalauréat ou BEP. Le français est alors perçu comme une discipline obligatoire qui nécessite un investissement suffisant pour assurer la réussite à l'examen. Les autres élèves se préoccupent de leur devenir à plus long terme : ils attendent avant tout de leurs études qu'elles leur permettent d'accéder à des professions intéressantes. Dans cette perspective certains valorisent l'acquisition de mécanismes intellectuels et l'ouverture à une culture générale qu'ils perçoivent comme indispensables pour poursuivre leurs études dans l'enseigne*ment supérieur.* D'autres en revanche, tant en seconde qu'en BEP, n'inscrivent pas cette discipline dans leur priorité et sont assez peu soucieux de la formation qu'ils peuvent en retirer. Ils sont plus attirés par les disciplines scientifiques ou techniques que par les lettres et semblent consacrer tous leurs efforts à une réussite dans ces domaines.

On observe ainsi qu'une même position à l'égard du français n'implique pas nécessairement les mêmes attentes vis-à-vis de l'enseignement en général et que, inversement, des attentes similaires à l'égard des études *ne renvoient pas toujours à des représentations identi*ques du cours de français. Des enjeux différents apparaissent, orientés par les perspectives d'avenir dans lesquelles les élèves se situent.

DIVERSITÉ DES ÉLÈVES ET CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

L'influence des facteurs socio-démographiques se fait sentir de façon inégale selon les sous-populations. Cependant plusieurs remarques peuvent être faites.

Chez les élèves de BEP qui sont déjà orientés vers des filières spécialisées, des effets conjugués de sexe et de section d'enseignement sont visibles. Il en est ainsi des groupes peu intéressés par le français et soucieux de leur avenir, composés principalement de garçons préparant des BEP industriels et, inversement, des groupes les plus attentifs aux dimensions relationnelles du français où les filles préparant des BEP tertiaires sont plus présentes.

Une influence de l'origine socio-professionnelle n'apparaît ici que pour les groupes les plus littéraires qui, comme en seconde, rassemblent le plus d'enfants de cadres moyens ou supérieurs, des jeunes filles pour la plupart.

Chez les élèves de seconde l'influence de la section d'enseignement est moins évidente. Elle n'intervient que pour distinguer des élèves de l'enseignement technique particulièrement attachés à développer les apprentissages relatifs à la communication et à la pratique de la langue. L'appartenance sexuelle en revanche apparaît comme déterminante. Les jeunes filles sont nettement plus présentes dans les groupes les plus littéraires, les garçons dans ceux qui privilégient la réflexion sur le monde, la pratique de la langue ou encore chez ceux qui ne marquent pas d'intérêt pour la discipline. L'incidence de l'origine sociale est surtout sensible pour les jeunes filles littéraires : celles qui souhaitent le plus acquérir une culture littéraire sont plus souvent filles de cadres supérieurs et de membres de professions libérales ; celles qui attendent surtout du cours de français une bonne préparation aux épreuves de l'examen sont plus souvent issues des milieux populaires. Quand les unes s'inscrivent dans une perspective « d'entretien du capital culturel en sa forme traditionnelle » (4), les autres, plus éloignées de la culture « légitime » semblent motivées par un désir de

promotion sociale qu'elles savent dépendante de leur réussite scolaire. Chez les garçons l'influence de l'origine sociale transparaît moins nettement. Elle n'est réellement visible que pour ceux qui sont surtout attachés aux disciplines scientifiques, et qui sont issus des catégories sociales supérieures.

Ainsi les finalités attribuées aux études, la position que les lycéens espèrent occuper dans la société et les stratégies qu'ils mettent en œuvre s'ajoutent les unes aux autres et se combinent aux facteurs socio-démographiques pour dessiner des orientations différentes dans le choix des objectifs qu'ils se donnent ou qu'ils valorisent. Finalités culturelles et instrumentales sont souvent perçues comme exclusives les unes des autres. Si, dans leur ensemble, les lycéens réclament un apprentissage tourné vers la réflexion et le raisonnement, les implications qu'ils lui donnent varient. Les uns veulent fonder leur réflexion sur la littérature et l'analyse de textes reconnus. Les autres visent à l'acquisition de mécanismes intellectuels à travers la pratique raisonnée de la langue. Entre ces deux tendances se déploie un éventail d'attitudes pour lesquelles les finalités apparaissent dans leur complémentarité et qui prennent en compte, à des degrés divers, toutes les formes de l'enseignement du français.

Ces représentations diversifiées témoignent d'attentes, d'intérêts, de besoins très différents chez les élèves nécessitant de la part des enseignants des compromis entre les finalités qui leur paraissent essentielles à réaliser et celles que les élèves perçoivent comme importantes.

Monique DELCLAUX,
Annick BOUNOURE
INRP Paris

Notes

(1) En 1983, les auteurs du rapport de la commission présidée par A. Prost sur « les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle » présentaient cette vision instrumentale des études par les lycéens comme un des traits saillants marquant leur évolution. Une étude récente, exploitant la partie française d'une enquête internationale sur les élèves et l'Ecole confirme cette attitude.
Cf. R. BOYER, A. BOUNOURE, M. DELCLAUX. — **Des lycéens parlent de leurs études**. — Paris : INRP, 1989.

(2) Cf. PROST (A.). — Les enjeux sociaux du français : l'enseignement secondaire. — **Le français aujourd'hui**, n° 60, décembre 1982, pp. 63-84.

(3) Les résultats de l'ensemble de l'enquête sont présentés dans BOUNOURE (A.), DELCLAUX (M.), PASTIAUX (J.). — **L'enseignement du français vu par les lycéens et leurs professeurs**. — Paris : INRP, Coll. Rapports de Recherches, n° 7, 1987, 158 p. On trouvera aussi un compte rendu de l'étude présenté par J. Pastiaux dans « Le Français aujourd'hui », supplément au n° 83, septembre 1988.

(4) Cf. BOURDIEU (P.). — **La distinction, critique sociale du jugement**. — Paris : Ed. de Minuit, 1979.

N° 94 janvier-février-mars 1991, 25-36

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA PRATIQUE ROCK EN MILIEU LYCÉEN

par Jean-Marie SECA

On trouvera, dans cet article, les résultats d'une enquête par questionnaires, effectuée auprès de 281 lycéens parisiens de 15 à 18 ans. Après avoir insisté sur la difficulté pratique et théorique de construction d'indices adéquats et fidèles de questionnement sur l'influence effective du rock, il est précisé quel est le modèle de référence — en l'occurrence, celui de la culture de masse comme espace d'influences sociales — servant à l'analyse des données recueillies. Les résultats permettent de vérifier l'existence d'une représentation sociale conférant au rock un caractère d'art potentiellement accessible à tous. La pratique rock en groupe est assez minoritaire ches les lycéens même si l'influence de la musique comme mode de vie et attitude créative reste très appréciable. Enfin, le statut de minorité des groupes de rock est une variable expliquant le rejet ou la valorisation de ce courant auprès des sujets.

L'engouement pour la pratique rock ne date pas d'aujourd'hui en France comme ailleurs. L'émergence de minorités rock dans un contexte dominé par la culture de masse et le vedettariat apparaît, cependant, comme un fait nouveau dans le champ social de la France d'aujourd'hui (Seca, 1991, 1988, 1987 ; Daphy, 1988 ; Perriault et al. 1985 ; Hersent, 1988) même si la démocratisation musicale a commencé dès les années 50 par la multiplication puis le reflux, durant les années 60, des sociétés orphéoniques (Gerbod, 1988).

Seront examinés et analysés dans les pages suivantes, la nature et le degré d'attirance des lycéens pour *la pratique du rock* (1).

Chercher à évaluer l'audience d'un phénomène culturel n'est pas chose aisée (2). Nous avons construit des catégories de classification des goûts musicaux, analysé le rapport des lycéens à l'avenir, leurs projets professionnels et personnels, leur vision de la réussite, leurs loisirs et centres d'intérêts. Nos résultats concernant ces dimensions n'ont pas semblé sensiblement différents par rapport à ceux commentés et construits par Boyer, Delcaux, Bounoure (1987), Green (1988), Mignon, Daphy et Boyer (1986), Boyer (1988) dans leurs propres enquêtes en milieu lycéen ou par rapport à d'autres enquêtes (Ministère de la Culture (1982), Guide de l'Étudiant (1978)), moins fouillées concernant ce domaine. A noter, cependant : nous constatons qu'au moins 63 % des lycéens interrogés par nous sont allés au moins une fois à un concert de musique (27,4 % des lycéens, soit tous les mois, soit tous les trimestres). Ce taux assez élevé par rapport à **la population lycéenne française** (Boyer, Delcaux, Bounoure, 1987) indique que notre travail porte sur une catégorie de lycéens très insérés dans l'urbanité, sortant beaucoup et très influencés par la culture de masse. Notre analyse sera donc centrée essentiellement sur cette frange parisienne et urbaine des lycéens. Nous constatons, enfin, comme les chercheurs susmentionnés, l'existence, chez ce groupe social :

— d'une culture assez éclectique et diversifiée même si essentiellement référée à la musique commerciale et électronique ;

— et d'une anxiété à peine ironisée concernant leur avenir professionnel et familial.

Les filles sont, dans notre enquête aussi, un peu plus sensibles à l'art, plus motivées par l'investissement professionnel et affectif et beaucoup plus nuancées, sinon moins réceptives, quant à l'affiliation revendiquée, ouverte à un style rock pointu.

Avant de nous plonger dans l'analyse des résultats de notre étude, il est éclairant de faire un bref rappel du contexte théorique de l'objet social dont nous parlons.

I. - DU ROCK « MAUVAIS GARÇON » À L'ANALYSE DE SON INFLUENCE

Il est difficile d'être bref et synthétique concernant les thèmes de la culture « jeune », de « masse », des phénomènes « de média », notions floues dont on entoure l'analyse du rock comme phénomène social.

Le rock a souvent été associé à une vision subculturelle des groupes qui se constituaient en réseaux d'affinités autour de ses représentations sociales (3). Certains (Yonnet, 1985) en font, dans la même perspective, un élément central de la compréhension de la société adolescente et tendent, sans l'expliciter, à adopter un point de vue fonctionnaliste sur le problème.

D'autres, enfin, soulignent la spécificité de son mode de production sociale, économique (Hennion, Vignolle 1978, Hennion 1980, 1983, Vignolle, 1980). Plus généralement, on remarque que beaucoup d'auteurs énoncent un lien assez fort et déterminant entre la naissance d'une certaine représentation du groupe « jeunes » et l'avènement d'une culture qui lui serait propre (Galland, 1984) et renverrait, ultérieurement et complémentairement, à une dimension essentielle du mode de vie de masse (Buxton, 1985, Mc Luhan, 1970, 1977, Altheide, 1976). La musique et les nouvelles technologies de communication sont alors conçues comme des pièces maîtresses d'une culture de masse qui baigne, en dernière instance, dans sa zone mentale et technique, tous les groupes sociaux.

La culture de masse est, alors, schématisée par la métaphore du fluide, du courant électrique dont les grands médias sont la matérialisation exacte. Morin (1966) parle, par exemple, d'un homme « imbibé de culture urbaine » en décrivant des adolescents d'une petite ville de Province, porteurs de conduites novatrices par rapport à leur espace traditionnel de vie. Cette image de l'homme **imbibé** de culture-de-masse-urbaine, fait, alors, pendant à celle de l'homme **inhibé** en vogue à la fin du 19e siècle.

C'est dans ce modèle théorique décrivant l'influence réciproque entre le groupe « jeunes » (en tant qu'espace investi imaginairement par les adultes autant que par les jeunes eux-mêmes) et le groupe « adultes » et où la culture de masse **médiatise** et **fait circuler** (en aplanissant les angles trop acérés des particularités) les représentations sociales du plaisir et de l'art, que nous situons (4) notre analyse du rock et de son audience (Seca, 1988).

Le plaisir musical, la transe deviennent alors des conduites sociales générales, d'ordre anthropologique. L'intériorisation d'un sens, d'une esthétique rock sont, selon nous à replacer autant dans une vision évolutive de l'environnement, dans un contexte essentiellement pluriel, métissé culturellement que dans une logique d'analyse faisant place à certaines théories globales sur la socialisation, l'art et la transe. Ce sont, cependant, des mouvements de synthèse et de disjonction culturelles qui caractérisent le rock et les représentations sociales qui le structurent. Mignon (1988, p. 32) semble d'accord avec nous quand il écrit : « on privilégiera une approche du « rock » comme produit de l'activité sociale, comme lieu de production de valeurs esthétiques et éthiques et comme lieu de conflits ».

C'est cette référence au champ social et culturel, dans une relation dynamique et dialectique, qui va permettre au sens d'une pratique culturelle d'émerger aux yeux des divers acteurs qui la constituent, l'ignorent ou la critiquent. L'adhésion à un art ou à un courant obéit, aussi et surtout, à une logique de distinction sociale. Bourdieu indiquait, il y a quelques années (1980, p. 155) : « il n'y a rien qui, autant que les goûts en musique, permette d'affirmer sa **classe**, rien aussi par quoi on soit infailliblement classé ».

Certaines recherches en psychologie sociale tendent à montrer (Tajfel, 1978) que l'attribution d'un trait, d'une signification à une forme dépend aussi des sens qu'elle prend dans les groupes opposés à d'autres groupes, **dans l'interaction elle-même**.

Enfin, l'influence dite « **indirecte** » n'est pas sans effet sur la constitution et l'évolution des goûts musicaux (5).

Tous ces points incitent à penser le rock et les engouements qui l'accompagnent, comme l'effet (et espace de médiation) d'une action à distance entre le social et l'individu.

L'analyse de la création culturelle en termes de constitutions de réseaux d'affinité et de groupes (Johnstone et Katz, 1957) est à resituer dans ce contexte.

II. - MODÈLES ROCK : DE L'AMOUR DU ROCK À SA PRATIQUE

Notre approche dans cette enquête prend en compte le côté « aérien », donc insaisissable, non figé du rock (6). Une lecture en termes de représentations sociales (Moscovici 1976), statistiquement spécifiée et sériée dans des opinions-items sur les groupes de rock serviront de supports méthodologiques à notre travail. C'est, en effet, à travers des évaluations, faites par les lycéens, concernant des items pré-construits et quelques questions ouvertes que nous explorerons les représentations sociales de la pratique rock.

Il apparaît, d'abord, qu'une relative faiblesse de **l'activité musicale rock** confère à l'univers culturel lycéen un caractère essentiellement mass-médiatique, même si la **pratique musicale, en général**, attire.

Le lycéen reste avant tout un auditeur-consommateur. Voici les résultats que nous avons trouvés à ce propos :

Musiciens instruments rock	12 %	31 % (87 sur 281 sont musiciens)
(guitare, chant, batterie, basse, saxophone, synthétiseur)		
Musiciens instruments non rock ..	18,9 %	
Lycéens non musiciens	69 %	(194/281)

Nous avons, donc, sept lycéens sur dix *environ qui* ne sont pas musiciens et un sur dix qui joue un instrument rock (par référence à une analyse des instruments les plus pratiqués dans les groupes de rock amateurs (SECA 1988, ch. 3)).

A ceux qui ne font pas de musique, nous avons demandé s'ils désiraient en faire dans un futur plus ou moins éloigné. Voici les résultats :

— *ne désirant pas en faire* :
- 80 sur 194 = 41,2 % (28,5 % de l'ensemble)

— désirant en faire :
- 114 sur 194 = 58,8 % (40,5 % de l'ensemble)

L'audience du modèle musical, au sens large, est, donc, assez importante : si l'on ajoute à ceux qui désirent faire de la musique ceux qui en font effectivement, on obtient le chiffre de 71,5 % (201 sur 281 élèves).

Attirance pour la pratique rock elle-même

La musique attire les lycéens. Cela ne signifie pas, pour autant, une volonté égale d'entrer dans un groupe de rock :

— ne désirant pas faire partie d'un groupe rock	78,3 %	(220/281)
— *désirant appartenir à un groupe rock*	19,6 %	(55/281)
— non-réponses	2,1 %	(6/281)

Nous remarquons l'existence d'une relative gradation dans *cet attrait pour la pratique rock selon un critère* renvoyant à la perception positive de la pratique musicale en général.

Effectif **% colonne** **% ligne**	**Désir (−) de faire partie d'un groupe rock**	**Désir (+) de faire partie d'un groupe rock**	**Ensemble (*)**
Désir (−) de faire de la musique	76 34,55 95,00	4 7,27 5,00	80 29,09 100
Désir (+) de faire de la musique	83 37,73 73,45	30 54,55 26,55	113 41,09 100
Non réponses = musiciens	61 27,72 74,39	21 38,18 25,61	82 29,82 100
Ensemble (*)	220 100 80,00	55 100 20,00	275 100 100

(*) Moins les non-réponses (= 6 individus).
Test du CHI-DEUX : CHI-DEUX = 15,9 ; DDL = 2 ; p = 0,0003.

Les *non-musiciens attirés par la pratique musicale* sont, proportionnellement, plus nombreux que les musiciens eux-mêmes, à vouloir faire partie d'un groupe de rock. C'est là une caractéristique importante des représentations sociales de la pratique musicale rock : son apparence d'accessibilité.

On note, d'ailleurs, que 10 musiciens sur 87 (soit 11,5 %) appartiennent à des formations musicales autres que rock et que 3 seulement (sur ces mêmes 87) sont membres d'un groupe de rock (soit 3,4 %).

Les musiciens, réellement engagés dans un groupe sont donc très minoritaires (= 13 en tout, soit 14,9 % des musiciens et 4,6 % de l'ensemble des lycéens).

Faire du rock en groupe et faire de la musique tout seul n'impliquent évidemment pas les mêmes projets (création d'un répertoire, d'une image sociale, innovation collective, recherche d'un minimum de vedettariat, investissements temporels et financiers).

Une interprétation de ces résultats est difficile. Ils suggèrent, en effet, l'idée que 95,4 % des lycéens interrogés sont de simples auditeurs ou des musiciens solitaires, en chambre, apprentis-dilettante. Mais, on peut aussi inverser le problème et compléter l'analyse, en soulignant à quel point le mode de vie musical a d'influence dans l'attrait qu'il exerce non seulement en tant que **culture consommée** mais aussi en tant que **culture créée, auto-produite** (= 7 lycéens sur 10 sont musiciens ou ont envie de le devenir).

Les raisons avancées par **ceux qui ne désirent pas appartenir à un groupe de rock** nous renseignent un peu sur l'attitude de l'ensemble des lycéens ne faisant pas partie d'une formation musicale. Ils avancent les raisons suivantes :

- le rock n'est pas une musique qui attire, qui plaît ..... 10,7 % - la musique n'est pas un centre d'intérêt ..... 20,6 % - il existe d'autres passions 6,8 %	38,1 %	Il n'y a pas d'attrait réel pour la musique et le rock
- la préférence est donnée à l'écoute, au statut d'auditeur 7,1 % - *le sujet se sent peu doué pour la* musique ..... 14,6 % - faire du rock, c'est trop difficile pour y arriver ..... 11,4 %	33,1 %	Affirmation implicite de ne pas être du côté des créateurs
- Non-réponses	28,8 %	

Les raisons avancées ici oscillent entre l'affirmation d'un sentiment d'impuissance et celle du rejet d'un modèle de culture vu comme éloigné de soi. Le sentiment d'impuissance consiste à affirmer que l'on ne peut ou que

l'on ne voit pas comment on pourrait être de l'autre côté de la barrière. Ce sont, bien entendu, les plaisirs multiples de la situation d'auditeurs qui sont avancés comme explication plausible de ce sentiment.

Au-delà du manque d'intérêt pour la musique ou le rock, nous sommes ici en face de l'expression d'une opinion assez ancrée chez les auditeurs selon laquelle la musique serait une affaire de professionnels et le vedettariat une sphère sociale lointaine, olympienne.

C'est d'ailleurs contre ce sentiment-là que les premiers groupes punks, consommateurs nauséeux de rock, se sont insurgés avec une violence dont les rituels sont restés célèbres (Seca, 1988).

L'envie de la pratique rock vient en rockant

Le monde des petits groupes de rock n'est pas un milieu complètement étranger aux lycéens : 35,2 % affirment connaître personnellement un ou plusieurs groupes (7). Des liens existent, donc, avec ceux que nous qualifions de minorités rock. Il semble, cependant, que l'examen de certaines données nous permette de confirmer l'hypothèse suivante : plus le milieu rock au sens large est **directement** approché et plus celui-ci exercera un attrait sur le spectateur (8) dans son envie de pratiquer, de faire partie d'un groupe :

a. Plus souvent on fréquentera les salles de concert, et plus on aura envie de faire partie d'un groupe de rock.

b. La plus grande fréquentation des salles de concert, de leur ambiance, a plus d'effets sur le désir d'appartenir à un groupe de rock que sur celui de faire de la musique.

Ceux qui ne fréquentent jamais les salles de concert sont 83,2 % à ne pas désirer faire partie d'un groupe de rock (9).

c. Le fait d'avoir un ou plusieurs groupe (s) de rock dans ses relations personnelles est un autre élément influençant les vocations rock et ceci d'autant plus que le nombre de groupes connus est important.

Si l'on fait la somme de l'ensemble des individus entretenant des relations personnelles avec un ou plusieurs groupe (s) de rock, on note que 32,6 % d'entre eux désirent appartenir à un groupe alors que seuls 13,7 % ne connaissant pas de groupes affirment un tel désir (10).

d. Plus on a approché le milieu rock, et plus l'envie de participer à un groupe est importante. Cela se vérifie a fortiori, lorsque l'on analyse l'attitude d'ex-membres de groupes de rock qui sont au nombre de 16 sur 281 (5,8 %). Leur désir de refaire partie d'un groupe sera, là aussi, très élevé (11).

L'appartenance passée à un groupe de rock semble avoir provoqué une passion durable pour la musique au sens large. On remarque, en effet, que tous les ex-membres de groupes de rock désirent faire de la musique dans l'avenir.

Notons que, du même coup, certains ex-membres de groupes ne se considèrent pas comme des musiciens. D'où la particularité de 7 ex-membres de groupes ne faisant pas de la musique (à leurs dires) mais désirant en faire dans le futur. Là aussi, la spécificité de l'engagement dans un groupe de rock réside dans le fait que l'on ne se sent pas paralysé par le manque de maîtrise technique musicale : le but est l'expression de soi.

e. De même, on peut remarquer une plus forte tendance à vouloir faire partie d'un groupe de rock chez les amateurs de pop-rock, les hard-rockers, et ceux que nous nommons les éclectiques (12). Les amateurs de hard-rock sont les plus attirés par le modèle du « guitar-hero » et ce n'est pas un hasard s'ils affirment avec une grande unanimité le désir de fonder un groupe de rock dans l'avenir.

On peut donc admettre, sur la base des données ci-dessus, que les lycéens plus familiarisés avec le milieu des concerts et des musiciens sont largement plus favorables au modèle rock. L'attirance pour le rock semble, aussi, se manifester à la suite des spectacles et des multiples auditions de disques très orientés vers ce courant musical.

Le manque d'attrait pour le modèle expressif rock apparaît donc comme étant, à la fois, une méconnaissance et une imperméabilité volontaire à son influence, un désir d'affirmer autrement sa sensibilité. L'influence du mode de vie musical n'en reste pas moins forte pour beaucoup de lycéens. Mais ce que certains d'entre eux refusent dans les groupes de rock est le résultat d'une attribution d'un statut marginal et mythique à ce milieu. Examinons quelle est la prégnance d'une telle attribution.

III. - INFLUENCE, MARGINALITÉ, PROXIMITÉ : REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES GROUPES DE ROCK ET DE LEUR ACTION

Nous avons demandé aux lycéens d'évaluer un certain nombre d'items attribuant des traits psychologiques et sociaux à la pratique et au milieu rock (13). Tous les lycéens citent des musiciens rock parallèlement à leurs autres préférences musicales. Une extrême minorité y est très réticente (2 à 3 % d'après les analyses de correspondances et une classification ascendante hiérarchique consécutive). Ceci étant posé au départ, examinons quelle est la nature de l'image des groupes de rock chez les lycéens selon **trois** dimensions :

1) identification,

2) marginalité positivement perçue et négativement perçue,

3) appréciation de l'influence du rock sur la société.

3.1. Identification

Il nous est difficile de savoir, à partir de nos données, à quel degré une identification existe chez les lycéens envers les groupes de rock. Là aussi, nous demeurons au niveau des représentations sociales et des attributions de traits renvoyant à une proximité psychique de ces meneurs musicaux des médias avec les sujets interrogés.

	Note (moyenne) Max. : 6 Min. : 0	Individus répondant positivt. (+ 1 à + 3)	Individus répondant négativt. (− 1 à − 3)	Non réponses
— les groupes de rock sont proches de vos manières de vivre ...	3,1	135 (48 %)	146 (52 %)	0
— les membres des minorités rock ont les mêmes problèmes que vous	4,9	233 (82,9 %)	42 (14,9 %)	6 (2,2 %)
— les membres des minorités sont des gens comme tout le monde	4,8	228 (81,1 %)	48 (17,1 %)	5 (1,8 %)
— les groupes de rock sont attirants	4,4	219 (77,9 %)	58 (20,7 %)	4 (1,4 %)
— faire du rock est un loisir comme un autre	3,8	161 (57,3 %)	118 (42 %)	2 (0,7 %)

3.2. Marginalité positive et marginalité négative

L'attribution d'un statut minoritaire à un groupe ou à un individu est un processus qui est basé sur la perception ambiguë qu'en ont les sujets évaluateurs. Nous avons vu que les groupes de rock sont considérés comme attirants pour une très grande partie des lycéens même si les avis sont plus nuancés pour approuver l'idée d'une proximité au niveau du mode de vie.

Nous avons tenté de scinder les attributions d'étiquettes marginales en deux types (négatifs et positifs) pour comprendre comment elles s'articulaient les unes aux autres.

Voici les résultats concernant ces deux dimensions :

Marginalité négative

Les membres des groupes de rock...	Note (moyenne) Max. : 6 Min. : 0	Individus répondant positivt. (+ 1 à + 3)	Individus répondant négativt. (− 1 à − 3)	Non réponses
— *sont sectaires*	3	119 (42,3 %)	150 (53,4 %)	12 (4,3 %)
— sont d'éternels adolescents	3,2	126 (44,8 %)	153 (54,4 %)	2 (0,7 %)
— sont des marginaux ..	2,9	115 (40,9 %)	163 (58 %)	3 (1,1 %)
— sont des angoissés ..	2,2	62 (22,1 %)	215 (76,5 %)	4 (1,4 %)
— n'ont que ça comme ambition	3,7	160 (57 %)	115 (40,9 %)	6 (2,1 %)
— *fuient la société*	3,2	129 (45,9 %)	152 (54,1 %)	0

Marginalité positive

Les membres des groupes de rock sont... Réponses	Note (moyenne) Max. : 6 Min. : 0	Individus répondant positivt. (+ 1 à + 3)	Individus répondant négativt. (− 1 à − 3)	Non réponses
— des êtres à part	2,8	105 (37,4 %)	174 (61,9 %)	2 (0,7 %)
— des individus hors du commun	3,1	124 (44,1 %)	155 (55,2 %)	2 (0,7 %)
— plus actifs que la moyenne	3,6	165 (58,7 %)	115 (40,9 %)	1 (0,4 %)
— *plus créatifs que la* moyenne	3,8	180 (64,1 %)	101 (35,9 %)	0
— Il faut avoir un don pour la musique pour faire partie d'un groupe de rock	4,2	205 (72,9 %)	73 (26 %)	3 (1,1 %)

Les lycéens ne cherchent apparemment pas à étiqueter les membres des groupes de rock comme des exclus et des déviants. L'analyse des correspondances révèle aussi que les sujets trouvant les rockers sectaires, peu doués, angoissés, marginaux, éternels adolescents sont

généralement assez peu *attirés par le rock et le modèle* expressif qui lui est propre. A un second degré, l'attribution de marginalité, même si elle apparaît négative, est une étiquette valorisée et côtoie les qualificatifs plus valorisants socialement (plus actif, créatif...). Ce changement de valeur des traits de *marginalité est particulièrement* décelable pour des termes comme « éternels adolescents », « marginaux », « fuyant la société » et même « angoissés ». Nous ne pouvons présenter toutes les données (analyses de correspondances) (14) concernant ces dimensions, mais il semble bien que, pour une *partie des* sujets, les traits décrivant le statut minoritaire, quels qu'ils soient, deviennent désirables et soient associés à une valorisation de la situation d'artiste (le mythe de l'artiste maudit).

Plus généralement, en prenant l'ensemble des sujets comme référence, on note une grande difficulté pour attribuer aux rockers des qualités de charisme ou des traits désignant une personnalité supérieure (= « hors du commun », *« êtres à part »). Cette indécision est moins grande* quand il s'agit de qualifier des conduites (= « actifs », « créatifs ») plutôt que des traits de personnalité. D'un certain point de vue, les sujets ne veulent surtout pas attribuer un pouvoir supérieur ou établir une hiérarchisa*tion entre les artistes musiciens et eux-mêmes. On remar*quera aussi, malgré cela, que les sujets plus favorables au rock et désirant en faire se représenteront beaucoup plus les rockers comme des individus supérieurs. La fraternisation semble alors renfermer les germes d'une admi*ration, d'une soumission à des valeurs et à des hommes* qui deviennent des points de comparaison avec soi.

Le seul point d'attribution positive sur lequel les lycéens semblent être assez d'accord, est celui du don et de la créativité. Même si, à un premier niveau, la non-attribution de don et de qualités supérieures est un moyen d'innoculer un jugement proche de l'indifférence ou de l'hostilité aux rockers, il semble que le fait d'être doué soit le seul point indépassable de l'activité musicale (rock ou pas). Le don vu comme étant de l'ordre du quasi-inné, du quasi-biologique, peut devenir une fonction, un appendice (comme le chant du rossignol) et être admis comme tel (c'est-à-dire naturel) sans que des attributions de traits socialement supérieurs soient faites en même temps ou ressenties comme associées à ce trait. De la même manière, le fait d'attribuer un trait de marginalité, même négativement perçu, peut être vu par certains sujets comme un moyen de donner une valeur (donc, les reconnaître) à des groupes qu'ils méprisent.

Les anti-rockers tendront donc, pour certains, à nier tout caractère distinctif aux musiciens de groupes rock en *renvoyant ceux-ci dans la zone de l'ignorance*, de l'inconnu et de l'indifférence, forme subtile de l'exclusion et de la dévalorisation.

3.3. Appréciation de l'influence du rock sur la société

Voici les résultats concernant cette dimension :

Faire du rock...	Note (*moyenne*) Max. : 6 Min. : 0	Individus répondant positivt. (+ 1 à + 3)	Individus répondant négativt. (− 1 à − 3)	Non réponses
— C'est faire quelque chose pour être reconnu socialement . .	2,6	95 (33,8 %)	181 (64,4 %)	5 (1,8 %)
— C'est avoir envie de devenir une vedette . .	3,7	175 (62,3 %)	104 (37 %)	2 (0,7 %)
— C'est avoir envie de communiquer avec les gens	5	252 (89,7 %)	27 (9,6 %)	2 (0,7 %)
— C'est pour gagner de l'argent agréablement	3,9	190 (65,6 %)	89 (31,7 %)	2 (0,7 %)
— Les groupes de rock ont une action sur les mentalités	4,4	225 (80 %)	55 (19,6 %)	1 (0,4 %)
— C'est une volonté de délivrer un message .	4,6	240 (85,4 %)	39 (13,9 %)	2 (0,7 %)
— Les groupes rock font changer le monde . . .	2,8	103 (36,6 %)	175 (62,3 %)	3 (1,1 %)
— C'est une manière de se révolter contre l'ordre établi	3,5	163 (58 %)	116 (41,3 %)	2 (0,7 %)

L'engagement dans un groupe n'est pas perçu explicitement comme un besoin de reconnaissance sociale même si l'on **soupçonne** tout rocker de vouloir devenir *une vedette. Entre la reconnaissance sociale et la consé*cration sociale, il semble exister une certaine différence de perception qu'on peut associer à l'enjeu, dont nous parlions plus haut, d'attribution aux rockers de qualités supérieures. Les effets de l'action rock sont appréciés *avec une certaine prudence puisqu'on pensera que les* groupes ont une action sur les mentalités mais qu'ils ne font pas vraiment changer le monde. L'influence rock est spirituelle. Elle est donc action sur le mental et transmission d'un contenu (= le message sans qu'il y ait précision sur ce qu'il véhicule). De la même façon, les sujets seront plus d'accord pour évaluer l'activité rock comme une manière de se révolter contre l'ordre établi et, surtout,

pour communiquer avec les gens. Cette conscience que la révolte est purement formelle est, d'ailleurs, associée à l'idée qu'elle peut s'accompagner d'avantages pécuniaires.

L'idée subsiste donc que le rock est un énorme moyen artistico-commercial pour faire passer des émotions, des contenus et pour communiquer au sens large avec **les gens**. Le statut du rocker demeure, cependant, marqué par une saveur d'exotisme que les lycéens, malgré leur volonté de proximité psychique avec lui (« ils sont comme tout le monde ») confirment dans leur évaluation de son statut de marginalité.

La vie d'artiste est chargée de mythes qui ont une incidence directe sur les représentations sociales qui lui sont attachées. Une identification existe, cependant, entre les lycéens et les rockers : elle semble plus refléter un langage de fan ou d'adorateur relativement critique que celui d'un futur musicien envieux. L'accent mis sur le plaisir, la communication, le message, les émotions, le défoulement, le don, la créativité plutôt que sur la reconnaissance sociale, la transformation du monde, l'individualisme, la moins grande valorisation de la vocation pour la création permettent, dans une certaine mesure, de comprendre l'identification des lycéens vis-à-vis des rockers comme fondée sur l'ambivalence et surtout un sentiment d'auditeur-consommateur de produits musicaux. La musique est avant tout un plaisir plus qu'une recherche intellectuelle même si elle agit sur les esprits.

IV. - AUTO-ATTRIBUTION D'UN LOOK ET VISIBILITÉ SOCIALE

L'influence de la musique est, donc, ressentie comme matérialisable et corporéisée.

74,7 % des lycéens estiment, en effet, qu'il y a un grand rapport entre la musique qu'**on** écoute et les vêtements qu'**on** porte. L'éveil de la sexualité chez les adolescents qu'ils sont, peut être associée chez les lycéens à l'excessive stéréotypie dont ils font preuve ici : « **On** est comme **on** paraît, **on** paraît comme **on** sent et l'**on** sent aujourd'hui l'environnement par les symboles musicaux ». Il semble que cette catégorisation (volontairement présentée comme générale) soit surtout une attribution d'ordre externe (vis-à-vis des autres).

La question plus centrée sur soi concernant la **définition de son propre look** (question ouverte) fait apparaître, à l'inverse, une très faible référenciation aux termes musicaux : 10,7 % seulement d'auto-attributions musicales pour qualifier sa propre apparence vestimentaire.

En général, les lycéens cherchent à disparaître derrière une normativité rassurante (« simples, communs, normaux » [13,2 %], « bon chic-bon genre, conventionnels, élégants » [18,1 %]). Cette volonté de n'afficher aucun des signes de distinction qui stigmatisent ou désignent une originalité trop accentuée, trop exhibitionniste est une représentation à la mode depuis quelques années en Europe (Sommer et Wind [1986], Obalk, Soral et Pasche [1984]). C'est ce qu'on a appelé, communément, le « bécébégisme » dont la nature obsessionnelle (se dissimuler dans le normal avec une pointe de bon goût) apparaît dans le luxe de détails apporté chez le bcbg (bon chic bon genre) à l'autocomposition de son vêtement.

Au-delà des clichés marketing, que les termes comme bcbg véhiculent, nous pensons que cette volonté d'être normal, voire plus normal que les autres (31,3 % (= 13,2 % de « normaux, communs » + 18,1 % de « bcbg ») de nos réponses à la question ouverte sur l'autodéfinition de soi) est un exemple de plus de ce que Codol (1979) a théorisé sous le phénomène dit « d'effet PIP » ou « conformité supérieure de soi ».

Cette forme de recherche de distinction se manifeste aussi par l'affirmation d'une attitude de non-comparaison culturelle (« être hors-mode, très personnel, composant soi-même son propre costume » (= 26,3 %) des réponses). Lemaine (1974) a lui aussi décrit par le menu, la spécificité de cette recherche de différenciation par la mise à l'écart de soi par rapport aux échelles communes d'évaluation. On peut d'ailleurs associer à cette tendance la minorité de lycéens (5,7 %) disant vouloir provoquer par l'habillement, être excentrique. S'ex-centrer, c'est en effet, se mettre hors de comparaison.

Enfin, nous avons noté l'émergence d'une dernière catégorie de réponses classées par nous, sous la catégorie « cool, relax » et renvoyant alors à l'affirmation **par le mental** de l'apparence extérieure. Quoi de moins variable, en effet, que l'affirmation d'un trait de personnalité, désignant, surtout, l'intérieur alors que la question posée portait sur le « look » (= apparence vestimentaire et corporelle). Cette catégorie de réponse est, de plus, inévitable puisque la représentation sociale mis en branle ici, ne peut que se situer à l'entrecroisement de l'affirmation du Soi et de l'affichage social de son corps. Les réponses « cool, relax (21 %) » renvoient au « Soi » psychique mais aussi à un état corporel plus que vestimentaire, à un désir de mise hors de comparaison sociale au même titre que chez les « hors mode (26,3 %) » ou les « excentriques (5,7 %) ».

L'extrême diversité des auto-qualificatifs vestimentaires, même en ce qui concerne les auto-évaluations empreintant une terminologie musicale, rejoint les résultats de classifications des styles musicaux faites par nous (Seca, 1987) et par d'autres (Mignon, Daphy, Boyer, 1986). Le vêtement comme la consommation musicale

sont rarement avoués comme des conduites d'imitation. L'influence des styles et des minorités se fait d'une façon indirecte (Moscovici, Mugny, 1988, Aebischer, Hewstone, Henderson, 1984).

Les lycéens ne sont pas dupes de l'existence de cette influence : ne soulignent-ils pas (à 74,7 %) l'existence d'un rapport entre **musique qu'on écoute et vêtement qu'on porte** ? Cette conscience de subir une influence n'est pas verbalisée et désignée avec précision.

Indépendamment du manque évident de lien définitif entre histoire des rock et « grammaire » des look, les réponses trouvées par nous nous incitent à penser le vêtement comme un enjeu plus sensible et significatif du désir de rester original que la créativité musicale. Le vêtement plus accessible que la pratique artistique, est une réserve symbolique commode de signes malléables d'approbation sociale. Il est plus soumis au regard majoritaire même si quelques élites ou minorités « bricolent » par son intermédiaire des univers dérangeants.

Il y a d'ailleurs quelques liens (différences par rapport à la moyenne) entre **le fait d'estimer un grand rapport entre vêtement et musique qu'on écoute** et celui **de ne pas être musicien et de vouloir le devenir**. L'élévation du rapport estimé entre vêtement et musique est lié, aussi, au désir de faire partie d'un groupe de rock mais d'une façon moins affirmée (15).

Ces résultats indiquent qu'un lien existe entre désir de visibilité sociale et volonté de créer par soi-même. Une fois ce désir satisfait (être musicien, s'exprimer) le rapport entre vêtement et musique se rapprocherait de la moyenne.

Une certaine tendance exhibitionniste serait alors typique des consommateurs-suiveurs, proches du passage à l'acte créateur (et, ici, proches mentalement des groupes de rock), de ceux qui, il y a 80 ans à la Nouvelle-Orléans, étaient nommés les « second lines » et suivaient en accompagnant quelquefois rythmiquement les parades de jazz (Billard, 1989, p. 18). Une certaine dépendance aux groupes et aux styles revendiqués ou cultivés se traduirait, donc, par un désir exhibitionniste de les marquer vestimentairement. Ce désir serait moins fort à la suite d'une certaine reconnaissance sociale de la personnalité « vraie ». Certains indices statistiques trouvés par nous nous le feraient supposer mais il faudrait le vérifier plus systématiquement.

V. - SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Généralement, le sexe est un élément essentiel de discours et de compréhension des phénomènes de contre-culture. Le rock est aussi, et surtout, une sortie d'énergie, composé de toute une ardeur dont les symboles sexuels ont fait scandale à leurs heures de gloire. L'adhésion au modèle rock est donc différente selon qu'on soit fille ou garçon.

En ce qui concerne le rapport entre vêtement et musique, on note une moins grande sensibilité affichée des garçons, même si les chiffres et les écarts par rapport à la moyenne sont peu importants entre les deux groupes.

Nous avons remarqué (Seca 1987, Boyer, Mignon, Daphy, 1986) que les garçons manifestent une plus grande expressivité dans l'affirmation, dérisoire et réaliste, de la réussite par l'argent, le sexe et d'une haute position sociale. A l'opposé, les filles voient la réussite sous la forme d'un bonheur **avec les autres** et dans un groupe généralement familial (l'importance du contact humain). Plus spécifiquement, les **lycéennes** se disent plus prédisposées envers les arts au sens large, le désir de faire changer la société et les voyages. Les **lycéens**, quant à eux, sont proportionnellement plus nombreux à plébisciter l'activité sportive (Seca, 1987).

Le modèle musical rock attire beaucoup plus de garçons (proportionnellement à la moyenne). De la même manière, les filles seront moins nombreuses à vouloir faire de la musique même si elles sont proportionnellement en aussi grand nombre à être musiciennes.

Le rock attire (et a attiré) plus les lycéens que les lycéennes. Il y a plus d'ex-membres de groupes de rock et plus de musiciens jouant un instrument rock chez les garçons que chez les filles interrogées par nous (voir aussi Seca, 1988).

Ceci ne signifie pas que les filles ont moins de vocations artistiques, bien au contraire (16).

Il semble plutôt qu'avec le rock, nous soyons en face d'un modèle d'expression musicale fortement masculinisé et répondant à une tradition culturelle où l'exhibition sexuelle et la présence corporelle ont été symbolisées par les hommes plus que par les femmes. Quand on analyse les chiffres des raisons avancées pour ne pas vouloir faire du rock en groupe, on s'aperçoit que les lycéennes expriment essentiellement un désir d'en rester au rôle d'auditrices. Elles expliquent aussi qu'elles sont peu attirées et passionnées par le rock. Les garçons, au contraire, avancent plus des raisons évoquant un sentiment d'impuissance (manque de don, trop grandes difficultés, autres passions) devant l'art musical.

Les choses évoluent vite uniquement dans le domaine des médias et du vedettariat où fleurissent depuis longtemps nombre de femmes. L'évolution des mœurs culturelles semble, elle, plus déterminée par des traditions et les représentations sociales classiques du rôle de

l'homme et de la femme. Les résultats que nous avons trouvés dans notre enquête rejoignent ceux analysés par Boyer, Delcaux et Bounoure concernant les pratiques culturelles des lycéens :

« Les activités et goûts des lycéens sont sensiblement différents selon qu'il s'agit de filles ou de garçons et reproduisent les normes les plus traditionnelles de la division sexuelle des rôles (...) » (Boyer, Delcaux, Bounoure, 1987, p. 61).

La passion et les différentes formes par lesquelles elle s'exprime sont étroitement associées à des variables comme la sexualité et le sexe, l'éducation, la culture familiale, l'évolution individuelle. Les lycéennes, même si certaines d'entre elles affirment leur attrait pour le rock, expriment un peu à leur insue, que le rock a longtemps été une affaire d'hommes où les femmes tenaient, plutôt, un rôle de supporter chaleureux et « libéré ».

Depuis le moment punk et son expression musicale asexuelle, les groupes de rock féminins (17) semblent avoir trouver un territoire symbolique qui leur conviennent plus, même si la violence rock et le décharnement stylistique punk les renvoient à une identité très fétichiste et urbaine.

Indépendamment de l'évolution de l'art rock, il apparaît, d'après nos enquêtes, que les hommes semblent plus soumis à son emprise.

Résumons, cependant, quelques points importants de l'analyse de l'audience du rock.

1. Le rock comme **pratique** est extrêmement minoritaire chez les lycéens et, a fortiori, chez les lycéennes que nous avons interrogés.

2. Le rock comme **modèle diffus** est assez influent (35,2 % des sujets connaissent personnellement un groupe de rock, 19,6 % de l'ensemble, 25,6 % des musiciens et 17,6 % des non-musiciens désireraient appartenir à un groupe de rock).

3. Les lycéens sont essentiellement préoccupés (80 %) par leur avenir professionnel et universitaire même si une certaine ambivalence concernant leurs vocations existe. 58 % disent avec précision quel type de profession ils désireraient exercer et quelles études ils veulent poursuivre ; dans cette catégorie de lycéens 27,3 % envisagent un avenir artistique. Ce qui est un chiffre appréciable.

4. L'influence du rock n'est pas traduisible en adhésion explicite à des courants stylistiques reconnus comme tels mais se concrétise par une intériorisation des **valeurs musicales** au sens large et par une extériorisation vestimentaire non-maîtrisée, dont la cohérence symbolique demeure approximative. Tout se déroule comme si les groupes de rock avaient une influence **indirecte** sur les choix esthétique des lycéens. Cette influence indirecte se traduirait par des activités rock après 18 ans. Cela correspond à une moyenne d'âge des musiciens rock qui tourne autour des 24-25 ans (Seca, 1988, p. 94). Ce qui ferait du rock une pratique d'accompagnement dans l'entrée dans la vie active et un espace artistique post-adolescent.

5. L'audience des groupes de rock semble donc plus forte que l'examen des chiffres bruts ne le laisserait supposer. La prédominance d'un certain éclectisme musical et d'une relative tendance à l'affranchissement vis-à-vis des clichés véhiculés par les modes et la « culture-jeune » des médias va de pair avec une certaine indolence du teenager qu'est avant tout le lycéen (= machinerie idéale et idéalisée de la consommation culturelle de masse, ouverte donc malléable, adaptable à un marché en mouvement).

Peut-on, alors, parler d'une musicalisation de la société dont le rock formerait le noyau minoritaire mais à fort pouvoir d'attraction ? Il ne faut pas oublier que sept lycéens sur dix désirent faire de la musique ou pratiquent effectivement un instrument. L'attrait pour la musique est, selon nous, un indice important pour mesurer les recherches d'alternatives domestiques aux nécessités profondes d'une adaptation de l'individu aux structures sociales.

On est cependant loin, pour ces lycéens, de ce que Zofiropoulos et Pinell (1982) ont nommé le **gauchisme culturel**. On ne peut pas non plus « diagnostiquer » froidement qu'ils forment un ensemble amorphe et homogène de teenagers gavés par les marchandises culturelles.

La préoccupation majeure du lycéen semble être celle de sa vocation professionnelle et c'est paradoxalement le thème autour duquel les membres des minorités rock se mobilisent avec force et obstination (Seca, 1988). On peut, par conséquent, établir un lien important entre les deux termes de notre enquête à travers ce thème de la vocation.

Ajoutons enfin que le rock est formé de multiples représentations sociales qui entourent les sons et les styles autant que ceux-ci provoquent des transes en concert. C'est de ce rock imaginaire dont nous avons rendu compte.

Jean-Marie SECA
Université de Reims

Notes

(1) L'étude dont nous rendons compte, ici, s'est déroulée à Paris dans trois lycées (Lycée Voltaire, Lycée Colbert et Lycée Ravel). Il s'agit d'une enquête par questionnaires auprès de jeunes de 15 à 18 ans suivant un cursus d'enseignement général, durant la période allant de janvier à février 1986. Nous remercions les Proviseurs de ces lycées pour leur aide.

(2) Patrick PARMENTIER a tenté, dans un tout autre domaine, de *définir, avec une grande précaution et un soin particulier, des* critères de classification des goûts des lecteurs de bibliothèques publiques. Celui-ci constate d'ailleurs : « la production même de l'objet a toujours à voir avec sa (ses) réception (s) possible (s), donc avec son existence sociale ultérieure et on s'aveugle toujours à une part de la réalité quand on autonomise l'objet culturel comme un pur produit expressif » (1986, p. 202).

(3) Que ce soit chez Dubet (1987), chez Tanner (1981), Murdock (1972) pour l'analyse du rock comme symbole esthétique d'un *mode de vie « mauvais garçon »*.
— que ce soit chez Parsons (1955), Maurice (1978), Conan (1979) pour marquer les activités du groupe « jeunes » d'un sceau d'insignifiance (période de transition selon Parsons) ou d'exaltation, d'éloge de son authenticité (Maurice, Conan).
— ou chez Erikson (1972) dans ses injonctions morales sur l'« éthique d'adulte » que tout un chacun, tôt ou tard est porté à assumer, les productions culturelles de l'adolescence sont marquées d'une limite et neutralisées comme mutilées, en crise, sans autonomie « réelle », etc.

(4) Chapman et Williams (1976) ont montré l'importance du contexte, du prestige d'une œuvre, donc du social sur l'écoute et la perception musicale. Rouget (1981) dans une approche plus anthropologique synthétisait, il y a quelques années, les analyses des relations existant entre mythes, représentations sociales et culturelles du corps et du plaisir musical.

(5) Il est difficile, en effet, de distinguer entre les fonctions symboliques ou expressives d'une musique et l'attribution d'un trait *négatif selon qu'on estime qu'elle est aimée par un groupe dé*viant (négativement apprécié) et un groupe majoritaire d'appartenance (valorisée positivement). La constitution d'un goût pour la musique obéit à des phénomènes d'influence très subtiles. AEBISCHER, HEWSTONE et HENDERSON (1984) ont montré d'une façon assez originale comment une musique minoritairement appréciée (le new-wave) chez des collégiens préférant le hard-rock était rejetée d'autant plus que les sujets étaient perméables à elle et informés que des jeunes élèves de LEP (bas statut) adoraient le new-wave. Les élèves rejetant le plus le new-wave étaient ceux qui auraient été perméables à elle. Ceux-ci choisissaient la musique contemporary considérée par les expérimentateurs comme proche de la new-wave pour se démarquer des élèves de LEP ayant mauvaise réputation dans les lycées.
Une préférence trop explicite pour la new-wave était traduite en goût plus prononcé pour la musique contemporary. Les lycéens gardaient un peu de l'esprit de la new-wave tout en se différenciant d'elle. Concernant l'importance des phénomènes d'influence indirecte, voir aussi Moscovici, Mugny (1988).

(6) Boyer (1988), Boyer, Delcaux et Bounoure (1987), Mignon, Daphy et Boyer (1986) ont, récemment, estimé, dans l'analyse des résultats de leur enquête en milieu lycéen, que les styles musicaux *n'avaient pas une unité et une cohérence aussi stricte. Ce qui,* implicitement, remet en cause, une fois de plus, la vision d'une « culture-jeunes » homogène dans ses références et ses modes d'appartenance sociale : « A l'image du sens commun d'une jeunesse unitaire se substitue le constat de la pluralité » (Boyer, Delcaux, Bounoure, 1987, p. 60).

(7) 51 lycéens (18,1 %) en connaissent un personnellement et 48 (17,1 %) un seul.

(8) Nous ne pouvons présenter, dans ce cadre, tous les tableaux que nous avons analysés. Le lecteur plus exigeant statistiquement pourra se référer à notre thèse (Seca, 1987). Le critère adopté ici est la différence par rapport à la moyenne alliée avec des recoupements de résultats d'analyses de correspondances.

(9) Alors que la moyenne est de 73,3 % pour ceux qui fréquentent les concerts.

(10) Le fait de connaître un ou plusieurs groupe (s) de rock a une moins grande influence sur le fait de vouloir faire de la musique. Ceux qui connaissent un ou plusieurs groupe (s) sont 63,5 % à vouloir faire de la musique alors que ceux qui n'en connaissent pas sont 56,5 %. L'écart entre les deux groupes de lycéens est moins grand (7 %) que lorsqu'il s'agit de savoir s'il y a désir d'appartenance à un groupe de rock (écart de 18,9 %). On constate cependant qu'il y a quand même une plus grande volonté de faire de la musique chez ceux qui connaissent personnellement des groupes de rock.

(11) Ils sont 56,3 % à vouloir appartenir à un groupe de rock alors que ceux qui n'ont pas fait partie de groupe par le passé ne sont que 17,8 % à désirer une telle chose (la moyenne de réponses positives à la question du désir d'appartenance à un groupe de rock est 19,6 % de l'ensemble.

(12) *Les éclectiques sont définis par nous comme des amateurs rock* ouverts à beaucoup d'influences stylistiques (jazz, classique, Edith Piaf, Brassens, Avant-garde, Musiques Andines, etc.).

(13) Les évaluations étaient faites en fonction d'échelles bi-polaires *allant de* − 3 *(pas du tout d'accord)* à + 3 *(tout à fait d'accord)* recodées de 1 (= − 3) à 6 (= + 3).

(14) Voir Seca (1987, annexes) à ce sujet pour plus de détails.

(15) De même, plus les groupes de rock sont considérés comme *proches de la manière de vivre des lycéens et comme faisant* changer le monde, plus le rapport estimé entre vêtement et musique écoutée, est grand (Seca, 1987).

(16) Dans notre enquête, elles sont trois fois plus nombreuses à *affirmer une vision de leur avenir en termes d'activité artistique.* C'est ce qui les distingue d'ailleurs des garçons qui, sur tous les autres plans, semblent partager les mêmes visions de l'avenir qu'elles.

(17) Il s'agit, cependant, là aussi de minorités.

Bibliographie

AEBISCHER V., HEWSTONE M., HENDERSON M., (1984). — Minority influence and musical preference. Innovation by conversion not coercion. **Journal of European and Social Psychology**, vol. 14, n° 1, 23-25.

ALTHEIDE D.L., (1979). — The mass media and youth culture ; **Urban Education**, vol. 14, n° 2, July.

BILLARD F., (1989). — **La vie quotidienne des jazzmen américains jusqu'aux années 50,** Paris Hachette.

BOYER R., (1988). — *Les goûts musicaux des lycéens, in :* Cahiers « **Jeunesses et Sociétés** », n° 10, février, 33-47.

BOYER R., DELCAUX M., BOUNOURE A., (1987). — Cultures Lycéennes. **Revue Française de Pédagogie**, n° 81, oct., nov., déc., 55-62.

BOURDIEU P., (1980). — **Questions de Sociologie**. Paris, Editions de Minuit.

BUXTON D., (1985). — **Le star système et la société de consommation**. Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.

CHAPMAN A.J., WILLIAMS A.R., (1976). — Prestige effects and aesthetic experiences : adolescent's reaction to music (enquête lycée) ; **British J. Soc. Clin. Psychol.** 15, n° 1, 61-72.

CODOL J.P., (1979). — **Semblables et différents**. Thèse de Doctorat d'État. Université de Provence, UFR de Psychologie.

CONAN E., (1979). — Une génération sur la défensive, **Rev. Esprit**, 33-34.

DAPHY E., (1988). — Le groupe rock : rite de passage ou rite d'initiation ?, in : Cahiers « **Jeunesses et Sociétés**, n° 10, février, 71-78.

DUBET F, (1987). — **La Galère : jeunes en survie**, Paris, Ed. Fayard.

ERIKSON E.H., (1972). — **Adolescence et crise**, Flammarion, Paris.

GALLAND O., (1984). — **Les jeunes**, Paris, Editions de la Découverte.

GERBOD P., (1988). — La musique populaire en France dans la deuxième moitié du XXe siècle. **Revue Ethnologie Française, XVIII**, 1, janv. mars, 15-26.

GREEN A.M., (1988). — Les conduites musicales des adolescents : Rêve d'une culture ou culture d'un rêve ? In : Cahiers « **Jeunesses et Sociétés** », n° 10, février, 57-70.

HENNION E., (1983). — Une sociologie de l'intermédiaire : le cas du directeur artistique de variétés, **Sociologie du Travail**, 4.83, 459-473.

HENNION E., (1980). — ***Les Professionnels du disque***, Paris, Ed. A.M. Métaillé.

HENNION A., VIGNOLLE J.P., (1978). — **Les industries culturelles. L'économie du disque en France**. DGRST. Paris, La Documentation Française.

HERSENT J.F., (1988). — Rock, jeunesse, socialisation. in : Cahiers « **Jeunesses et Sociétés** », n° 10, février 48-56.

INCIYAN E., (1987). — Au pays de la culture rock, in : **Le Monde de l'Education**, n° 144, décembre 1987, 12-17.

JOHNSTONE J., KATZ E., (1957). — Youth and popular music : a study in the sociology of taste, **The American Sociological Review**, vol. LXII, May, n° 6.

LE GUIDE DE L'ÉTUDIANT, (1978). — Enquête chez les lycéens, in : **Le Monde de l'Éducation**, octobre 1978.

LEMAINE G., (1974). — Social Differentation and Social Originality, **European Journal of Social Psychology**, 4, 17-52.

MAURICE F., (1978). — Le rock : une musique pour le présent, **Rev. Esprit**, n° 22.

MC LUHAN M., (1965). — **Pour comprendre les médias**, Seuil, Paris.

MC LUHAN M., (1977). — **D'œil à oreille**, Denoël Gonthier, Paris.

MIGNON P., (1988). — La production sociale du rock, in : Cahiers « **Jeunesses et Sociétés** », n° 10, février. 3-32.

MIGNON P., DAPHY E., BOYER R., (1986). — **Les lycéens et la musique**. INRP, collection « Rapport de Recherches » 1986, n° 2.

Ministère de la Culture, (1982). — **Les pratiques culturelles des Français**. Paris, Ed. Dalloz.

MOSCOVICI S., (1976) (Nouv. éd.). — **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris, Presses Univ. de Fr.

MOSCOVICI S., MUGNY G., (1988). — **Psychologie de la Conversion**, Fribourg, Delval.

MORIN E., (1966). — Adolescents en transition, **Revue Française de Sociologie**, VII, 435-455.

MURDOCK G., (1972). — Youth Culture and The School revisited, **The British J. of Sociology**, vol. XXIII, n° 4, 478-482.

OBALK H., SORAL A., PASCHE A., (1984). — **Les Mouvements de Mode expliqués aux Parents**. Paris, Robert Laffont, Le Livre de Poche.

PARMENTIER P., (1986). — Bon ou mauvais genre : la classification des lectures et le classement des lecteurs. **Bulletin des Bibliothèques de France**, tome 31, n° 3, p. 203-223.

PARSONS T., (1955). — Age et sexe dans la société américaine, dans : **Éléments pour une sociologie de l'action**, Paris, Plon.

PERRIAULT J., BOFFETY B., BOUDINOT J.F., DAPHY ET AL., (1985). — **Rock ou micro-informatique. Enquête sur des adolescents du 13e arrondissement de Paris.** INRP, collection « Rapport de Recherches », 1985, n° 1.

ROUGET G., (1981). — **La musique et la transe**, Gallimard, Paris.

SECA J.M., (1991). — Les purificateurs rock (ronéo) (en cours de publication).

SECA J.M., (1988). — **Vocations Rock. L'État Acide et l'Esprit des Minorités Rock**. Paris, Méridiens Klincksieck Editeur, collection « Psychologie Sociale ».

SECA J.M., (1987). — **L'état acide : analyse psycho-sociale des minorités rock**, Thèse de Doctorat, Université de Paris X — Nanterre.

SOMMER C.M., WIND P., (1986). — ***Menschen, Stile und Kreationen***, Frankfurt, Berlin, Ullstein Sachbuch, Kol. « Popular Kultur ».

TAJFEL H., (1978). — **Differenciation between social groups : the social psychology of intergroup relations**. London, Academic Press.

TANNER J., (1981). — Pop music and peers groups : a Study of Canadian High School Student's responses to pop music, **Rev. Can. Sociol. Anthropol.** 18, n° 1.

VIGNOLLE J.P., (1980). — Mélange des genres alchimie sociale, la production des disques de variétés. **Sociologie du Travail**, 22, n° 2, 129-151.

YONNET P., (1985), **Jeux, Modes et Masses**. Paris, Gallimard.

ZOFIROPOULOS M., PINELL P., (1982). — Drogue, Déclassement et Stratégie de Déqualification. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 42, 61-75.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 94 janvier-février-mars 1991, 37-48

ENSEIGNER LA SOCIÉTÉ, TRANSMETTRE DES VALEURS
la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : *une mission ancienne,* des problèmes permanents, un projet toujours actuel

par François AUDIGIER

C'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de la toute puissance de l'éducation.

Montesquieu, Esprit des Lois L.IV, C.5

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Loi d'orientation sur l'éducation, 10 juillet 1989

L'École a toujours eu la triple mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser. Depuis plus d'un siècle, la formation civique a été le lieu principal où se sont cristallisés les problèmes et difficultés liés à la mise en œuvre de cette mission. En effet, la formation civique a pour objet de transmettre des connaissances d'ordre factuel et également, les valeurs et principes qui sont censés fonder les règles de la vie sociale. Nous sommes là dans un domaine de débats, voire de conflits, qui portent sur divers points : la place de l'École par rapport à la famille et aux autres instances d'éducation et de socialisation, les buts, fondements, contenus et pratiques de cette formation. Si aujourd'hui, les droits de l'homme, entendus de façon dynamique, sont un socle solide pour bâtir un projet de formation civique, celui-ci doit prendre explicitement en compte les problèmes et difficultés propres à ce domaine et s'appuyer autant sur la transmission de connaissances que sur les pratiques dans le cadre de la vie scolaire.

Depuis des millénaires, les générations s'efforcent de transmettre aux suivantes un ensemble de compétences dont la maîtrise assure, à leurs yeux, la conservation et le développement des sociétés. Ces compétences concernent aussi bien des capacités à agir sur le monde physique, sur la nature, que des normes et règles de vie individuelles et collectives, autorisant la vie sociale et organisant le règlement des conflits, en particulier la gestion de la violence. Ainsi sont-elles, à la fois, des savoirs, des savoir-faire et des valeurs, c'est-à-dire des références morales et éthiques instruisant un jugement sur l'homme et la société et fondées sur lui. La famille, le clan, la tribu..., sous l'inspiration et le contrôle plus ou moins étroit de la religion et/ou des pouvoirs politiques, ont été le cadre privilégié de cette transmission. Depuis le XVIe siècle et de façon accélérée aux XIXe et XXe siècles, l'institution scolaire a pris, dans nos sociétés, une place grandissante dans ce processus de transmission. Quelles que soient les dispositions pratiques prises par les pouvoirs aux différents échelons de la société, l'Ecole a cherché à répondre à cette triple mission qui lui était confiée : instruire, éduquer, socialiser. La formation civique est devenue, sous diverses appellations depuis plus d'un siècle, le lieu où cette conjonction des trois missions de l'École se faisait la plus explicite, la plus étroite et, par là, la plus difficile, la plus conflictuelle. Cette formation civique se construit en effet sur les connaissances positives concernant les règles de vie sociale et le fonctionnement des institutions, et sur la transmission des valeurs, correspondant aux principes selon lesquels ces règles sont construites, sur lesquelles ces institutions reposent, et aux comportements que l'on attend du citoyen dans la société et dans ses rapports avec les autres. Dès lors, s'ouvre la question de la définition de ces valeurs, de leur fondement éthique, et de l'adhésion partagée ou conflictuelle des autorités publiques, des familles, des enfants, des enseignants. La formation civique est traversée par des enjeux de pouvoirs, pouvoirs de certains hommes sur d'autres hommes dans une société. Le pouvoir du père de famille sur l'enfant s'est longtemps imposé comme prééminent mais, dès lors qu'une institution contribue à ou se charge de la transmission de ces règles de vie, le débat et le combat se portent sur le contrôle de cette institution, contrôle des hommes qui la dirigent et y travaillent, contrôle des contenus qui y sont dispensés. A l'autre bout de la chaîne, il y a la traduction des choix faits en contenus enseignés et pratiques pédagogiques. Les uns et les autres ne sont pas plus faciles à cerner que les valeurs, à contrôler que

les pouvoirs, mais, ce sont eux, qui en définitive, déterminent les caractères les plus essentiels de la formation civique, puisqu'ils correspondent effectivement à ce qui est transmis et appris.

La façon de penser cette formation et les dispositions prises sur les plans institutionnels et pratiques ont, bien sûr, évolué. Pourtant, des permanences s'observent qu'il est utile de relever puisqu'elles informent très profondément notre manière de penser la formation du citoyen. Celle-ci est marquée par le contexte scolaire dans lequel elle se met en place et se développe. De notre point de vue, deux traits importants marquent l'évolution du système scolaire sur la longue durée :

— un mouvement lent d'unification avec des moments de crise ou d'accélération ; deux phénomènes sont à relever :

- à chaque décision ou moment d'unification, celle-ci s'opère (presque) toujours au profit de la partie du système considérée comme la plus « noble », c'est-à-dire, de fait, la plus « intellectuelle »,
- le renouveau ou la relance de l'instruction/éducation civique s'affirme, chaque fois, dans un contexte et par des discours de crise, de combat... ; face à un danger ou des menaces qui pèsent sur la nation, il y a nécessité d'affirmer et de diffuser des valeurs sociales communes :

— une importance capitale et croissante accordée à l'école, dans la pensée et la société française. Ce rôle prépondérant de l'école est clairement traduit par la formule de Furet-Ozouf (1977) : l'école est « la figure centrale des pouvoirs illimités de la société sur le bonheur de l'individu ».

Prise dans son sens large, la finalité de formation civique est déjà ancienne et si elle s'affirme avec la Révolution française, on en décèle de solides prémisses sous l'Ancien Régime bien que le citoyen n'existât pas encore. Sa traduction scolaire s'exprime aujourd'hui, à l'école et au collège, par l'existence d'une discipline spécifique avec ses programmes et ses horaires ; il n'en a pas toujours été ainsi, même si depuis les années 1880, les périodes d'existence d'une discipline autonome à l'école élémentaire sont les plus nombreuses. Cependant, quelle que soit la situation institutionnelle, cet enseignement a toujours été affirmé par ses défenseurs comme nécessaire à la société et répondant à une forte demande, et suscité une forte opposition de la part de ses détracteurs. Objet d'intenses débats, il soulève maints problèmes et difficultés quand il s'est agi de le mettre en œuvre réellement, dans les classes. Son histoire montre que ces problèmes resurgissent périodiquement, mais que l'on hésite ou refuse à les poser comme tels. Les expliciter s'impose d'autant plus que les enseignants qui acceptent de réaliser cette formation les rencontrent nécessairement et doivent donc les affronter et y répondre. Ils résident aussi bien dans la définition et la construction du projet lui-même que dans sa réalisation avec des élèves dans les classes et les établissements scolaires. Ainsi, la question des *valeurs et des enjeux* idéologiques, éthiques et politiques dans lesquels elle s'inscrit trouve sa traduction dans les pratiques des enseignants, les hésitations, réussites, impasses et ouvertures dont elles témoignent. Enjeux idéologiques et politiques se mêlent pour affirmer soit le consensus, nécessaire et indiscutable au nom de la nation et de l'indispensable formation aux valeurs de la République, soit le refus, tout aussi indiscutable, au nom de la protection de l'individu et de la famille face à l'Etat et aux risques d'embrigadement.

Depuis quelque temps un consensus a semblé s'établir dans la société française autour des droits de l'homme : ceux-ci offriraient une base suffisante pour instaurer cet ensemble de valeurs communes. Dans cette perspective, nous avons conduit une innovation pédagogique sur l'Education aux droits de l'homme durant quatre années avec plus de cent enseignants de l'école, du collège et du lycée. Les interrogations et problèmes rencontrés au cours de la définition et de la mise en œuvre de cette innovation fournissent quelques clés pour relire l'histoire de l'instruction et de l'éducation civique dans notre pays, relecture qui donne à son tour une autre dimension à ces interrogations et problèmes. Utilisant les réflexions et résultats de cette innovation et une lecture renouvelée et attentive des différents textes officiels régissant l'éducation civique et ses ancêtres depuis plus de deux siècles, nous montrerons les contradictions et oppositions permanentes dans lesquelles se meut ce domaine d'enseignement et d'éducation, et proposerons au fur et à mesure quelques points d'appui éthiques et didactiques pour bâtir un projet de formation civique assis sur la problématique des droits de l'homme. Les continuités mises à jour rendent urgente la nécessité de penser un projet pédagogique de formation civique qui intègre les problèmes et difficultés particuliers à ce domaine.

PLACE DE L'ÉCOLE ET BUT DE LA FORMATION CIVIQUE

La place de l'école dans la socialisation des jeunes

Le jeune est enserré dans un réseau d'institutions et de pouvoirs qui contribuent à sa formation et qui, à la fois, collaborent et se disputent pour imposer leur influence. La famille et la société sont les deux principaux lieux de ces pouvoirs. On oppose ainsi, traditionnellement, ce qui relève de la sphère du privé, de la famille et

ce qui relève de la sphère du public, de la société, de l'État. Cette dualité ancienne se complique aujourd'hui par l'existence de la sphère des médias et de celle de la classe d'âge, qui toutes deux échappent plus ou moins fortement aux précédentes.

Pendant longtemps l'Église a revendiqué sur l'École une responsabilité unique ; elle s'est posée comme complémentaire à la famille voire la remplaçant lorsque celle-ci était défaillante. En contribuant à développer le système scolaire, l'Église s'inscrit dans une évolution de longue durée marquée par une augmentation des cloisonnements et des distinctions sociales : public/privé, lieu de travail/lieu domestique, jeunesse apprentissage/vie active... Pour P. Ariès (1975), « A partir de la fin du XVIIe siècle, l'école s'est substituée à l'apprentissage comme moyen d'éducation. Cela veut dire que l'enfant a cessé d'être mélangé aux adultes et d'apprendre la vie directement à leur contact... Commence alors un long processus d'enfermement des enfants (comme des fous, des pauvres, des prostituées) qui ne cessera plus de s'étendre jusqu'à nos jours et qu'on appelle la scolarisation ».

Cette évolution s'accompagne de critiques croissantes contre le contrôle de l'Église et voit la mise en place progressive d'institutions scolaires sur lesquelles les familles, les autorités publiques, locales ou nationales, auront pouvoir. Ce débat a continué jusqu'à nos jours et les manifestations de 1984 sur l'enseignement privé montrent qu'il est loin d'être clos.

Du point de vue de la formation civique, l'enjeu principal est celui des valeurs et principes qui seront enseignés. Le choix de ceux-ci dépend pour les uns de la famille, tandis que pour les autres seule une institution fondée sur des principes et valeurs proclamés universels garantit une formation à la liberté et préserve la cohérence du corps social. Les débats du Parlement français autour des lois Jules Ferry sont constamment traversés par ce problème. En réponse indirecte à Danton qui proclamait « tandis que tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune », les parlementaires de la fin du siècle dernier insistent sur le fait que nul n'a le droit de s'interposer entre le père et le fils et que la famille étant antérieure à l'État, celui-ci n'a qu'une mission, la protéger et la défendre. Le seul accord entre la droite et la gauche se fait sur l'idée que, pour éviter tout dérapage, cet enseignement civique doit conserver un caractère strictement descriptif. La vision positiviste d'une description « objective » de la réalité qui évite tout débat va profondément marquer la formation civique et plus généralement l'enseignement des disciplines qui étudient la société comme l'histoire ou la géographie. Les actuelles instructions de collège (CNDP, 1985) précisent pour l'éducation civique : « Il s'abstient de toute ingérence dans la vie privée et dans le domaine qui est celui de la seule liberté individuelle ». Si l'accord est aisé sur le principe, la distinction est plus difficile dans la pratique dès lors que le contenu de cet enseignement fait quelque place à des problèmes humains et sociaux, ce qui est tout de même sa raison d'être.

Le but de cette socialisation

Quel adulte faut-il former, car il s'agit évidemment de former pour la vie adulte ? Débordant de qualités sans aucun doute et l'on ne sait si il faut admirer, dans nombre de discours officiels, un réel projet d'éducation ou un formidable regret face aux comportements réels des adultes. Mais pour définir cet adulte idéal, en particulier du point de vue de ses attitudes sociales, on hésite entre la critique et l'intégration. L'École doit-elle former un citoyen libre et donc critique, ou un individu obéissant aux lois et aux normes sociales ? Cela ne signifie nullement qu'un individu ayant un esprit critique développé n'obéisse pas aux lois, mais qu'il possède les références intellectuelles et éthiques nécessaires pour soumettre ces lois à l'examen de la raison et se servir des résultats de cet examen pour interroger le fonctionnement de la société ; cela le conduit éventuellement à mettre en cause le fonctionnement des lois et règlements et à s'occuper de leur évolution et de leur changement. L'affirmation du droit de résistance à l'oppression ne dit ni où elle commence, ni où elle finit.

Cette question est tranchée sous l'Ancien Régime. Il s'agit de former un sujet qui doit être bon catholique, fidèle à son roi, respectueux des us et coutumes de son époque. Fondamentalement, les révolutionnaires reprennent et retournent les objectifs de l'Église. Pour Furet et Ozouf (1977), « ...sous l'Ancien Régime, elle (l'École) avait pour charge de former des chrétiens, sous le nouveau, elle devra faire des hommes libres et heureux ». L'image du rôle de l'École dans la société reste la même. L'École de la Nation, de la République est dépositaire de l'avenir ; elle est le vecteur indispensable, obligatoire et de la démocratie et de la liberté. Elle est un outil pour transmettre les valeurs nouvelles, cela implique de la développer mais aussi de la contrôler ; instrument de combat contre la Réforme, puis les idées nouvelles, l'École devient instrument de combat contre l'Ancien Régime et ses supports. Si aujourd'hui l'aspect de combat intérieur a pratiquement disparu, les relations entre intégration et critique sont souvent réglées au détriment de la seconde. La critique est un risque que l'on s'autorise difficilement dans le système scolaire.

Définir le but de la formation civique par rapport à la vie adulte, c'est la situer dans la durée, et donc poser explicitement que ce qui est enseigné à l'école servira

pour la vie future (1). Les adultes adhèrent généralement à cette idée qui veut que ce qui est enseigné à l'École sert « pour la vie » ; mais, dans la pratique de l'institution et les illusions justificatrices une fois balayées, il apparaît que l'école sert d'abord à résoudre des problèmes scolaires, problèmes cadrés et délimités, qui invitent surtout à l'apprentissage et à la reproduction de modèles... Mais alors, à quels problèmes scolaires peut-on associer la formation civique ? Comment construire un « problème civique » ? Peut-on réduire de tels problèmes à des connaissances alors qu'une formation civique réussie est celle qui instruit des comportements conformes aux principes et valeurs qui président à cette formation, aujourd'hui, mais surtout dans l'avenir, dans la vie d'adulte ? A quoi servirait une telle formation si elle se réduisait à l'acquisition d'énoncés cognitifs plus ou moins formels ? Mais, dès que l'on s'intéresse aux comportements resurgit l'opposition public-privé et l'interrogation sur la place de la liberté individuelle. Que sont ces comportements conformes ? Est-on réduit à ne pouvoir désigner que des comportements non-conformes ? Se pose alors la question de l'évaluation. Si il s'agit de simples connaissances, il y a les formes traditionnelles de l'évaluation, mais pour les comportements ? Qu'est-ce qu'évaluer un comportement social ? Comment ? Lesquels ? Où ?... Faut-il rester dans le cadre de la classe ? De l'école ? Faut-il s'intéresser à ce qui se produit hors de l'Ecole ?... Et en a-t-on tout simplement le droit ? Les enseignants peuvent être juge d'un savoir ; ils maîtrisent, en principe, quelques références pour le faire, mais juge des comportements ? A quelle aune les apprécier ? Formidable question d'autant que l'adhésion à l'éthique des droits de l'homme est par essence un acte de liberté. Formidable question puisqu'aucune société ne peut se désintéresser du comportement de ses membres et que l'École s'efforce de jouer un rôle irremplaçable dans leur formation. Respecter la liberté de nos élèves conduit à poser celle-ci comme limite et à ne nous autoriser que les actes qui relèvent de notre compétence. Nous sommes alors renvoyés d'une part vers la transmission de « connaissances positives » et la construction de celles-ci par les élèves, et d'autre part vers le fonctionnement du système scolaire lui-même, de l'institution chargée de cette transmission. Nous vivons alors sur l'illusion nécessaire, justification de l'École à un certain titre, qui voudrait que l'augmentation de connaissances positives dans un domaine produirait un comportement personnel et social plus rationnel. Restons prudent ! La connaissance des lois de la déformation des corps par la vitesse ne rend pas nécessairement le physicien automobiliste plus respectueux des limitations de vitesse ; la peur du gendarme peut-être ! Mais son origine n'est pas la formation scientifique. Inversement et rassurons-nous, si l'on veut que le civisme se développe et que les droits de l'homme soient respectés, il vaut mieux que leurs contenus soient connus.

LES FONDEMENTS DE CETTE FORMATION ET LA RÉFÉRENCE AUX DROITS DE L'HOMME

Un débat sur les valeurs

Sur quels principes et sur quelles valeurs fonder cette formation ? Sur quels savoirs doit-elle s'établir et se construire ? Selon un schéma simple, avant 1789 il y avait la religion catholique ; après 1789 il y a les droits de l'homme. En fait, ces derniers ont été longtemps contestés même si un certain consensus semble aujourd'hui exister. La réponse à ces questions implique une convergence sinon un accord sur les valeurs défendues par les différentes instances de formation des jeunes ; sinon, les conflits de territoire et de pouvoir apparaissent et les contradictions auxquelles les jeunes sont soumis risquent d'être source de déstabilisation plus que de dynamisation. Mais inversement, encore faut-il que les jeunes reconnaissent dans ces valeurs une référence qui rend effectivement possible la vie en société, en particulier la leur.

L'accord nécessaire sur les valeurs soulève la question de leur source, de leur origine, de leur légitimité à être instaurées comme principes créateurs de cette formation. Compte-tenu de la diversité d'hommes, de groupes, d'opinions... qui coexistent dans nos sociétés, il y a débat ; mais, celui-ci gagne à s'établir sur des bases à la fois solides et efficaces. De ce point de vue, il est intéressant de rappeler très brièvement comment cette question s'est affirmée et résolue chez deux pères-fondateurs de notre école, Condorcet et J. Ferry. Parmi les nombreux projets élaborés sous la Révolution française, celui de Condorcet est le plus intéressant par sa manière de poser les fondements de cette formation et d'éliminer tout conflit possible au sujet des valeurs en proclamant universelles et résultat d'un libre exercice de raison, celles qu'il promeut. Après avoir décrit les matières de l'école primaire, Condorcet précise ainsi ce qui doit orienter leur enseignement :

« Ni la constitution française, ni même la déclaration des droits, ne seront présentées à aucune classe de citoyens, comme des tables descendues du ciel qu'il faut adorer et croire. Leur enthousiasme ne sera point fondé sur les préjugés, sur les habitudes de l'enfance, et on pourra leur dire : cette déclaration des droits, qui vous apprend à la fois ce que vous devez à la société, et ce que vous êtes en droit d'exiger d'elle, cette constitution que vous devez maintenir aux dépens de votre vie, **ne sont que le développement de ces principes simples dictés par la nature et par la raison** dont vous avez appris, dans vos premières années, à reconnaître **l'éternelle vérité** (2) ».

Il suffit d'observer la nature et de mettre en œuvre sa raison pour adhérer aux principes de 1789. Il n'y a ni

débat, ni conflit entre connaissances et valeurs. La raison et l'esprit critique sont au-dessus des croyances particulières, le projet devient donc universel. Le débat sur les valeurs ne peut exister, puisque celles dont se réclame l'école sont le produit de ce qu'il y a de plus universel en l'homme, de ce qui fait que l'homme est homme, c'est-à-dire sa raison. Le seul combat est celui de la lumière contre l'obscurantisme. La mission d'éducation et de socialisation s'inscrit totalement dans cette perspective et s'identifie à l'instruction, puisque celle-ci devant développer la raison ne peut que conduire chacun à adhérer aux valeurs de la déclaration.

Quatre-vingt-dix ans plus tard, J. Ferry résoudra le problème d'une façon semblable, non plus en invoquant la raison, mais l'universelle morale de tout bon père de famille. « ... pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques (3) ». Cela lui permet aussi d'affirmer la continuité entre la famille et l'école et de répondre à ceux qui brandissent les droits de la famille contre les institutions publiques. Le civisme se trouve ainsi fondé sur la morale, morale qui trouve sa source dans le bon sens et sa traduction, dans les programmes et instructions, sous forme notamment de « mots-valeurs » sur lesquels l'instituteur est invité à faire réfléchir les élèves.

Les droits de l'homme, une référence nécessaire et problématique

Mais, quel que soit le désir d'éviter un débat sur les valeurs qui fondent la société et que l'École doit s'efforcer de transmettre, il resurgit constamment ; l'histoire du XXe siècle est suffisamment chargée d'événements dramatiques pour qu'il soit sans cesse repris et la nécessité de la formation civique sans cesse réaffirmée. A la suite des travaux que nous avons menés sur l'éducation aux droits de l'homme, ceux-ci doivent être la source de toute formation civique et les nécessaires débats ne seront utilement menés qu'au-delà de quelques affirmations, solides points d'appui pour le développement de la réflexion théorique et pratique. Cette éthique des droits de l'homme s'impose en France et dans l'ensemble de nos sociétés occidentales quelles que soient les nuances voire les divergences de définition et d'interprétation. Dans le cadre de cet article, nous ne pouvons argumenter pleinement les raisons de ce choix et sommes conduits à privilégier ce qui rassemble. Précisons cependant que les droits de l'homme sont la source des textes essentiels de notre système juridique ; les lois qui régissent notre vie sociale sont censées respecter les principes énoncés dans ces textes, ou du moins ne pas être en contradiction avec eux. Ces textes sont : le préambule de la Constitution de la Cinquième République qui reprend celui de la Constitution de la Quatrième République qui comporte lui-même le texte de la Déclaration de 1789, les grandes lois de la République, c'est-à-dire les grands acquis de la Troisième sur le plan des libertés, et complète ces références par la proclamation de nouveaux droits économiques et sociaux. Pour tout citoyen, ces textes sont donc le fondement de notre droit. A ceux-ci, nous ajouterons les textes internationaux dont certains ont valeur morale et non juridique comme la Déclaration universelle de 1948, et d'autres une valeur juridique contraignante comme la Convention européenne de 1950. Cette présence massive de référence aux droits de l'homme institue ceux-ci comme socle de toute éducation civique. Mais, nous ne saurions, comme dit Condorcet, en faire des tables de la loi qu'il faut croire et adorer. La problématique des droits de l'homme suppose sa propre critique et l'adhésion aux principes défendus est un acte libre d'un être libre. Au-delà de tous les débats sur les fondements et interrogations sur les droits de l'homme, nous ne ferons que reprendre la réflexion de V. Jankélévtich, pour qui de façon ultime, au-delà de toute argumentation, choisir les droits de l'homme c'est choisir l'être et la vie contre la mort.

Mais, cette référence n'est pas une référence simple et nous en préciserons quelques apports essentiels. Le projet éducatif se construit en fonction de la dynamique qu'ils expriment et au-delà de ces principes dont on développera, discutera et précisera constamment la signification ; mais, ils sont l'ensemble de principes-valeurs qui permet aujourd'hui de penser la société et les rapports entre les hommes du point de vue éthique et pratique.

— **L'homme est source et titulaire du droit**. Cette formule déclare l'homme à l'origine et à la fin du droit. Le droit, la loi sont faites par l'homme, pour l'homme. L'homme est ainsi la fin de toute société.

— La **garantie des droits est liée à la participation de chacun à l'énoncé de la loi, c'est-à-dire au pouvoir**. La loi est donc élaborée dans et par la libre discussion entre tous. Les droits de l'homme exigent une société démocratique et réciproquement, quelle que soit la forme institutionnelle que prend la réalisation de la démocratie. Par loi, nous entendrons toute règle de vie sociale et collective, à tous les échelons de la société ; nous reviendrons sur cette question à propos de la vie scolaire.

— **Le respect de mes droits est garanti par le respect, par chacun, des droits de l'autre**. Tous sont égaux devant la loi et la loi s'applique à chacun. La loi doit être respectée et l'on introduit alors la complémentarité droit-devoir et l'exigence de solidarité.

— De ces principes découle l'**idée de la résolution des conflits sans anéantissement de l'adversaire**.

— La problématique des droits de l'homme distingue **les droits civils et politiques** qui correspondent aux libertés de l'homme en société et les droits économiques et sociaux qui correspondent à des créances que l'individu a sur la collectivité. Loin d'être opposés ces deux types de droits sont complémentaires, même si cette complémentarité a donné lieu et donne encore lieu à de nombreux débats. Les premiers ont été et sont parfois encore qualifiés de formels, les seconds accusés de pousser la société vers le totalitarisme étatique. Il est sûr que l'exercice des libertés requiert l'accès à un minimum de conditions de vie décente, à la culture, à l'information... Mais cet accès n'est ni premier, ni second. En effet, les droits économiques et sociaux impliquent l'intervention de l'État, leur satisfaction est liée au développement de chaque pays et nécessite des arbitrages entre des droits, des aspirations qui peuvent apparaître contradictoires ; c'est parce qu'il y a nécessité d'arbitrage, qu'il ne peut y avoir de satisfaction des droits économiques et sociaux sans réels droits civils et politiques. Ces derniers sont une condition nécessaire pour que chaque citoyen participe aux choix et aux arbitrages en vue de la satisfaction des droits qui le concernent. Au cas où ces droits-libertés ne sont pas respectés, qui va rendre les arbitrages ? Qui va choisir, parmi les nombreux droits-créances, ceux dont la mise en œuvre est prioritaire ? Un groupe, un clan, un parti... ? Bref, quelques personnes qui s'arrogent le pouvoir de parler au nom des autres...

— **La délimitation d'un champ d'application de la loi.** La loi ne dit pas tout ; les pouvoirs ont des obligations dont la première est de respecter le droit et la loi. Les hommes ont des droits contre les pouvoirs. Les pouvoirs doivent respecter les pouvoirs de chacun.

Enfin, rappelons que **la loi dit la norme et non les faits**. L'exposé de ces bons principes pourraient apparaître bien angélique ou illusoire. Mais les principes et le droit ne disent pas la réalité sociale. Celle-ci est faite de contraintes, de rapports de force, de conflits... mais aussi de coopérations, de solidarités... Ce que posent les droits de l'homme, c'est quelques principes pour organiser et gérer ces rapports de force, voire même les utiliser comme principe de dynamique sociale. Reconnaître la contradiction et non l'étouffer. Les droits de l'homme sont des principes non clos, puisqu'ils sont toujours devant nous et que leur inscription dans le droit positif est constamment à reprendre et développer. Ils ont la double fonction d'inspirer le droit positif, de le contraindre, et de servir d'outil critique pour les situations sociales au nom d'une référence éthique que son aspect ouvert empêche d'être normative.

Jusqu'à présent, nous avons surtout développé notre réflexion du côté des finalités et fondements de la formation civique. Celle-ci est aussi, et peut-être avant tout, constituée des pratiques d'enseignement, elles-mêmes à la croisée des contenus et des moyens. Poser les droits de l'homme comme source éthique de l'éducation civique ne détermine nullement comment celle-ci doit se donner pratiquement, bien que cela pose d'emblée que ces pratiques sont elles-mêmes soumises au jugement au nom des principes qui les instituent.

CONTENUS, MOYENS ET PRATIQUES

Le contenu de cette éducation-socialisation

Durant l'Ancien Régime et sous le contrôle de l'Église, l'école se développe en cherchant à transmettre des savoir-faire, avant tout lire (écrire et compter seront longtemps tenus pour mineurs), et une morale, c'est-à-dire un ensemble de règles de comportement instruits par le catholicisme. Dès avant la Révolution, cette école est contestée comme ne répondant pas aux vrais besoins de la société. Par exemple, le procureur général au Parlement de Rennes, Louis René Caradeuc de La Chalotais (cité par Julia, 1981) dénonce « le défaut absolu d'instruction sur les vertus morales et politiques.... (La jeunesse) n'a reçu aucun principe pour juger des actions, des mœurs, des opinions, des coutumes... ».

Avec la Révolution française, les contenus d'enseignement sont redéfinis et font place à ce qui doit être utile non plus à un sujet obéissant mais à un citoyen. Le préambule de la Déclaration de 1789 en précise l'intention : « ...l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des Gouvernements... ». Que faut-il alors enseigner ? Selon les projets et déclarations, beaucoup de choses ; rien n'est trop beau pour le peuple. Condorcet définit ainsi ce qui doit être enseigné dans les écoles primaires : « On enseignera, dans ces écoles, à lire, à écrire, ce qui suppose nécessairement quelques notions grammaticales ; on y joindra les règles de l'arithmétique, des méthodes simples de mesurer exactement un terrain, de toiser un édifice ; une description élémentaire des productions du pays, des procédés de l'agriculture et des arts ; le développement des premières idées morales et des règles de conduite qui en dérivent ; enfin ceux des principes de l'ordre social qu'on peut mettre à la portée de l'enfance ». Condorcet ne parle pas d'éducation morale et civique, mais le contenu y est : la morale, les règles de conduite, les principes de l'ordre social.

Ce contenu sera repris dans ses grandes lignes à la fin du siècle et nous distinguerons alors trois grandes catégories de compétences à transmettre :

• *le politique, le citoyen ; cela implique la République*, le droit, et (surtout) les devoirs — impôt, service militaire, vote — ;

• la morale sociale, vite réduite aux règles de vie en groupe, à l'obéissance à l'égard des parents et des maîtres... bref *à une série de comportements conformes (4)* ; la réflexion critique sur ses fondements, ses raisons et ses nécessités sont absentes ;

• un peu d'économie car le bon citoyen est celui qui gère bien ses (petites) affaires. Cette capacité de gestion est même ce qui le qualifie pour s'intéresser et participer à la vie politique.

Depuis cette époque le contenu s'élargit sans cesse et l'instruction civique devient, avec la géographie, le principal vecteur de connaissances portant sur le monde dans lequel vit l'élève. Selon les moments, on cherche à la recentrer sur une froide connaissance des institutions ou à l'étendre en y ajoutant ce qui paraît nécessaire au futur citoyen en ayant une définition très large de ce nécessaire. Mais, quelle que soit la solution adoptée, ces hésitations témoignent d'une interrogation permanente sur les contenus et de la difficulté de l'enseignement français à étudier les sociétés contemporaines. Cette difficulté qui a ses effets sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie est liée à la définition même de connaissances sur le monde contemporain, connaissances quantitativement infinies et qui sont objets et enjeux de débats immédiatement idéologiques et politiques (voir Godelier, 1982 ; INRP, 1986).

Les moyens et les pratiques

Les contenus sont une chose, la mise en œuvre dans les classes une autre. Nous disposons de quelques informations touchant les orientations et les intentions des *responsables et autorités, plus rarement* des acteurs eux-mêmes ; mais, sur leur mise en œuvre dans les classes, nous sommes pour l'essentiel réduit aux conjectures. La première constante est une hésitation institutionnelle : faut-il inscrire la formation civique dans une discipline *spécifique avec des horaires* et programmes, ou au contraire, faut-il la lier à d'autres disciplines scolaires, inscrire son contenu dans leur contenu ? L'idée que la formation civique doit être prise en charge par l'ensemble de la communauté scolaire est constamment affirmée ; la formation morale et civique, puisque distingués ou non, le moral et le civique vont ensemble, est plus large qu'un simple enseignement disciplinaire ; il ne saurait y avoir de formation du citoyen que prise en charge par l'ensemble de la communauté scolaire et l'ensemble des disciplines scolaires. Paul Bert écrit, par exemple, dans un manuel de 1881 : « ...l'importance des sciences d'observation et d'expérimentation dans l'éducation du citoyen paraît moins manifeste. Et cependant elle est des plus considérables *à mes yeux. Car l'habitude de voir juste*, que donnent les sciences naturelles, et de mettre les choses en ordre correct s'applique tout autant aux faits de la politique courante qu'aux êtres et aux choses de la nature. Et l'habitude de n'être point satisfait que par les preuves expérimentales, que donnent les sciences physiques, rend tout aussi exigeant pour les théories économiques, politiques et sociales, que pour celles du monde physique ».

Mais, dans les décisions de l'institution et encore plus dans la pratique l'hésitation est quasi permanente ; les principes ne semblent pas suivis d'effets. Si l'histoire et la géographie sont généralement considérées comme axe principal de cette liaison avec les disciplines existantes, en particulier au collège, on relève cependant un *certain nombre d'hésitations* :

• est-ce de l'histoire, au sens scientifique du terme, ou de la morale ?

• quel est le rôle du français ? Par exemple, dans le premier cycle du secondaire on ajoute en 1947 une demi-heure hebdomadaire pour tirer de l'étude des textes, plus librement, des conclusions d'ordre moral et social ;

• en 1948, on décide que, dans le second cycle, les grands problèmes actuels seront pris en charge par les disciplines existantes : lettres, philosophie, langues vivantes, sciences... le baccalauréat pèse déjà pour que toute initiative nouvelle ne remette pas en cause le découpage et les caractères des disciplines existantes ; cela signifie que toute novation, si prudente ou restreinte soit-elle, passera par les disciplines reconnues.

Ces hésitations manifestent la difficulté permanente que rencontre l'école devant de possibles nouveaux objets d'enseignement qui s'inscrivent mal dans ce qui existe ? Ce sont des objets importés des savoirs de référence, *mais pour la formation civique* on ne sait à quelle science se vouer : droit, sciences politiques, économie, sociologie, histoire... ; ce sont, et le cas est beaucoup plus fréquent, des objets sociaux pour lesquels on mobilise l'École, à charge pour elle de contribuer à résoudre les problèmes correspondants. En 1939, suite à la prise de conscience du déclin démographique de la France, un enseignement de la démographie est introduit dans les classes de fin d'étude ; en 1957/1958/1959 (2 fois)/ 1961... ce sera le tour du code de la route. Plus proche de nous, l'introduction des thèmes transversaux dans les collèges relève de la même volonté de voir certains des problèmes de société, considérés comme importants aujourd'hui, être pris en charge par l'école, et traduit la même incapacité à les penser efficacement par rapport aux disciplines existantes.

Mais, lorsque l'on choisit l'inscription de la formation morale et civique dans un cadre disciplinaire autonome,

cette inscription se heurte à la difficulté même de créer et de faire durer une discipline scolaire. Toute discipline ne peut durablement s'installer dans le système scolaire qu'à conditions de répondre à trois impératifs (voir Chervel, 1988). Il lui faut constituer :

- une « vulgate » de contenus, c'est-à-dire un ensemble de savoirs et de savoir-faire admis par tout le monde ;
- une ou des pratiques pédagogiques qui *lui* sont associées et seront peu à peu considérées comme caractéristiques de la discipline ;
- des modalités d'évaluation qui permettent de s'inscrire dans le système de contrôle et d'examens qui est celui de notre École avec, en particulier, la possibilité d'être mises en œuvre par des enseignants différents.

Les disciplines scolaires durablement installées dans le système ont élaboré leur vulgate, la formation civique, non. Nous avons examiné précédemment les incertitudes sur les contenus, objets de discussion entre les différents acteurs sociaux, enjeux de conflits politiques et idéologiques... Tout ceci ne rend pas aisée l'émergence de contenus d'enseignement acceptés par les enseignants, par les élèves, par les familles, les différents groupes sociaux...

Les pratiques associées à la formation civique ont oscillé entre trois directions :

- la morale, sous forme de discours « bien pensant » et fortement normatif, qui a pu avoir son efficacité mais qui est tombée de plus en plus en désuétude ;
- les méthodes actives, souvent rappelées comme nécessaires, qui se traduisent par des pratiques d'enquête, de travail autonome... ; mais ces approches restent trop souvent peu ou insuffisamment exploitées, ce qui conduit à leur très relative efficacité ; de plus, leur mise en œuvre est très contraignante pour les enseignants et éventuellement pour les acteurs sociaux tels les services municipaux qui accueillent les jeunes enquêteurs ;
- les connaissances avant tout, sous forme d'organigrammes abstraits et desséchés qui résument les systèmes politiques ; les rapports entre les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire se réduisent à un jeu de cases et de flèches ; de telles représentations schématiques peuvent être certes très utiles pour certains apprentissages, mais, ici, présentés hors de tout enjeu, ils sont de peu d'intérêt *pour les élèves qui sont loin de leur attribuer une réelle* signification ou détourne celle-ci en fonction de la représentation qu'ils se font du jeu politique.

C'est bien sûr du côté de la morale que les prudences sont le plus fortement exprimées. Les instructions de 1887, rappelées régulièrement par la suite, reprennent les principes de la lettre de Jules Ferry pour affirmer la continuité famille, école : « ...l'immense majorité (des élèves) lui (à l'instituteur) arrive, au contraire, ayant reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ;... ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile... Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner. »

Cette morale, « science du bien » (Charrier, Ozouf, 1948) s'adresse au cœur et à l'intelligence. Elle trouve aussi un solide point d'appui dans le comportement du maître : « Que par son caractère, sa conduite, son langage, le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur » (IO 1887). Cette liaison enseignement/comportement sera développée en 1923, sans doute sous l'influence de mouvements pédagogiques : « ... on multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades ». Mais c'est avec une grande prudence que la question est abordée ; les pratiques suggérées sont toujours sous le contrôle des principes moraux : « La vie scolaire lui fournit à tout moment l'occasion de faire pratiquer à l'enfant les règles de la morale ».

Cette dimension de la vie scolaire est liée à des matières d'enseignement à l'école primaire, dans la *mesure où s'y mêlent constamment la dimension morale* et la dimension civique. Il y a beaucoup plus d'hésitation dans l'enseignement secondaire et les innovations concernant la vie scolaire se développeront ces dernières décennies, souvent sans lien avec les disciplines enseignées, en particulier l'éducation civique lorsqu'elle est présente. Le texte des IO de 1985 pour les collèges exprime bien cette prudence ; d'un côté, il ne faut pas *bouleverser les fragiles équilibres des établissements, de* l'autre, on ne peut ignorer le fait que le collège est aussi une société. Analogie/distinction, l'hésitation porte également sur la façon d'envisager la vie scolaire en rapport avec la vie sociale.

Ainsi les débats et difficultés que l'on rencontre à un niveau très général lorsque l'on réfléchit les buts et fondements de la formation civique ont leur traduction jusque dans la définition des contenus et les pratiques d'enseignement. Tout au long du système qui englobe sa conception et sa mise en œuvre, la formation civique est toujours face aux problèmes, oppositions, contradictions que nous avons analysés et décrits. Si les responsables de l'Éducation nationale doivent s'efforcer de la penser

clairement, son aspect nécessairement problématique rend vain tout essai de simplification. Simplifier et recomposer la connaissance pour la rendre plus signifiante et faciliter sa construction est nécessaire ; *simplifier pour* tenter d'éliminer ce qui pose problème est en la matière la pire des choses, surtout pour la formation des enseignants. Ceux-ci doivent être avertis des difficultés rencontrées et formés à y faire face. La formation civique ne se satisfait ni de bons sentiments ni d'obligations réglementaires. Elle met en jeu trop d'éléments personnels pour ne pas tenter d'inclure ces éléments dans la réflexion. A la suite de l'innovation que nous avons menée durant trois années, nous proposerons un schéma qui fait sa place aux différentes interrogations qui traversent la formation civique. Nous le proposons sous le titre, éducation aux droits de l'homme, puisque c'est ainsi que nous l'avons expérimenté ; mais les principales directions indiquées sont aisément transposables à la formation civique.

LES COMPOSANTES D'UN PROJET D'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

Pour être cohérent avec le contenu des droits de l'homme et les finalités de la formation civique, un projet pédagogique et didactique en ce domaine, s'appuie sur deux dimensions : une dimension de connaissances situant la formation du côté des savoirs et une dimension pratique situant la formation du côté de la vie quotidienne et sociale. C'est à cette condition que les trois missions d'instruction, d'éducation et de socialisation trouveront leur pleine et complémentaire signification.

Construire des connaissances selon trois composantes :

— **La construction d'un ensemble de concepts** qui revêtent une signification particulière dans la problématique des droits de l'homme ; penser les droits de l'homme et le civisme, c'est penser ensemble toute une série de concepts, de mots-valeurs tels que liberté, égalité, souveraineté, loi, dignité, pouvoir, conflit, solidarité... Ils forment un réseau conceptuel, avec ses nœuds et ses relations, dont la construction, nécessairement lente, n'est jamais achevée. Certaines disciplines ont un commerce plus étroit avec ces mots ; il en est ainsi d'abord de toutes les disciplines qui ont l'homme pour objet d'étude, l'homme social avec l'histoire, l'éducation civique, la géographie, les sciences économiques et sociales, la philosophie, les lettres ... l'homme biologique également. Les autres ont un rapport plus distancié avec les droits de l'homme. Le projet de formation doit utiliser cette diversité de significations, mais pour mettre en lumière les divergences/convergences avec leur signification propre dans la problématique des droits de l'homme. Le réseau conceptuel est formé des concepts contenus dans les grands textes déclaratifs en matière de droits de l'homme.

— **Une réflexion sur les fondements et les questions qui traversent aujourd'hui les droits de l'homme.** Ne pas réduire les droits de l'homme à des principes abstraits c'est à la fois historiciser leur émergence et travailler sur leur construction historique, réfléchir sur les nouvelles questions posées par le développement des moyens d'information, du traitement de données, de la biologie, de certaines pratiques médicales... Cette réflexion sera plus aisément le fait des professeurs d'histoire, de philosophie, d'éducation civique ou de biologie. Aussi bien pour la construction de concepts que pour cette réflexion, la pluridisciplinarité aura tout intérêt à être mise en place. D'autant que beaucoup des réflexions importantes qui se développent aujourd'hui le font à la marge des disciplines habituelles.

— **Une initiation juridique.** Cette initiation est à la fois, une connaissance par chacun d'un minimum de ses droits, des règles de vie collective, des conditions de règlement des conflits... et une interrogation sur les conditions d'application du droit, sur le fonctionnement de la justice. La formation civique aussi bien que l'éducation aux droits de l'homme intègre cette initiation. La situation de l'enseignement général en France est, à cet égard, particulièrement défectueuse puisque le droit n'est pas une discipline scolaire et il n'est pas souhaitable qu'elle le devienne. Par contre le droit est présent dans les programmes d'éducation civique. Mais son enseignement apparaît réduit à un aspect normatif souvent abstrait et la formation des enseignants est (presque) totalement absente.

La vie scolaire

Nous avons analysé comment les connaissances civiques avaient pour finalité première les comportements de la vie sociale. L'école ne peut gérer que les situations scolaires, aussi est-ce en son sein que nous penserons l'articulation connaissances et pratiques. La raison de cette approche est simple : l'Ecole doit accepter de soumettre à la critique ses pratiques, son fonctionnement, au nom même des valeurs qu'elle prétend transmettre, et de les orienter vers un respect toujours plus grand de ces valeurs ; cette critique est respectueuse de la finalité de l'école qui est de participer à la mise en œuvre d'un droit fondamental, le droit à l'éducation, à l'instruction. Enfin, l'école n'est pas une réduction de la société mais une institution sociale avec ses acteurs, ses pouvoirs, ses conflits, les relations entre les uns et les autres... Il y a suffisamment de lieux, d'occasions et d'enjeux importants au sein même de l'école pour ne pas y singer artificiellement des activités qui lui sont extérieures. De fait,

maintes pratiques existent autour des délégués de classe, de la circulation de l'information, des prises de décision... qui prennent un sens, et éventuellement une orientation, différents avec les droits de l'homme.

On indiquera trois composantes possibles de cette dimension de la vie scolaire.

— **A l'intérieur même de la classe**. Nous sommes dans un lieu dont le fonctionnement est généralement pensé comme privé, c'est-à-dire de la seule responsabilité de l'enseignant à l'abri de tout regard. Sans vouloir remettre en cause cette responsabilité, mais au contraire la rendre plus explicite et mieux informée, nous poserons que la vie de la classe est un lieu d'interrogations et d'initiatives possibles : *explicitation du contrat didactique*, expression des élèves, gestion des conflits, rapports entre adultes et jeunes...

— **Dans le cadre de l'établissement**, nous changeons d'échelle et les prises de parole et de responsabilité collective sont difficilement directes. La pratique de la représentation et de la délégation s'impose. Diverses institutions existent qu'il suffit de faire fonctionner dans l'esprit que nous avons développé. Insistons sur le fait qu'il est absolument normal que des élèves ne sachent ni prendre la parole en public, ni pratiquer avec efficacité leur délégation ; l'École a à cet égard, un double rôle : assurer le fonctionnement de ces institutions et former à ces pratiques. C'est une façon d'utiliser le vécu, non pas un soi-disant vécu, importé de l'extérieur et finalement très abstrait et sans enjeu véritable, mais un vécu quotidien, commun et sur lequel il y a possibilité d'action, c'est-à-dire enjeu de pouvoir. Ajoutons que pour les adultes la situation est terriblement usante puisqu'il faut recommencer avec chaque génération d'élèves, alors que nous aimerions tant pouvoir progresser nous-mêmes.

— **Le périscolaire**, en désignant par là les activités qui existent au sein de l'institution scolaire sans revêtir le caractère obligatoire des cours : clubs, activités des foyers socio-éducatifs, projets d'action éducative... Ces lieux ouvrent tout un champ d'initiatives réalisables qui permettent de contourner les contraintes du système.

Appuyé sur ces composantes et construit en connaissance explicite des obligatoires contradictions et problèmes qui les traversent, le projet de formation civique sera conçu autant que faire se peut dans une perspective pluridisciplinaire. Il concerne si possible, l'ensemble de l'établissement mais il est tout aussi indispensable que certaines des connaissances nécessaires soient transmises et apprises dans un cadre disciplinaire défini.

Penser la formation civique à partir d'un tel schéma est une façon de refuser toute réduction et toute simplification. Cela ne rend pas la tâche plus aisée, au moins dans un premier temps, et s'oppose à des choix réducteurs qui prennent souvent des allures de démission. De chaque côté, construction de connaissances, prises en compte de la vie scolaire, il y a des risques. Nous conclurons nos réflexions en ouvrant la discussion sur un problème didactique désormais classique, celui des représentations, et qui revêt une signification et un enjeu tout à fait particulier et important dans la formation civique.

UN PROBLÈME DIDACTIQUE MAJEUR : LES REPRÉSENTATIONS

Éduquer aux droits de l'homme, former à la vie civique, est, comme nous l'avons vu, construire un ensemble de concepts et s'interroger sur les pratiques et situations scolaires. La construction des concepts présuppose qu'elle informera et conduira les pratiques et qu'elle donnera au jeune des outils nécessaires pour une insertion dans la société ; cette insertion se doit de respecter les principes qui fondent cette société, et de l'inviter à agir pour que le fonctionnement et les règles de fonctionnement de cette société, et donc les hommes qui la composent, soient constamment plus respectueux de ces principes.

Cette construction est complexe parce que les mots le sont ; les situations qui leur donnent sens et auxquelles ils donnent sens le sont encore plus. Elle n'est jamais achevée parce qu'aucun d'eux ne s'enferme dans une définition close et définitive. Son enjeu concerne très profondément chaque personne. Construire ces concepts, c'est construire une signification opératoire de ces mots, dans une problématique précise, qui est différente de celle du sens commun et aspire à se substituer à lui. C'est donc remettre en cause la façon dont chacun pense la société, les rapports entre les hommes, pense sa propre place dans la société, ses relations avec les autres... La formation civique rencontre et met en cause les représentations que chacun a de la société (5). Celles-ci résistent, opposent souvent le sens commun de chacun, les sens communs des élèves à ce que l'enseignant prétend construire (6). Elles résistent d'autant plus fortement qu'elles sont nécessaires pour vivre ; ce sont des systèmes qui nous permettent de penser le monde, d'y agir, de communiquer avec les autres, d'intégrer de nouvelles informations... La tâche de celui qui enseigne ces connaissances civiques est rendue encore plus difficile puisque ce sont les mêmes mots qui sont utilisés dans le langage courant ; l'enjeu n'est pas d'éliminer ces compréhensions courantes, mais de les situer pour ce qu'elles sont, avec leur champ de validité, et de construire une autre signification dans la problématique des droits de l'homme. Or, ces concepts pour penser la société et les

relations entre les hommes sont eux-mêmes enjeux de débats idéologiques et politiques, à la fois connaissances positives et systèmes de valeurs. Personne ne pourra jamais enfermer la liberté dans une définition formelle épuisant le sens du mot. Chacun a son approche et son idée de la liberté. Si cette diversité est légitime, la formation civique ne peut l'ignorer ; elle a aussi pour tâche de situer cette diversité, en particulier par rapport à l'approche qui est celle des droits de l'homme et qui donc est celle qui doit légitimement être partagée et comprise par les habitants de ce pays. Inversement, et c'est une autre façon d'établir la formation civique comme enjeu politique, la condition du maintien et du développement d'un système social dont la référence, sinon les pratiques, sont les droits de l'homme est liée à la connaissance de ces droits.

Le sens commun et les réductions constamment opérées face à la réalité sont des obstacles à cette construction. Ainsi par exemple, nous relevons des confusions fréquentes chez les élèves pour qui le citoyen est l'habitant d'un pays, la loi juste et durable ou la démocratie assimilée au droit de vote. Certains concepts sont difficiles, l'arbitraire équivaut au totalitarisme et le nationalisme à la xénophobie ; quant à l'égalité, elle est d'abord comprise comme une égalité sociale et les élèves ont beaucoup de mal pour concevoir l'égalité juridique ou politique.

Nous avons insisté sur le fait qu'il est vain de vouloir les détruire, de toute façon en a-t-on déontologiquement le droit ? Dans toute représentation il y a un mélange de connaissances et d'opinions. Nous pouvons intervenir sur les connaissances et montrer qu'elles sont fausses, approximatives, sans fondement réel... qu'elles sont une croyance et non le résultat d'un examen rationnel... L'enseignant peut travailler sur cette dimension et apprendre aux élèves à distinguer opinions et connaissances. L'opinion n'est pas mauvaise ou fausse ; elle est ce qu'elle est, mélange de connaissances et de jugements qui dépendent de la façon dont chacun se situe dans la société ; il importe de la soumettre au doute et à la critique et d'apprendre à l'élève à décentrer son regard et son point de vue. En ce sens, un travail sur les représentations est utile voire nécessaire, non pour les détruire mais pour situer le discours de l'opinion par rapport à celui de la connaissance, tout en reconnaissant qu'en matière de droit de l'homme et de civisme, comme de toute science sociale, la frontière entre les deux est quasiment inextricable ; cependant et inversement, on n'a pas le droit de dire n'importe quoi sur tout. L'exigence de vérité est intrinsèque à la liberté du débat et au débat sur la liberté. C'est elle qui, en dernier lieu, légitime le projet de formation civique.

F. AUDIGIER,
INRP

Notes

(1) Notons au passage ce paradoxe qui veut que la formation civique ait d'abord été inscrite dans les programmes de l'école élémentaire, plus tardivement dans ceux du collège et souvent avec des critiques car elle alourdissait les programmes au détriment de matières « nobles », et qu'elle soit, de fait, absente du lycée, c'est-à-dire à un moment où les élèves vont être, ou sont déjà, des citoyens jouissant de la plénitude de leurs droits civils et politiques. Sans doute faut-il voir là, la séparation entre l'école primaire élémentaire, pour les enfants du peuple qu'il s'agit d'éduquer et qui ont presque toujours eu des programmes et des horaires explicites de formation civique et morale, et les petites classes des lycées, réservées de fait à la bourgeoisie « laïque », et où la formation civique ne donnait pas lieu à des programmes et horaires spécifiques, mais se transmettait dans les matières « nobles », les humanités ; en fait, le milieu familial suffisait.

(2) C'est nous qui soulignons.

(3) Jules Ferry, Lettre aux instituteurs, 17 novembre 1883, reproduit dans Guillot 1966.

(4) Voici, à titre d'illustration, des travaux d'élèves du début du siècle dans l'Académie de Paris. Les filles tenaient des « cahiers de volonté et de perfectionnement moral ». Chaque semaine ou chaque mois, elles écrivaient chacune une résolution à appliquer. A la fin de la période les parents portaient un jugement, une appréciation sur l'application de la résolution puis, l'institutrice vérifiait. Ces résolutions sont, par exemple : « j'apprendrai mes leçons », « ne plus ronger ses ongles », « ne pas mettre ses doigts dans sa bouche ». (Croset, 1986).

(5) Nous utilisons ici le terme de représentation dans le sens que lui donne la psychologie sociale (Moscovici, 1961, 1987 ; Jodelet, ed. 1990...) ; la représentation sociale est un ensemble complexe de connaissances, d'informations, d'opinions et d'attitudes sur un objet donné.

(6) L'enseignant aussi a des représentations.

Indications bibliographiques

ARIES P. (1975). — **L'enfant et la famille sous l'Ancien Régime**, Paris, Seuil.

AUDIGIER F. (1988). — **Éducation civique et morale : éléments d'histoire pour une réflexion sur les problèmes d'aujourd'hui**, doc. ronéo, INRP.

BEIGBEDER J. (1923). — **La formation du futur citoyen à l'école primaire publique**, Thèse de Droit, Université de Paris.

BOULENC J. (1972). — ***Enseignement* de l'histoire et analyse idéologique**, Thèse de 3e cycle, Université L. Pasteur, Strasbourg.

L'éducation civique, c'est l'éducation, CAHIERS PÉDAGOGIQUES (1987), 259.

CHARRIER C., OZOUF R. (1948). — ***Pédagogie vécue, cours complet et pratique***, Paris, Nathan.

CHERVEL A. (1988). — **L'histoire des disciplines scolaires, Histoire de l'éducation**, 38, Paris, INRP.

CENTRE D'INFORMATION CIVIQUE (1973). — **Les Français et l'instruction civique**, 37, Paris.

CONDORCET (1792). — **Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique**.

CROSET L. (1986). — **L'enseignement de la morale d'après les rapports des inspecteurs d'Académie de Paris, 1900-1913** ; mémoire de maîtrise sous la direction de J. Hébrard.

FERRY J. (1883). — **Lettre aux instituteurs,** reproduit dans Guillot, 1966.

FURET F., OZOUF J. (1977). — **Lire et écrire**, Paris, ed. de Minuit.

GODELIER M. (1982). — **Les sciences de l'homme et de la société en France**, rapport au MRI, Paris, Doc. Franc.

GUILLOT A. (1966). — **Textes organiques de l'enseignement primaire,** Paris, SUDEL.

INRP (1986). — **Représentations des élèves et enseignement, exemple de l'entreprise**, Rapport de recherche n° 12, Paris.

INRP (1987). — ***Éducation aux droits de l'homme***, Rapport de recherche, n° 13, Paris.

INRP (1989). — **Éduquer aux droits de l'homme**, Rencontres Pédagogiques n° 27, Paris.

JODELET ed. (1989). — **Les représentations sociales**, Paris, PUF.

JULIA D. (1981). — **Les trois couleurs du tableau noir**, Paris, Belin.

MOSCOVICI (1961, 1976). — **La psychanalyse, son image, son public**, Paris, PUF.

OZOUF M. (1984). — **Histoire et instruction civique**, Colloque de Montpellier, Paris, CNDP.

PLENEL E. (1985). — **L'État et l'École en France**, Paris, Payot.

PROST A. (1968). — **L'enseignement en France, 1800-1967**, Paris, Colin.

Textes réglementaires, programmes et instructions officielles en dépôt dans la salle de lecture de la bibliothèque de l'INRP.

N° 94 janvier-février-mars 1991, 49-62

ÉTUDES SUR LA DÉMARCHE DE PROJET :

Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement

par Gérard FIGARI

C'est l'ensemble du fonctionnement du système éducatif, aussi bien dans le sens de la formation et de l'enseignement que dans celui des conditions d'apprentissage qui est concerné à travers l'instauration du « projet d'établissement » scolaire.

Si le concept de projet, outre sa dimension programmatique, développe des caractéristiques spécifiques en pédagogie (1re partie), son utilisation dans une méso-structure comme l'établissement scolaire ne peut être étudiée et définie que par le recours à un système de références adapté à la nouvelle configuration ainsi créée (2e partie), système qui sera appelé ici « auto-référentiel » d'établissement.

Connaître, expliquer, élaborer et instrumenter cet espace à construire constituent les tentatives essentielles de la 3e partie de cette étude. Il y est esquissé une méthodologie et non un référentiel lui-même, ce dernier, selon les définitions qui en sont proposées, ne pouvant appartenir qu'à ses auteurs.

« PROJET » ET « ÉTABLISSEMENT » : UN TERRAIN DE RÉFLEXION

Les observateurs du fonctionnement du système éducatif français sont actuellement amenés à accommoder la vision de leur champ d'investigation du fait de la montée en charge d'initiatives d'origines diverses qui attirent l'attention sur l'établissement scolaire : celui-ci devient de plus en plus le lieu où tous les enjeux se croisent et se matérialisent. Le jeu de la décentralisation et de la prise d'autonomie accentue encore cette tendance à attendre d'une méso-structure comme l'établissement, point de cristallisation des attentes sociales face à l'école, un traitement plus pertinent des problèmes posés actuellement à notre système éducatif. La réforme des collèges, le « plan informatique », les « projets d'action éducative », les « zones d'éducation prioritaire », les opérations en relation avec les entreprises avaient déjà annoncé une tendance institutionnelle au développement de nouvelles formes d'organisation des activités scolaires autour de « projets » locaux.

Mais des textes officiels récents (Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, 1990) sont venus confirmer cette évolution en instaurant une obligation : « les écoles, collèges, lycées élaborent un projet d'établissement » (Loi d'orientation), et en allant jusqu'à fixer des « fondements », à définir une « démarche » et à instaurer des « étapes » (Circulaire d'application) d'un **projet** qui apparaît de plus en plus vouloir dépasser un simple mode de gestion pour influer sur le curriculum scolaire.

Ce phénomène souvent mal compris pose aux acteurs de nombreuses questions : pour y répondre, il convient d'abord de réfléchir sur la notion de projet, sur la pertinence de son utilisation en éducation et à propos de l'établissement scolaire. Mais, pour aller plus loin dans la connaissance et la conduite de ce processus, il sera évoqué ici la tentative d'explorer et d'instrumenter ce qui pourrait être « l'auto-référentiel » de l'établissement scolaire, outil de compréhension du fonctionnement et de pilotage du « projet ».

I - PROJET, PROJET EN ÉDUCATION, PROJET D'ÉTABLISSEMENT

1. La notion de « projet » : des définitions provisoires

La notion de projet, finement décrite par J.P. Boutinet (1987) ne peut être longuement développée ici. Cependant, son champ sémantique particulièrement vaste permettant les utilisations les plus variées comme les définitions les plus floues, il est nécessaire d'indiquer autour de quelle axiomatique élémentaire s'élaborent les travaux qui vont être décrits. En fait, il s'agit de rappeler que cette notion s'organise autour de deux pôles incontournables : l'un « individuel », l'autre « social ».

Le projet comme comportement individuel

Le projet serait d'abord un processus évolutif et finalisé conduisant d'un état à un autre état. Les procédures (plans d'action, programmes, documents, stratégies...) que l'on nomme couramment « projets » n'en sont en réalité que les modes opératoires, les aspects formalisés, organisationnels et, par nature, provisoires.

Le projet serait une réponse à l'incertitude : L. Not (1987) le définit comme « la distance qui sépare l'état actuel des choses de la conception que l'homme s'en fait ».

Le projet serait une conduite d'anticipation (Boutinet, 1987) : il consiste à s'adapter, à prévoir ou à imaginer l'avenir, à planifier l'action au moyen de scénarios. En cela, il est à la fois prévision et prospective, au sens que donne à ces mots Gaston Berger. Il est « prévision » lorsqu'il prend en compte l'enchaînement des phénomènes ; mais comme l'avenir est de plus en plus imprévisible, il devient « prospective » lorsqu'il « dessine à grands traits plusieurs mondes possibles dont l'un seulement sera promu à l'existence » (Gaston Berger, 1964). En réalité, le projet pourra être une prospective qui se servira de manière libre des données de la prévision.

Le projet serait une conduite de réussite : il comporte en effet un jugement de probabilité d'atteinte des résultats espérés et procède en cela de la pensée par objectifs.

Le projet comme pratique sociale

« **Le projet est un phénomène social de production collective de normes et de décisions** » : on peut dire à la suite de M. Crozier et E. Friedberg (1977) que le projet renverrait à une sociologie de l'action et constituerait la marge d'initiative et de pouvoir que notre société bureaucratique laisserait aux acteurs sachant utiliser ses « zones d'incertitude ».

Le projet serait une élaboration de choix plus ou moins déterminée, selon que l'on met l'accent sur le déterminisme social qui laisse peu de place — et de sens — au projet, ou sur la possible conjonction des conduites individuelles : on admet alors que les familles et les élèves puissent peser sur le déroulement des curricula (Boudon, 1973) en anticipant des « bénéfices, des coûts et des risques » dans des combinaisons induisant des décisions d'« utilité ».

La démarche de projet intéresserait donc à la fois la structure et les acteurs (Ballion, 1989) : en cela elle ne peut se laisser réduire à un mode d'approche exclusif, invitant à la recherche des combinatoires les plus pertinentes.

2. Le projet en éducation : au-delà des avatars, un processus spécifique ?

Le moins que l'on puisse dire est qu'il ne s'agit pas d'un phénomène récent en pédagogie : on en connaît les différentes formes préconisées par de nombreuses écoles à travers le monde, de Dewey à l'« Éducation Nouvelle », en passant par les écoles expérimentales allemandes, anglaises et russes. Néanmoins, sans vouloir réintroduire toutes les critiques formulées à l'égard de ces pratiques (Not, 1987), il paraît utile de rappeler qu'il y a presque toujours eu malentendu ou du moins équivoque autour de cette notion sur le fait de savoir s'il s'agissait du projet de l'élève ou du projet de l'enseignant sur l'élève ou encore du projet d'un groupe sur l'école, etc.

Mais pour préciser encore ce dont il va être question, nous retiendrons de quelques auteurs quatre caractéristiques apparemment essentielles de la notion de « projet en éducation » :

1) le « projet » serait une manière de penser l'éducation en termes de ***visée*** et non exclusivement de **programme**. A ce propos, J. Ardoino (1984) parle de « projet-visée » (c'est-à-dire de finalités) par opposition au « projet programmatique » (en termes de contenus opérationnels). Dans cet esprit, le projet-visée requiert consentement, motivation, appropriation. Le programme deviendrait la partie du projet qui n'est plus le projet, car un programme d'action une fois élaboré ressemble à tous les autres programmes. C'est donc son **mode d'élaboration** qui serait de l'ordre du projet. Cette élaboration se ferait, selon J. Vassileff (1988) par « l'extériorisation d'un système de valeurs auto-finalisé », en opposition avec une démarche de programme qui demanderait à l'élève une « intériorisation d'un système de valeurs hétéro-finalisé »

2) la pratique du « projet » serait la conséquence d'une certaine conception de la formation que L. Not (1989) appelle « en seconde personne », par distinction avec une formation « en troisième personne » qui assimile l'élève à un objet, et avec une formation « en première personne » qui le reconnaît comme sujet autonome face à ses apprentissages. La pédagogie par le projet, ou « formation en seconde personne » reconnaissant à la fois le « sujet apprenant » et le « sujet enseignant » susciterait un « mode contractuel de gestion de l'acte de formation ».

3) l'instauration d'un dispositif de projet favoriserait, selon J. Vassileff (1988), un nouveau partage du pouvoir entre le formateur et le « formé » : « le projet a besoin du savoir pour se développer et se réaliser, ce qui génère **le pouvoir du savoir** ; mais le savoir ne construit son pouvoir que s'il prend du sens dans un projet, ce qui génère **le pouvoir du projet** ». L'apprentissage et la réussite ne seraient alors possibles que dans cette zone où savoir et projet coexistent.

4) le projet serait enfin l'ensemble des processus et procédures constituant le construit humain d'acteurs ou de groupes d'acteurs organisant le pouvoir qu'une certaine autonomie leur a concédé. Dans le sens d'une « sociologie de l'action » telle qu'elle a déjà été évoquée, se développerait une « pédagogie de l'action » ou mieux une « pédagogie de l'activité » impliquant le — ou les — sujet(s) rejoignant les approches actuelles des apprentissages scolaires mettant en lumière l'importance de l'activité du sujet apprenant, à partir de son « projet », dans l'appropriation des connaissances (J. Berbaum, 1989).

3. Le projet d'établissement : fédération d'activités ou phénomène spécifique ?

1) Des tendances

Il est toujours intéressant de prendre connaissance des premières définitions d'un phénomène issu de la mise en place d'un nouveau dispositif éducatif : on peut espérer assister à la naissance d'un nouveau concept dans un environnement de liberté et d'invention. Le « projet d'établissement » se trouve dans ce cas : la prudence du législateur, la réflexion du responsable académique et la compétence motivée du pédagogue peuvent contribuer à jeter les bases d'un thésaurus sur cette notion.

1 - **Les textes officiels** instituent le projet, ils le subordonnent à des finalités, lui fixent des objectifs, l'insèrent dans des modalités, bref, lui attribuent des caractéristiques, mais le définissent peu : « le projet d'établissement est une démarche globale ... et en premier lieu une démarche pédagogique » (MEN, 1990). La lecture de ces textes peut se faire de deux manières totalement opposées : elle peut en effet en déduire une fermeture et une institutionnalisation définitive du concept initial ; elle peut au contraire en retenir le transfert de pouvoir et d'initiative ainsi réalisé de l'institution de tutelle à l'établissement.

2 - **Les académies**, relais naturels de l'institution centrale, mais aussi plus proches du terrain, prennent plus de risques. Ainsi, un document de réflexion (MAF-PEN de Nantes, 1989) définit le projet d'établissement comme « une réponse » à deux phénomènes de société :

— ***l'individualisation des comportements***... face à laquelle la démarche de projet renforce à travers le dialogue, le contrat entre les acteurs ;

— **la complexité** due à l'accroissement de la demande sociale d'éducation et aux évolutions technologiques... face à laquelle il est nécessaire de traduire des orientations globales en « projets locaux »... Dans cette perspective, le projet d'établissement est « l'expression d'une volonté partagée de vivre, travailler ensemble et des méthodes pour y parvenir ».

3 - C'est dans les publications d'une **instance associative** (Éducation et Devenir, 1987) qu'on peut trouver une définition correspondant à la conception d'une politique d'établissement née des premières réflexions et des premiers travaux (Séminaire de Souillac, 1982) issus de la mise en place de la réforme des collèges : « le projet d'établissement apparaît comme fédérateur de **projets constitutifs**... dégagés d'une analyse méthodique des données, des attentes et des appels en vue de la poursuite d'objectifs visant à la solution des problèmes que l'établissement doit résoudre » (définition reprise par M. Vergnaud, 1989).

On constate que ces définitions mettent tantôt l'accent sur le projet d'établissement comme relais de projets institutionnels ou de « société », tantôt sur la fédération de projets individuels. Ces deux conceptions illustrent bien la dualité évoquée plus haut et apparemment incontournable entre collectif et individuel, entre changement social de type externe et agrégation de conduites individuelles dans une organisation.

2) Une définition prudente

En fait, si l'on cherche réellement à cerner un concept de « projet » dans le champ éducatif, on ne peut que chercher à relier le « projet d'établissement » à ce concept, tout en tenant compte des actualisations précédentes : il s'agit bien d'un processus, assorti de procédures, fonctionnant au cœur de l'établissement et impliquant tous les acteurs dans la gestion interne de leurs perspectives d'avenir. On ne pourrait donc pas le réduire à un document qui s'intitulerait « projet d'établissement » et qui se réduirait à un formulaire administratif de plus, mais on le considérerait comme **la trace, à un instant t, du fonctionnement de ce processus** complétée par la présentation des modalités opératoires qui en découlent.

3) De la nécessité au « comment faire », ou le danger d'une pétition de principe

Pendant que les textes instituants se font de plus en plus précis, apparaissent sur le terrain de nombreux documents méthodologiques (GRAIF, 1990). Tout semble se passer comme si la prescription du projet entraînait un besoin de méthodes entraînant lui-même la réponse par de nouvelles prescriptions : un diallèle risque ainsi de s'instaurer, véritable pétition de principe pouvant à terme déconsidérer l'idée-même de projet. Or, le phénomène paraît suffisamment important par ses enjeux pour que la réflexion puisse continuer sur l'émergence de contenus, de concepts, de caractéristiques capables de contribuer à la définition du « projet d'établissement ».

La recherche dont il est question ici s'inscrit dans ce cadre, tentant de situer le « projet d'établissement » par

rapport à un système de références qui lui définirait un champ, des fonctions ainsi que des modalités opératoires.

II. - À LA RECHERCHE D'UN SYSTÈME DE RÉFÉRENCES POUR LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Un modèle d'évaluation pour élucider les conditions d'émergence ?

Puisqu'il existe et qu'il commence à fonctionner, le projet d'établissement devient à son tour un élément au service de la gestion de la formation et des apprentissages et doit être étudié et évalué en tant que tel. Ceci nous amène tout d'abord à rencontrer les préoccupations des recherches ayant dans ces dernières années éclairé directement ou indirectement différents aspects du fonctionnement des établissements scolaires, qu'elles relèvent de l'économie (Duru-Bellat, 1990), de la sociologie ou de la psycho-sociologie des organisations (Derouet, 1990 ; Petit, 1989), de l'analyse de système (Aubegny, Gagé,1990) par exemple. Mais pour étudier les différentes formes que peut prendre le processus, on peut aussi tenter d'en connaître les origines, les situations inductrices, la position des acteurs, leur marge de liberté, etc. C'est un modèle d'évaluation dans ses fonctions diagnostique et pronostique qui sera appliqué ici à la construction d'un instrument ayant pour fonction d'élucider ce que l'on va risquer de nommer, malgré le sens différent couramment attribué à ce terme dans le milieu de la formation, un « auto-référentiel » d'établissement.

Référentiel d'évaluation, référentiel de projet : des glissements terminologiques ?

A l'origine : la notion de « référentiel cartésien » permet de repérer la position d'un objet par rapport à un ensemble d'autres objets qui jouent le rôle de « système de référence ».

En linguistique, la « fonction référentielle » (ou dénotation) renvoie à l'existence objective d'une chose définie :

— soit dans le cadre d'une insertion dans le système général des signes qui servent à la définition : nous sommes dans l'ordre du paradigme. Dans notre champ d'études, il s'agirait d'un modèle général préexistant composé de critères induits par le contexte, de la part du « référentiel » commune à toutes les situations.

— soit dans le cadre de l'expérience au cours de laquelle le sujet est en contact avec la réalité qu'il désigne : nous sommes dans l'ordre du syntagme. Dans notre champ d'études, il s'agirait plus précisément d'un système de références construit autour de l'expérience et qui désignerait des critères élaborés selon une axiologie : ce serait alors la part du « référentiel » spécifique à chaque situation.

En Sciences humaines, de manière plus générale, le référentiel constitue « une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiés » (Ardoino, Berger, 1989).

Dans le domaine de l'éducation, ce mot fait partie, comme le rappelle G. Nunziati (1987) du vocabulaire utilisé dans le contrôle continu des « Unités Capitalisables » : « il désigne des catalogues d'objectifs hiérarchisés... ». Mais il pourrait également « désigner l'ensemble des normes de l'évaluateur : ce serait alors un référentiel d'évaluation... L'ensemble des outils qui permettent de conduire des tâches d'analyse et de synthèse... avec les modèles de références qui les sous-tendent constituent aussi un référentiel » : ce dernier sens correspond précisément à l'esprit de notre étude.

Que devient alors cette notion appliquée à l'établissement et à son « projet » ?

Dans l'hypothèse où il y a « projet » (volonté de projet, situation de projet), c'est-à-dire à partir du moment où des individus et des groupes disposent de l'autonomie rendant possible la programmation par eux-mêmes de leurs propres activités, le système de références habituel (les directives, les programmes, les cadres administratifs) est modifié par transfert d'une partie de ses éléments au cadre de l'établissement. Se pose, par voie de conséquence, le problème d'un nouveau système de références qui va ordonner la recherche d'informations, expliciter les choix, éclairer les scénarios envisagés par les acteurs. Ce système pourra être appelé ici « auto-référentiel » avec l'idée que, même s'il reflète en partie des références externes (institutionnelles, économiques et sociales) il se construit à l'intérieur de l'établissement selon une logique et des données qui lui sont propres : il constituera un « référentiel interne », un « référentiel à triple face » servant à la fois :

1 - à expliciter les propositions d'axes de projet au moyen d'un relevé organisé des problèmes, des représentations et des intentions formulées par les acteurs.

2 - à fixer ou à repérer, en cohérence avec ces axes, les critères qui seront utilisés dans son évaluation.

3 - à organiser la recherche d'informations et à opérer les diagnostics nécessaires aux prises de décisions, à la manière d'un audit interne ou externe.

L'entrée évaluative adoptée ici va privilégier l'interprétation d'informations de sources diverses (existantes ou

sollicitées) relatives au fonctionnement d'un lieu éducatif. Autrement dit, à partir d'une connaissance d'un certain nombre de données et de moyens, il sera tenté une élucidation des représentations, des difficultés et des valeurs pouvant justifier les choix, les décisions et les projets. Cette piste conduit à mener des investigations sur les objectifs de formation, leur processus d'élaboration, leur mise en œuvre individuelle et collective, alliant les approches diagnostiques et pronostiques de l'évaluation des phénomènes éducatifs, au service de ce qu'on peut appeler provisoirement une « pédagogie du projet » (1). La préoccupation centrale consistera à référer la démarche de projet dans un établissement scolaire à l'acte éducatif réalisé par ses partenaires.

Un référentiel n'existe pas en soi ; lorsqu'il a été construit, il ne l'est pas définitivement ; non seulement il dépend de chaque situation, mais chaque situation peut donner lieu à des référentiels différents selon la volonté, la méthode et la rigueur des auteurs ; enfin, il peut représenter le système de références d'un individu, d'un groupe, d'une organisation ou d'une institution.

C'est dire que le mot « référentiel » ne doit pas faire illusion : on peut y trouver la meilleure comme la pire des choses. C'est dire aussi qu'une fois produit, il ne peut légitimement être utilisé comme une norme. Cependant, s'il a été élaboré selon certaines conditions qu'il conviendra de préciser, il peut constituer un modèle d'explication et de réalisation apte à servir d'argumentaire pour une action concertée avec des chances de voir les acteurs qui y ont contribué s'y reconnaître et manifester le désir de le mettre en œuvre.

III. - VERS UNE MÉTHODOLOGIE D'ÉLABORATION D'UN AUTO-RÉFÉRENTIEL

On ne se contentera pas de constater que tout projet comporte des origines et de chercher à les élucider afin d'amener ses promoteurs et ses destinataires à agir en connaissance de cause, ce qui ne manque pas d'intérêt. Ayant défini l'objet appelé « projet d'établissement » comme processus et non comme produit on tentera de dégager une conception du mode d'élaboration de son référentiel.

• Les principes organisateurs

Trois « principes organisateurs » issus de trois données essentielles (1 : le projet comporte des acteurs ; 2 : il s'agit d'un projet d'établissement ; 3 : tout projet rencontre une évaluation) structurent le protocole envisagé :

1er principe : reconnaître les acteurs

Un constat et un postulat ont déterminé cette catégorie :

— **Un constat** : un établissement scolaire rassemble des partenaires différents et le « projet » les concerne tous.

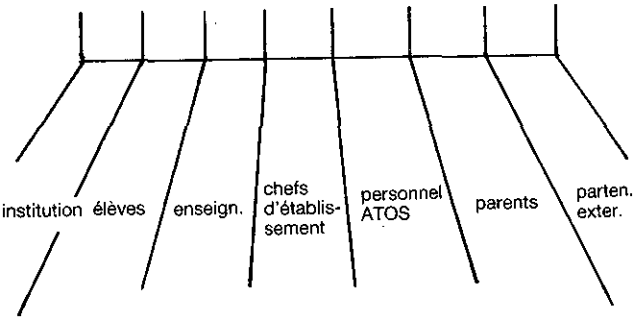
Les partenaires repérés se retrouvent donc à la base de notre schéma :

1. L'institution
2. Les élèves
3. Les enseignants
4. Les chefs d'établissement
5. Les personnels ATOS
6. Les parents
7. Les partenaires extérieurs.

— **Un postulat** : chaque catégorie de partenaires fonctionne selon un référentiel distinct, plus ou moins explicite, qu'il convient de connaître (par conséquent de « reconnaître ») et de prendre en compte en préalable.

Dans le schéma qui va illustrer le principe organisateur de la recherche de référentiel, les acteurs ainsi posés vont constituer la base de la construction (fig. 1).

Figure 1
Référentiels préexistants

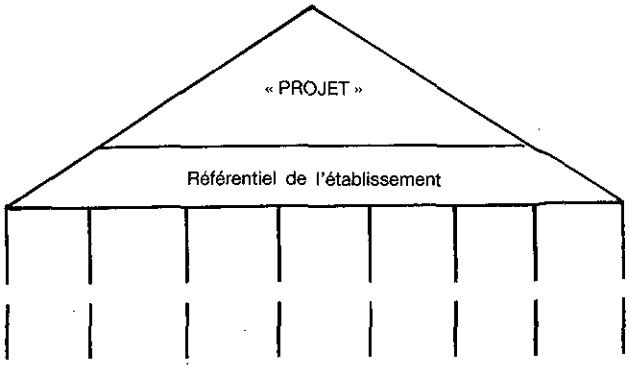


2e principe : partir du pluriel pour atteindre le singulier

Au cœur de la problématique se situe la question suivante : « comment passer de projets multiples de l'institution, de décideurs ou de plusieurs sous-groupes au **projet collectif d'un établissement** ? ». Les logiques, les attitudes ou les prises de position des différents acteurs seront confrontées, au cours de la démarche de projet, aux mêmes problèmes à traiter : on souhaite, en général, que les réponses soient cohérentes, d'où la nécessité d'aboutir à un référentiel qui deviendra celui de l'établissement.

Le principe organisateur va donc conduire à l'élaboration d'un référentiel unique, interne à l'établissement, et qui permettra de donner du corps et du sens au « projet » ; nous le retrouvons au sommet du schéma symbolique de la figure 2 :

Figure 2



3° principe : déterminer des axes à double entrée (projet et évaluation)

La logique verticale ainsi posée, on peut envisager alors, d'une part, la logique horizontale qui représente les entrées possibles de la réflexion préparatoire au projet, et d'autre part, la détermination des axes d'évaluation qui leur correspondent.

1 - Le choix des catégories d'entrée du projet

A ce stade de la construction de l'outil, il n'est pas question de chercher à déterminer ce qui pourrait constituer les axes principaux du projet : ces derniers vont justement dépendre du référentiel à construire. D'autre part, il n'est pas dans l'esprit de cette étude de proposer des catégories préfixées. Il s'agit donc uniquement, ici, d'ouvrir les rubriques nécessaires pour recueillir les informations les plus pertinentes et pour les soumettre aux traitements permettant de les intégrer à une démarche de projet. La méthode présentant le plus de garanties est certainement celle qui consiste à déduire ces catégories d'une préenquête auprès d'un échantillon réduit des acteurs concernés.

On constate en tout cas la fréquence de certaines préoccupations comme :

— la connaissance des finalités propres à chaque groupe de partenaires

— la connaissance des déterminismes (économiques et sociaux en particulier) pesant sur les intéressés

— la connaissance des motivations des acteurs

— la connaissance et la compréhension des attentes, des besoins et des situations engendrant les objectifs

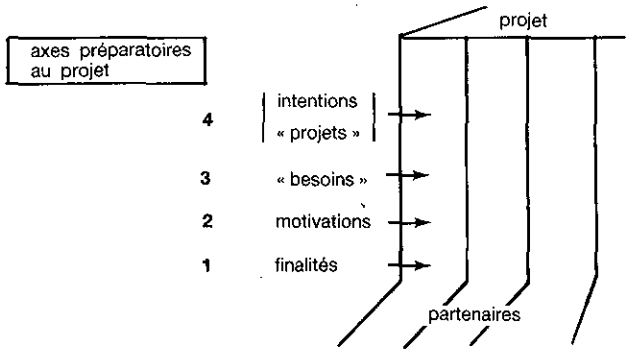
— la formulation des intentions à l'occasion des activités de type « projet » en cours et de leurs « effets perçus »

— la formulation des intentions à l'occasion des « projets » à venir et de leurs « effets souhaités » etc.

Ces catégories d'entrée (ou d'autres) permettent d'ordonner les informations de telle sorte que se dégagent des variables indépendantes (ou variables-causes) qui pourront être traitées soit **sur le mode de la recherche** (par exemple : « quel effet sur le projet lorsque telle motivation s'exprime ou ne s'exprime pas ? ») ou **sur le mode opératoire** (« comment déceler, traiter et même susciter — comme cela s'entend souvent — la motivation des élèves ou des enseignants à participer à un projet » ?).

Par exemple, lors de l'expérimentation en établissement (GRAIF, 1990) il a été disposé, parmi les entrées, les thèmes signalés plus haut, ce qui se résume schématiquement par la figure 3 :

Figure 3



2. La détermination des axes d'évaluation

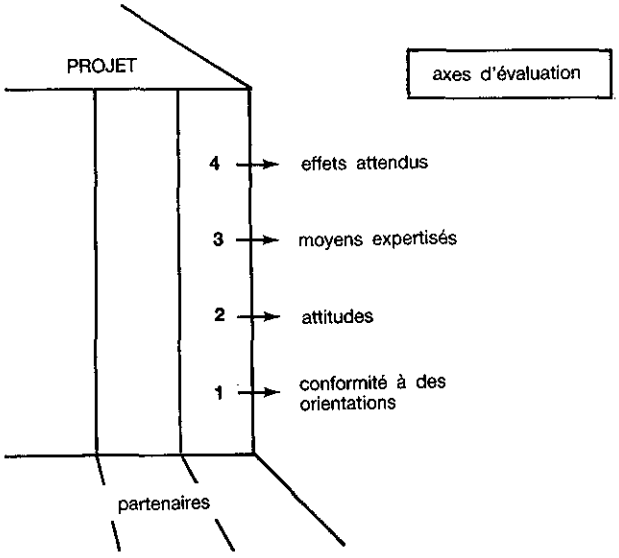
A chaque entrée caractérisant le « projet » correspond une « sortie » prévoyant les procédures d'évaluation qui en découlent : le référentiel comportera ainsi une deuxième face qui servira de protocole d'évaluation interne ou de base pour la négociation d'un « audit » externe.

La mise en place de ce dispositif est une condition essentielle de la cohérence d'une démarche de projet. Il ne s'agit pas d'exposer une liste d'intentions même accompagnée de volonté et de moyens pour qu'un projet fonctionne : la prospective, de par sa nature, imagine une

situation à venir dont elle essaie le plus possible de fixer les caractéristiques en termes **d'effets**. L'évaluation pronostique qui s'opère alors construit sa méthodologie autour des axes du projet dans lequel elle puise sa légitimité.

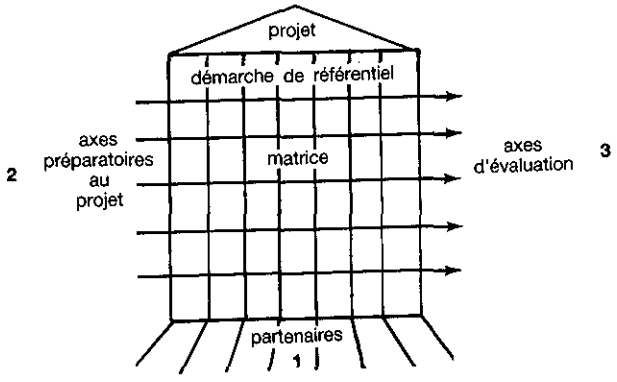
En poursuivant les axes d'entrée de la démarche de projet on pourra ainsi, sur la deuxième face du schéma, prévoir l'architecture de l'évaluation qui l'accompagnera sous la forme des axes de la figure 4 :

Figure 4



Le schéma d'ensemble représentant à la fois une matrice et un mode opératoire apparaît donc ainsi (fig. 5) :

Figure 5



Ce schéma matriciel se propose donc de recueillir des informations :

1 : sur les partenaires du projet d'établissement, dans le cadre de leur logique propre,

2 : sur les « entrées » repérables des démarches de projet existantes ou en cours chez certains acteurs précédées ou suivies de leur corpus d'informations,

3 : sur les axes d'évaluation pouvant être déterminés en fonction des « entrées » précédentes,

4 : sur les traitements possibles de ces différentes informations en termes d'ingénierie de système, permettant de valider un « référentiel de projet » spécifique à l'établissement.

- **Protocole et méthodes**

A - Un protocole en trois volets

Les principes organisateurs qui viennent d'être présentés illustrent une conception qui définit le référentiel de projet d'établissement comme un objet à construire par les acteurs et les partenaires concernés, ce qui exclut la prétention à élaborer un **référentiel externe** utilisable par tous les établissements.

C'est pourquoi la recherche va s'attacher à déterminer un « protocole » d'élaboration de référentiel plutôt qu'un référentiel : les données utilisées ne représenteront que des exemples tirés de la situation expérimentale construite en vue de mener à bien la recherche elle-même.

Ce protocole comportera trois volets :

1 - L'élaboration et la validation des « entrées » et des « sources » du référentiel,

2 - La confrontation des données obtenues et la détermination d'un **coefficient de convergence/divergence** entre les différents partenaires du « projet », opérations destinées à déterminer l'itinéraire du « possible »,

3 - La recherche d'indicateurs d'évaluation.

***Le schéma initial* peut être ainsi complété en mettant en perspective les trois opérations (fig. 6)**

B - Les méthodes d'investigation

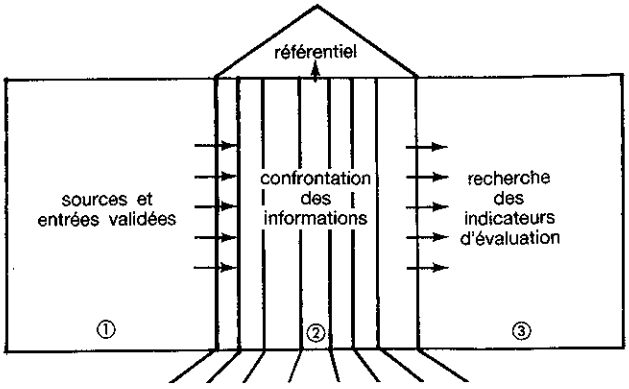
Trois types de procédures ont été employées ici :

1 - le repérage et le traitement des « sources »,

2 - l'élaboration d'un questionnement des « acteurs »,

3 - le mode d'utilisation à la fois clinique et stratégique des résultats.

Figure 6



1) Repérage et traitement des sources

Repérer et traiter des « sources » suppose un choix préalable qui consiste moins à examiner les programmations « volontaristes » dont la problématique essentielle serait de « savoir comment motiver les autres sur son propre projet », qu'à s'intéresser aux processus d'élaboration d'un projet et aux procédures pouvant favoriser la construction collective de ce dernier sous la forme de « projet d'établissement ». Ce préalable accepté, il paraît alors naturel de s'intéresser aux « sources » explicatives ou inductrices de prospectives et de scénarios.

1.1. Quelles sources ?

— Une recherche systématique de l'existant :

On peut, dans ce but, utiliser des instruments fort utiles comme des check-lists proposant de répondre systématiquement à un questionnement organisé invitant les intéressés à rassembler des informations, des formulations de problèmes ou d'intentions autour d'une liste de rubriques la plus exhaustive possible. On peut citer, dans ce cadre, le guide méthodologique élaboré par D'Hainaut (UNESCO, n° 33) qui constitue en lui-même non un plan uniforme et fermé, mais plutôt une grille de classement des sources d'informations éventuellement utilisables pour l'élaboration du projet d'une institution éducative.

— Un choix d'informations adaptées au traitement d'une problématique :

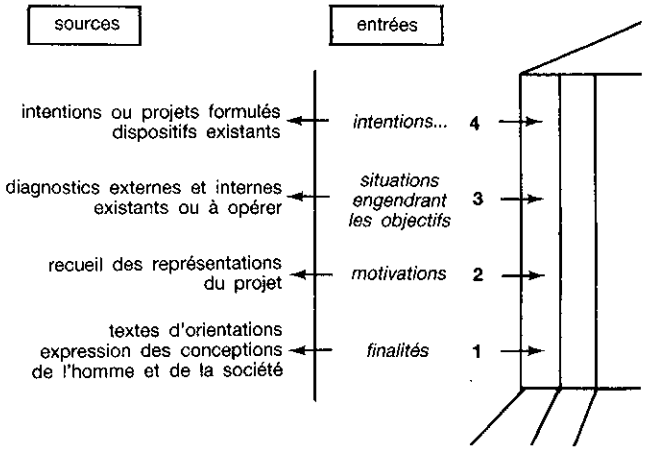
Une autre démarche, complémentaire de la précédente, consiste à rassembler et à traiter les informations relatives aux entrées retenues pour le référentiel. Ces informations seront en nombre plus limité, donc plus facilement traitables, mais aussi davantage chargées de sens : d'où la nécessité supplémentaire de ne pas se tromper de choix ! Cette seconde démarche, conforme à la logique du référentiel, sera utilisée et décrite ici.

1.2. Une typologie des sources

Les sources repérées dépendront des « entrées » choisies. Chaque situation donnera lieu par conséquent à des entrées sensiblement différentes, donc, théoriquement, à des sources différentes ainsi qu'à des choix différents parmi ces sources.

A titre d'exemple dans l'expérimentation qui nous sert de référence, à partir des entrées provisoirement fixées (par un groupe de pilotage d'abord, par une préenquête par la suite), un certain nombre de sources existantes ou à créer ont été choisies. Elles ne constituent pas une typologie réutilisable, mais comme leur formulation ne peut ici être présentée que de manière synthétique et générale, on y retrouve des catégories pouvant apparaître communes à tous les projets : les textes d'orientations, le recueil des représentations, les diagnostics existants, les projets formulés... c'est alors qu'il convient de traiter dans la figure 7 le volet gauche du schéma général de la matrice esquissé plus haut, en désignant les sources :

Figure 7



La typologie n'est qu'esquissée : on peut rajouter des « étages » en matière d'« entrées » et définir les sources correspondantes qu'il reste à traiter et à valider.

1.3. Le traitement : une validation des/ et par/les sources

Valider les sources :

Une source existante (document) ou sollicitée (questionnement) devient **valide**, en matière de référentiel, lorsqu'elle a été testée auprès des acteurs :

l'interprétation d'un texte ministériel se discute avec un représentant institutionnel ; un questionnaire ou une enquête se testent selon des exigences scientifiques ; des diagnostics doivent être confrontés avec d'autres diagnostics ; des documents décrivant des projets se vérifient *auprès de leurs auteurs : toutes ces opérations classiques* permettent de s'assurer de la validité de l'information mais aussi, très souvent, de corriger cette dernière et de *la décoder (un taux d'échec n'a pas le même sens s'il est* référé à tel ou tel contexte ou rapproché d'une autre information, par exemple).

***D'autre part, les acteurs concernés par une évaluation* peuvent « reconnaître » un diagnostic et ainsi le « confirmer », et en conséquence l'intégrer à leur stratégie.**

Valider < par > les sources :

L'utilisation des sources permet d'engager des démarches de projet sur des bases réelles et vérifiables. Elle permet aussi de limiter les risques de pressions, de « récupérations », d'affirmations arbitraires non fondées. Le recours aux sources peut fournir une argumentation au sujet des décisions à prendre et permettre la transparence nécessaire à une action collective.

Ainsi, la programmation d'une activité sera validée si *les sources indiquent que celle-ci est souhaitée par les* acteurs concernés — et par quels acteurs elle est souhaitée — ou si elle se déduit d'un diagnostic clairement *établi à partir de ces sources.*

Introduire la procédure de recours aux sources pour élaborer un référentiel de projet revient à définir le « projet » comme une démarche autonome qui examine ses propres origines, son propre environnement afin d'éclairer ses choix donc de les comprendre de l'intérieur et ainsi, peut-être, de mieux les réaliser.

2) Elaboration d'un questionnement des acteurs

2.1. Pourquoi questionner les acteurs ?

— **Pour actualiser les sources** : au fur et à mesure que l'analyse de la situation progresse, que les sources existantes sont examinées, le besoin se fait sentir non seulement d'en savoir plus, mais surtout de recueillir des informations concernant une problématique particulière, de connaître à chaud des représentations et des attitudes, et par conséquent de questionner les acteurs.

— **Pour refléter une dynamique** : l'instrument, tel qu'il est défini ici, devrait pouvoir mesurer un « mouvement » et rendre compte d'une réflexion « en actes » non réductible à un examen de données définitivement établies.

— **Pour impliquer les acteurs dans l'élaboration du *référentiel*** : ce dernier sera en effet utilisé s'il est perçu comme propriété commune. Le questionnement, son explicitation et sa restitution constituent autant de possibilités d'appropriation des informations par les acteurs.

2.2. Un questionnement spécifique mais aux résultats comparables

Si l'on veut interroger toutes les populations partenaires du « projet », dès la préenquête, on est amené à vérifier l'évidence de la disparité des préoccupations, des raisonnements et des champs lexicaux des enseignants, des élèves, des équipes de direction, sans parler des partenaires extérieurs : le questionnement aura donc à s'adapter à ces différents publics et donnera lieu à des formulations ou à des explicitations distinctes. Mais il va de soi qu'on ne peut pas traiter l'établissement comme une tour de Babel, l'enjeu demeurant la confrontation de toutes les informations et la négociation sur quelques axes privilégiés qui en seront issus. Il est par conséquent nécessaire de disposer d'éléments que l'on puisse rapprocher et comparer, d'où l'intérêt de construire le questionnement à l'aide de catégories communes :

C'est ainsi que dans notre expérimentation, ont été dégagés des thèmes de questionnement comme :

— la réussite scolaire
— l'insertion sociale et professionnelle
— l'acquisition de connaissances
— l'intérêt ou le plaisir pour les études, la vie dans l'établissement
— les activités
— le fonctionnement du système.

Sur ces thèmes, les instruments de questionnement *se sont ensuite adaptés aux publics et aux conditions.* L'exemple montre en tout cas encore une fois combien tout choix d'items est limitatif et par conséquent ne peut être pertinent que dans la situation à partir de laquelle il a été réalisé.

2.3. Le choix des entrées du référentiel

Voici un carrefour méthodologique important dans lequel se jouent certainement l'authenticité et la qualité du référentiel qui pourra être élaboré.

Un carrefour méthodologique inévitable :

Dans une dynamique de « projet », la **désignation des préoccupations** constitue un problème central. On peut se demander alors ce qui légitime cette désignation :

— Est-ce la fonction, comme par exemple celle de l'inspecteur, du « consultant », de l'« auditeur », du chef d'établissement, du professeur, etc. ?

— Est-ce le discours des acteurs, et dans ce cas bien sûr celui des élèves ?

— Est-ce l'ensemble des sources analysées selon une approche scientifique ?

Poser les questions ainsi, c'est sans doute suggérer que la réponse se situe au « carrefour ».

Un carrefour méthodologique dangereux :

Une confusion risque tout d'abord de s'installer entre ce qui ne constitue dans un premier temps qu'une recherche d'informations sur des thèmes qui ne sont désignés que dans une perspective d'investigation et ce qui pourrait déjà (mais trop tôt) constituer des axes du « projet ». Une démarche d'élaboration de référentiel implique en effet que les axes du projet ne puissent pas être fixés d'avance : on veillera donc à ce que les thèmes d'investigation n'induisent pas les axes du projet parce que l'on aurait voulu réaliser l'économie de l'analyse et de l'élaboration qui constituent la phase suivante du travail.

Un carrefour méthodologique prometteur :

Cette phase de l'opération paraît néanmoins essentielle, car elle implique :

— une évaluation diagnostique mettant en place des outils destinés à trouver le sens des informations à recueillir

— une formulation des problèmes

— une réflexion sur ce qu'on pourrait appeler, avec les réserves d'usage, et de manière générale, les « besoins » (ou situations engendrant les objectifs)

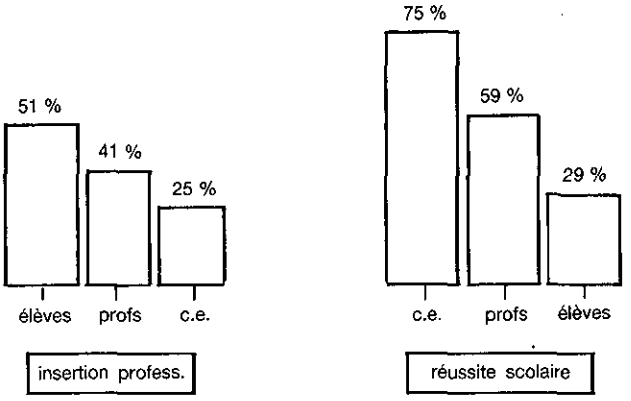
3) Utilisation des résultats obtenus

La richesse des informations obtenues après un tel questionnement est telle qu'elle invite à une double démarche : d'une part il devient indispensable **d'opérer des regroupements** destinés à dégager les axes quantitativement les plus chargés et présentant toutes les chances de fédérer des ressources et des intentions autour d'activités possibles ainsi repérées. D'autre part, il est tout aussi important de **noter les indications de positions marginales, opposantes**, non consensuelles permettant d'entrevoir les limites des projets collectifs qui ne manqueront pas d'être construits et « globalement » encouragés par les résultats de l'investigation.

Parmi les multiples méthodes possibles, on citera deux démarches utilisées au cours de notre expérimentation :

1 - ***un exemple de comparaison des réponses* à des questions sur les finalités du collège posées à trois types de partenaires (les élèves, les enseignants et les équipes de direction) il a été répondu selon la répartition de la figure 8 :**

Figure 8



Ces deux finalités (insertion professionnelle et réussite scolaire) figurent très souvent et à juste titre dans les prémices des « projets ». Mais ce qui paraît intéressant ici, c'est de noter que les partenaires consultés ne leur accordent pas la même priorité : les préoccupations de réussite scolaire vont en décroissant des chefs d'établissement *aux enseignants et aux élèves, alors que le souci de* l'avenir professionnel se répartit de manière inverse. Les projets concernant l'établissement pourraient avantageusement tirer parti de cette indication finalement très simple : les responsables et les pédagogues auraient les yeux fixés sur les résultats aux examens pendant que les élèves songeraient davantage à ce qui les attend à la sortie du collège...

2 - ***la recherche d'indices de « convergence/divergence »***

Si l'on admet qu'il est essentiel de connaître les opinions des populations en présence dans une démarche de projet, on est alors tenté de disposer d'un outil de mesure de la convergence ou de la divergence existant sur les sujets en question. Des chercheurs du GRAIF (3) ont défini dans ce but un coefficient de convergence/divergence **permettant, à partir de réponses à un questionnaire, de mesurer l'écart, dans un même item, entre deux populations comme par exemple les élèves et les professeurs sur une échelle simplifiée de 1 à 10 permettant de mieux comparer les informations. Par exemple, sur l'item de l'aide apportée à la socialisation, on obtient :**

— réponses positives : — élèves = 1 %
— profs = 45 %

— écart des réponses calculé sur une échelle de 1 à 10 = $\frac{(1 - 45)}{10} = 4{,}4$

— coefficient correspondant à l'écart de 4,4 = ⑤

Si l'on définit la convergence « parfaite » par le coefficient 10 (écart = 0) et la divergence parfaite par le coefficient 0 (écart = 10), on peut interpréter le chiffre précédent comme une convergence faible sur cet item. Certes, sur un seul résultat, ce calcul apporte peu de signification nouvelle : son emploi devient utile lorsqu'on a de nombreux items à comparer et à ordonner.

4) Vers un document de référence

Le questionnement systématique aura permis d'actualiser et de vérifier des informations préexistantes ; il aura permis également de confronter ces dernières avec les représentations des acteurs et avec leurs intentions ; les résultats ainsi obtenus seront intégrés au « corpus » de l'établissement.

Pour que ce **corpus** devienne **référentiel**, il doit, selon nous, être soumis aux cinq traitements suivants :

1 - La détermination d'objectifs directement induits du corpus de l'établissement :

De par sa nature, le référentiel n'est pas un simple descriptif : il traduit en buts hiérarchisés, en descriptions du souhaitable les diagnostics inclus dans le corpus. Il dresse ainsi la « carte » mais aussi le « devis » de l'établissement « raisonnablement réalisable » en fonction de son contexte. Ici apparaît donc clairement la distinction entre « référentiel » et « projet » : ce dernier opère des choix, actualise et programme les activités en cohérence avec le référentiel dont il s'inspire ; ses promoteurs demeurent libres et responsables. Ils disposent en outre de méthodologies nombreuses et diverses (Broch, Cros, 1987) pour la programmation de l'action : il n'en sera donc pas question ici.

2 - La fixation d'un dispositif permettant la régulation entre référentiel et projet :

Il paraît évident de dire qu'un référentiel, s'il existe, ne constitue ni une étape ni un document « historique » à ranger dans des archives, mais que sa fonction est permanente. Un dispositif (structure, responsabilités, moyens) est donc nécessaire pour « réguler » de manière dialectique les rapports entre les prospectives, les décisions et les actions d'une part et les éléments du référentiel d'autre part : on pourrait l'appeler le « dispositif-veilleur » du référentiel.

3 - L'implication des acteur et des partenaires :

La qualité d'un référentiel se remarque au fait que tous les acteurs intéressés le **reconnaissent** parce qu'ils s'y sont impliqués. Loin de s'imposer comme un outil d'école ou de laboratoire, il devrait pouvoir constituer le patrimoine commun des acteurs et des partenaires du « projet » qui y ont contribué. A cette condition, le référentiel définit en quelque sorte la « culture » de l'établissement.

4 - La prévision et la maîtrise des procédures d'évaluation :

Une évaluation intégrée au référentiel

La matrice initiale prévoyait la construction de procédures d'évaluation en même temps que s'élaboraient les axes d'entrée du référentiel. La caractéristique essentielle de la méthodologie étudiée ici consiste précisément à prévoir un référentiel à **double face** : l'instrument construit comprend pour chaque axe d'entrée (face « projet ») la détermination des éléments à évaluer (face « évaluation ») induisant le choix des indicateurs et des critères à partir desquels seront évalués les effets, les produits et les résultats des opérations engagées par le « projet ». Comme l'illustre le tableau suivant, les indicateurs sont recherchés dans la logique du « projet » et ne sont donc pas imposés une fois pour toutes de l'extérieur :

axes du référentiel →	choix des éléments à évaluer →	fixation des indicateurs
4. formulation de projets	— effets attendus — adhésion des acteurs	— performances — existence d'actions et de produits — *présence-participation*
3. besoins	environnement *et moyens à expertiser*	— indicateurs externes *classiques* — indicateurs internes issus des objectifs de transformation
2. motivations	prise en compte des attitudes et des démarches individuelles	existence de situations favorisant l'expression et l'appropriation
1. finalités	conformité aux orientations arrêtées	existence de documents internes explicites

Un outil d'« auto-analyse »

Parce qu'il a exprimé des finalités et des objectifs, mis en place des dispositifs de régulation de l'action, anticipé des résultats et prévu les modalités de leur mesure, le référentiel devient également un outil d'« auto-analyse » (Bollen, Hopkins, 1988). Les acteurs peuvent maîtriser grâce à lui les prises d'informations concernant les activités de projet et contrôler ainsi les diagnostics internes pouvant être portés sur le fonctionnement de l'établissement.

Un outil de négociation pour affronter un audit externe

L'évaluateur externe peut se trouver devant deux cas de figure :

— l'établissement s'est doté d'une démarche qui s'apparente au référentiel, et dans ce cas, l'audit est négocié et perçu comme un regard externe complémentaire et nécessaire.

— l'établissement n'a pas procédé à ce type de réflexion et attend avec anxiété les résultats de ce qu'il va percevoir comme un jugement comparatif voire normatif qui risque fort de ne pas l'aider à progresser.

5 - L'élaboration d'un document

Seul l'écrit engage : le « référentiel de projet » prend donc un jour la forme d'un « document ». Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il ne s'agit là ni d'une formalité ni d'une phase exempte de problèmes.

Ce n'est pas une formalité : les rédacteurs du document prennent la responsabilité de retranscrire sans déformer, de formuler sans personnaliser. Leur production demeure sous le contrôle des acteurs. D'autre part, ce document assurera une fonction symbolique dans la mesure où il sera utilisé selon les cas comme un cahier des charges, un relevé de conclusions ou d'intentions, peut-être même une protection contre l'arbitraire.

Ce n'est pas une phase exempte de problèmes ou de dangers : car deux écueils opposés guettent les rédacteurs :

— Le risque, si la forme écrite pour être « ouverte » reste trop générale, de n'exprimer qu'une bonne conscience floue n'engageant pas les partenaires.

— Le risque, si le document se veut très précis, de fixer et de figer artificiellement une évolution. En effet, le « projet » est par définition dynamique et évolutif et le référentiel, par les prises de conscience qu'il provoque, renforce encore cette tendance à l'évolution. Ce document ne constitue par conséquent qu'une **photographie momentanée** d'une « situation de projet ».

EN CONCLUSION : OBSERVER ET INTERROGER LES PRATIQUES DE PROJET

Des définitions en évolution

L'objet de cette étude consiste dans la description d'une procédure, celle de la recherche d'un « référentiel », proposée comme préalable à l'élaboration d'un « projet d'établissement ». Mais tout se passe comme si ces notions étaient entendues : en fait, l'outil présenté est en cours d'expérimentation et fonctionne sur des postulats provisoires.

La notion de projet dispose d'un champ sémantique tellement vaste qu'on ne pouvait prétendre, dans cette présentation, en évoquer la théorie. Il devrait être clair néanmoins qu'il n'a été question ni de « planification » ni de « modèle institutionnel » ni de « projet pédagogique » à mettre en œuvre. Il est plutôt fait référence à **la démarche de projet** définie comme **organisation collective** de l'emboîtement des anticipations et des volontés individuelles et « catégorielles » des partenaires de l'établissement scolaire.

La notion de référentiel se trouve quant à elle interrogée par les travaux engagés et dont les principes viennent d'être présentés. Certes, elle doit beaucoup aux utilisations qui en ont été faites dans le domaine de l'éducation, en particulier dans les champs de :

— **la formation utilisant l'approche par les objectifs**, avec les référentiels d'unités capitalisables

— **l'évaluation**, avec la réflexion sur les écarts entre référent et référé

— **l'audit des structures éducatives**, avec la nécessaire construction de référentiels d'audit.

Cependant, au cours de la recherche, la notion de « **référentiel de projet** » s'est peu à peu modifiée : d'une première représentation qui la définissait, de par les influences subies par les précédents modèles, comme un outil taxonomique stable, on est passé à une conception dynamique et mouvante donc contradictoire et révisable. En effet, l'investigation dans les établissements a permis de mettre à jour la variété et l'antagonisme des enjeux, l'irréalisme que pouvait représenter la recherche de consensus ou de motivation des acteurs sur des initiatives de « promoteurs ».

Des pistes de recherche

1) La notion de « référentiel » d'un dispositif de formation est encore à étudier et à exploiter. Elle devrait pouvoir se dégager des expériences réductrices qui l'ont illustrée ces dernières années en matière d'éducation et

gagnerait à être analysée, non comme un instrument-étalon toujours discutable, mais comme une procédure :

— de *repérage d'un contexte*

— de construction d'un système de données de référence par rapport auxquels peuvent se définir et s'évaluer les projets éducatifs.

2) Le projet d'établissement n'a pas encore été suffisamment étudié comme « *processeur* » (*Lemoigne*, 1977, Berbaum, 1982) d'un système d'éducation comportant sa propre mémoire et son propre processus de régulation. Même si on le perçoit comme une « boîte noire », on ne sait pas encore très bien ce que l'on peut y faire entrer et ce qui peut en sortir. D'où le danger prévisible d'une multiplication prématurée de démarches répondant au *souci du « comment faire », à propos d'un objet qu'on ne* sait pas encore clairement définir. Il paraît donc utile de poursuivre les investigations engagées ici :

a - *au niveau de l'observation des phénomènes et* des comportements liés au « projet d'établissement », par l'analyse des documents qui décrivent ou prescrivent le « projet » sur le terrain de l'établissement et de la formation (GRAIF, 1990) ;

b - au niveau de l'évaluation des établissements scolaires, avec les diverses conceptions qu'elle met en jeu, lorsqu'elle rencontre la pratique de « projet », ce qui conduit à poser de nouveaux problèmes (Figari, 1990) : choisir ce que l'on va évaluer suppose la référence à un *cadre conceptuel que les « projets d'établissement » incitent* à redéfinir.

Gérard FIGARI

Laboratoire des Sciences de l'Éducation
Université des Sciences sociales de Grenoble

Notes

(1) *L'esprit de cette étude doit beaucoup aux enseignements tirés de* l'opération nationale d'évaluation des projets d'action éducative (rapport au ministère de l'éducation nationale, mai 1986 - G. FIGARI - A. BOLLON - C. DELORME).

(2) Travail effectué dans trois collèges de l'agglomération grenobloise : Collège G. Philippe, Collège E. Vaillant, Collège de Gières.

(3) R. Delvigne et G. Morra.

Bibliographie

ARDOINO J. (1984), *Projet éducatif*, projet de société, **Pour**, 94, 5-13.

ARDOINO J., BERGER G. (1989), **D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes**, ANDSHA.

AUBEGNY J., GAGE B. (1990), Une grille de lecture élargie de l'établissement, du mosaïque au pluriel, dans **La démarche de projet**, CRDP de Poitiers, pp. 49-63.

BALLION R. (1989), Les recherches sur les établissements scolaires, dans *BALLION R., BAYART D., MAYER P.*, ***Contribution* à l'étude de l'établissement scolaire**, CRG, Ecole Polytechnique, pp. 8-41.

BERBAUM J. (1989), **Programme d'Aide au Développement des Capacités d'Apprentissage (PADECA)**, document multigraphié, Dept. des Sciences de l'Education, Université de Grenoble II.

BERBAUM J. (1982), **Etude systémique des actions de formation**, Paris, PUF.

BERGER Gaston (1964), **Phénoménologie du temps et prospective**, Paris, PUF.

BOLLEN R., HOPKINS D. (1988), **La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire**, Paris, OCDE, Economica.

BOUDON R. (1973), **L'inégalité des chances**, Paris, A. Colin.

BOUTINET J.P. (1987), **Anthropologie du projet, essai sur la signification du temps opératoire**, Paris V, thèse de doctorat.

BROCH M.H., CROS F. (1987), **Comment faire un projet d'établissement**, Lyon, Chronique sociale.

DEROUET J.L. (1990), Dix années de travail sur le fonctionnement des établissements scolaires : dérive instrumentale ou retour aux fondements de la philosophie politique ? dans **La démarche de projet**, CRDP de Poitiers, pp. 43-48.

D'HAINAUT L., **La régulation dans les systèmes éducatifs**, Paris, UNESCO, Etudes et documents d'éducation, n° 33.

DURU-BELLAT M. (1990), Des différences d'un établissement à l'autre à la notion d'« effet établissement », dans **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale**, AECSE, Dept. Sciences de l'Education, Université de Paris X, Nathan, pp. 166-169.

EDUCATION ET DEVENIR, (1987, 1989), (Cahiers), **Le projet d'établissement, techniques et méthodologie**, document multigraphié.

FIGARI G. (1990a), Evaluation des établissements scolaires : l'actualité interpelle la recherche, dans **Bulletin de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE Europe)**, n° 90.2. pp. 2-8.

GRAIF (1990b), ***Etudes sur la démarche de projet***, Ministère de l'Education Nationale, Laboratoire des Sciences de l'Education de l'Université de Grenoble II (oct. 1990).

LE MOIGNE J.-L. (1977), **La théorie du système général, théorie de la modélisation**, *Paris, PUF.*

MAFPEN de Nantes (1989), **Propositions pour l'élaboration, l'instruction et le suivi des projets d'établissement**, document multigraphié.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (1989), **Loi d'orientation sur l'éducation**, Journal Officiel de la République Française.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (1990), Circulaire n° 90 108, BOEN.

NOT L. (1987), La notion de projet en pédagogie de 1875 à 1975, dans M. BRU, L. NOT, **Où va la pédagogie de projet** ? *Toulouse*, Edit. Universitaires du sud.

NOT L. (1989), **L'enseignement répondant**, Paris, PUF.

NUNZIATI G. (1987), **Construire un dispositif d'évaluation formatrice - dossier du formateur**, document multigraphié.

PETIT F. (1989), **Rapport de recherche sur les traits organisationnels facilitant l'émergence et l'évolution des initiatives dans les collèges**, ERPSO, Université de Grenoble II, document multigraphié.

VASSILEFF J. (1988), **La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes**, Lyon, Chronique Sociale.

VERGNAUD M. (1989), **Le projet d'établissement, présentation sommaire d'une conception**, Courrier de Education et Devenir, oct. 1989, Document multigraphié.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE N° 94 janvier-février-mars 1991, 63-72

ÉVALUATION À MOYEN TERME DE L'APPRENTISSAGE DES OPÉRATIONS PROJECTIVES AUPRÈS D'ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

par Pierre HIGELE

Les élèves de quatrième préparatoire de LP rencontrant de grandes difficultés dans l'apprentissage du dessin technique, nous leur avions proposé une formation centrée sur l'acquisition des opérations projectives. La progression pédagogique, d'une durée de quelques heures, construite en référence au cadre piagétien, permet de remédier aux lacunes repérées lors d'une épreuve de diagnostic.

L'objet de cet article est d'analyser les effets de cet apprentissage sur deux groupes, au bout de 8 mois pour l'un et 20 mois pour l'autre. La comparaison avec un groupe témoin a permis de montrer que l'influence de cet apprentissage se faisait encore sentir au bout de ces périodes. Certains élèves du groupe contrôle éprouvent encore de grandes difficultés dans des opérations relevant du début du niveau concret alors que ceux du groupe expérimental atteignent des opérations de niveau formel.

Les difficultés rencontrées par les élèves de quatrième préparatoire de LP dans l'apprentissage du dessin technique sont nombreuses. Nous pouvons citer par exemple : la traduction d'une vue en perspective en une vue géométrale ; la représentation générale des courbes et des surfaces inclinées ; la construction d'une troisième vue à partir de deux vues différentes d'un même objet ; la représentation, dans la vue finale, d'un élément non visible dans les vues initiales. Ces difficultés nous avaient incité à mettre en place une formation centrée sur les opérations projectives. Celles-ci peuvent, en effet, être considérées comme un préalable indispensable à la compréhension des concepts sur lesquels repose le dessin technique lui-même.

Cette formation fait suite à des travaux menés aussi bien auprès d'adultes en formation que de jeunes en scolarité technique et qui se situent dans le courant de recherche autour de la remédiation cognitive. Elle se veut une réponse à une demande pressante des enseignants et des formateurs d'adultes qui, rencontrant des situations problématiques, recherchent des outils pour améliorer le diagnostic et les apprentissages qu'ils conduisent.

Le cadre piagétien relatif à l'espace nous a servi de référence car nous avons fait l'hypothèse qu'un certain nombre de difficultés rencontrées par les élèves avaient pour origine la non-utilisation des opérations projectives.

Notre démarche pédagogique, proche de celle que nous avions élaborée pour les **Ateliers de Raisonnement Logique (ARL)** (1) consiste tout d'abord en la passation d'un instrument de diagnostic afin de déterminer les manques chez les sujets concernés. Puis, un ensemble d'exercices finement calibrés permet d'adapter la progression aux lacunes repérées au préalable, tout en appliquant une méthode pédagogique, essentielle à nos yeux, proche de la méthode clinique proposée par PIAGET (2).

Le diagnostic s'effectue à partir d'un test comprenant douze items et composé de deux parties :

— une partie « Perspective-Construction » où la tâche demandée consiste à construire, à partir d'une vue en perspective d'une pièce, la vue de face (4 items) et la vue de gauche (4 items) ;

— une partie « Vues Orthogonales-Construction » où, à partir de deux vues orthogonales représentant les vues de face et de dessus, il s'agit de construire la vue de gauche (4 items).

L'apprentissage comporte des surfaces, des formes simples avec angles droits ou biais ou courbes, des formes complexes composées de formes simples de différents types. Il reprend les éléments essentiels dégagés à partir de la grille d'analyse du test. Il porte plus particulièrement sur la droite projective (comprendre qu'une droite se projette en un point et un plan en une droite), le changement de point de vue (capacité à se déplacer mentalement), la construction de la projection de courbes et de plans inclinés, la mise dans le même plan, la coordination de diverses transformations. Il s'effectue en individuel ou par groupes très restreints (2 à 5 élèves) sur

une durée de trois à sept heures, à raison si possible, de une à deux séquences de travail par semaine, chacune d'elles n'excédant pas une heure.

Notre objectif est d'analyser les effets à moyen terme de cet apprentissage. En effet, les expériences antérieures avaient montré qu'immédiatement après l'apprentissage, les gains étaient considérables ; nous voulions donc savoir si ceux-ci se maintenaient sur une plus longue période.

I - MÉTHODOLOGIE

La recherche s'est effectuée durant l'année scolaire 1987-1988 sur les populations ayant suivi un apprentissage en 1985-1986 et 1986-1987, avec la collaboration d'un enseignant de dessin technique de l'établissement (3). Elle a porté sur les éléments suivants :

— Passation d'un test de diagnostic (post-test 2) identique au pré-test et au post-test 1 passé immédiatement après l'apprentissage ;

— Réalisation, lors d'un entretien individuel enregistré, de deux exercices dont les difficultés correspondent au cours normal de dessin technique ;

— Recueil de quelques exercices réalisés durant le cours de dessin technique ;

— Entretiens enregistrés avec les enseignants de dessin technique et d'ateliers dont les élèves avaient participé à l'expérience.

Le public concerné était divisé en un groupe expérimental (GE) et un groupe contrôle (GC) constitués durant les années scolaires 1985-1986 et 1986-1987. Nous avions, pour ce faire, formé des couples GE-GC appareillés selon le profil obtenu à partir des résultats au pré-test. A la date du post-test 2, se trouvaient encore au LP 8 des 17 couples de l'année 1985-1986 et 5 des 7 couples de l'année 1986-1987. La mauvaise volonté et les résultats aberrants obtenus par l'un des sujets du GE de 1985-1986 nous a obligé à l'éliminer de notre étude. Celle-ci porte donc sur 14 élèves de l'année 1985-1986 (groupe A comprenant 7 élèves du GEA et 7 du GCA) et 10 élèves de l'année 1986-1987 (groupe B comprenant 5 élèves du GEB et 5 du GCB).

II. - ANALYSE DES RÉSULTATS

1. Analyse quantitative

Ces différentes passations ont eu lieu aux dates suivantes :

	pré-test	post-test 1	post-test 2
Groupe A	oct. 85	juin 86	fév. 88
Groupe B	nov. 86	juin 87	fév. 88

L'écart entre le post-test 1 et le post-test 2 est de *20 mois pour le groupe A* et de 8 mois pour le groupe B.

L'analyse des résultats est fonction de la grille qualitative élaborée lors de la constitution du test, lequel porte sur un total de 38 points. Cette grille comprend six catégories :

Première catégorie : « effacement de volume » : présence ou non de fuyantes : (début niveau concret). Huit points possibles.

Deuxième catégorie : « mise dans le même plan », c'est-à-dire mise dans le même plan des éléments situés dans des plans différents (fin du niveau concret). Treize points possibles : cinq pour les vues de face, huit pour les vues de gauche.

Troisième catégorie : « changement de point de vue », c'est-à-dire capacité de se déplacer mentalement permettant de donner le contour de la vue de gauche à partir de la perspective (niveau soit concret soit formel selon le type de transformation à exécuter). Quatre points possibles.

Quatrième catégorie : représentation correcte du contour de la vue de gauche, réalisée à partir de deux vues orthogonales (niveau formel). Quatre points possibles.

Cinquième catégorie : transformation de niveau formel (IV A) (transformations de transformations). Sept points possibles.

Sixième catégorie : transformations complexes de la fin du niveau formel (IV B) (transformer un élément non visible dans la vue initiale pour le faire apparaître dans la vue finale). Deux points possibles.

a) Analyse des résultats du groupe A

La partie gauche du tableau montre d'emblée que le groupe expérimental a progressé de façon beaucoup plus spectaculaire entre le pré-test et le post-test 1 que le groupe contrôle correspondant. Par contre, le GCA poursuit sa progression entre le premier et le deuxième post-test, alors que le GEA plafonne ; toutefois, malgré cette progression continue entre pré-test et post-test 2, le GCA aboutit à un score moins élevé que le GEA au post-test 1.

Nous pouvons analyser plus finement les résultats en différenciant trois parties du test :

1 - les domaines les plus faciles relevant du début du

Résultats obtenus en pourcentage par les différents groupes aux diverses passations du test de dessin technique

Groupe	Total			Effacement de Volume			Mise dans le même plan					
							Face			Gauche		
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
GEA	36,8	78,2	78,2	85,7	100,0	100,0	54,3	100,0	94,3	10,7	87,5	76,6
GCA	36,1	51,5	66,2	82,1	92,9	100,0	54,3	54,3	88,6	8,9	46,4	62,5
GEB	31,1	71,1	72,1	72,5	100,0	100,0	32,0	96,0	100,0	12,5	75,0	77,5
GCB	32,1	61,6	66,3	72,5	82,5	100,0	48,0	88,0	92,0	7,5	45,0	45,0
	Cadre			Transformations IVA			Transformations IVB			Changement de point de vue		
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
GEA	3,6	25,0	30,3	4,1	59,2	61,2	0,0	28,6	42,9	78,6	100,0	100,0
GCA	3,6	10,7	28,6	4,1	26,5	40,8	0,0	14,3	0,0	82,1	78,6	92,9
GEB	5,0	40,0	35,0	0,0	34,3	37,1	0,0	30,0	20,0	80,0	95,5	95,5
GCB	10,0	60,0	56,0	0,0	20,0	28,6	0,0	30,0	40,0	75,0	100,0	100,0

niveau concret, à savoir, l'effacement de volume, le changement de point de vue, la mise dans le même plan en vue de face.

2 - la mise dans le même plan en vue de gauche relevant de la fin du niveau concret.

3 - les parties relevant du niveau formel (cadre, transformations IV A et IV B).

Les résultats en pourcentage, pour chacune de ces catégories, sont alors les suivants :

	partie 1		partie 2		partie 3	
	GEA	GCA	GEA	GCA	GEA	GCA
post-test 1 .	100,0	78,2	87,5	46,4	44,0	19,8
post-test 2 .	98,3	95,0	78,6	62,5	51,4	30,8

Au niveau du post-test 1, les écarts sont significatifs. Lors du deuxième post-test, après 20 mois donc, s'il apparaît que le groupe contrôle atteint, dans la partie 1, des résultats sensiblement équivalents à ceux du groupe expérimental, dans la partie 2, l'écart est déjà plus important et, dans la partie 3, la différence entre GE et GC est significative à .08 au post-test 1 et .05 au post-test 2.

Nous constatons donc que, plus la difficulté des exercices est grande, plus l'écart entre groupe expérimental et groupe de contrôle observé lors du premier post-test, se maintient dans le temps. Entre les deux post-tests, les élèves ont suivi des cours de dessin technique, à raison de deux heures par semaine. Or ces seuls cours de dessin technique ne permettent pas aux éléments du GC de rattraper ceux du GE, dès lors que les exercices relèvent du niveau formel. Les quelques heures qu'a représentées l'apprentissage constituent bien un avantage décisif. En effet, sans la maîtrise du niveau formel, un élève n'a pas les capacités nécessaires pour effectuer un certain nombre de transformations et donc ne peut prétendre à la maîtrise du dessin industriel.

L'étude fine des erreurs montre que si dans le groupe contrôle certaines d'entre elles disparaissent entre les deux post-tests (comme celles commises dans la mise dans le même plan ou dans la transformation d'une encoche), d'autres subsistent telles que la transformation d'une rainure. Le groupe expérimental progresse, quant à lui, dans la maîtrise du cadre dans les items les plus difficiles et, de façon moins nette, dans la transformation d'une rainure.

b) Analyse des résultats du groupe B

Une analyse comparable à celle effectuée pour le groupe A donne les résultats suivants :

	partie 1		partie 2		partie 3	
	GEB	GCB	GEB	GCB	GEB	GCB
post-test 1 .	98,8	92,9	75,0	45,0	35,4	33,8
post-test 2 .	98,8	97,6	77,5	45,0	33,8	38,5

La comparaison entre post-test 1 et post-test 2 montre que la situation apparaît comme figée : au bout de 8 mois les résultats sont très voisins, le GC rattrapant simplement son

léger retard dans les items les plus faciles. Par contre, il ne comble absolument pas son retard dans la partie 2, c'est-à-dire la mise dans le même plan en vue de gauche.

L'analyse détaillée des erreurs montre que, dans les transformations de niveau formel, les gains du GCB ont lieu uniquement sur l'encoche ; aucun progrès ne se produit sur la représentation de la rainure.

Les huit mois qui séparent les deux post-test, chez les élèves groupe B, ne sont donc pas suffisants pour que le GC compense le retard pris sur le GE du fait de la seule formation aux opérations projectives dispensée à ce dernier.

En définitive, l'analyse des résultats des groupes A et B montre que les différences sont nettes entre des résultats des GE et GC à la fin de l'apprentissage spécifique dispensé aux GE. Elles s'estompent au fil du temps pour les opérations relevant du début du niveau concret, cela déjà au bout de huit mois. Tous les élèves tirent donc profit des cours de dessin technique à ce niveau. Par contre, dans les transformations requérant la fin du niveau concret et le niveau formel, même après vingt mois, l'écart entre GE et GC subsiste.

L'analyse détaillée des erreurs confirme ces conclusions et permet d'affiner les résultats en montrant que certaines erreurs subsistent dans les GC : celles liées à la mise dans le même plan et à la transformation des encoches. Par contre, aussi bien pour les GE que pour les GC, la transformation des rainures pose encore problème. Il serait nécessaire de connaître de façon très précise si l'enseignement a porté plus particulièrement sur les encoches ou les rainures pour remonter aux causes de ces gains différenciés, mais nous n'avons pu mener ce type d'investigation.

II - ANALYSE DE DEUX EXERCICES

Nous avons proposé aux 24 sujets de notre étude de réaliser en individuel deux exercices (voir annexe) choisis par l'enseignant de dessin technique qui a collaboré avec nous. Il s'agissait d'exercices réellement donnés en classe (donc non construits spécifiquement pour la recherche) dont les difficultés permettaient de tester l'apprentissage et qui pouvaient être réalisés en quelques minutes. Nous avons retenu deux vues en perspective à partir desquelles il fallait dessiner les vues de face et de gauche.

L'analyse piagétienne de la tâche montre que, pour résoudre les exercices proposés, il est nécessaire de mettre en œuvre des opérations intellectuelles de niveau début et fin concret. Notre attention s'est portée sur la capacité des élèves à effacer le volume (maîtrise de la droite projective), à changer de point de vue, à exécuter des mises dans le même plan aussi bien en vue de face qu'en vue de gauche, enfin à réaliser des projections de plan incliné. Ces différents points, comme nous l'avons vu, ont fait l'objet de l'apprentissage.

Chaque élève réalisait les quatre vues demandées puis l'enseignant de dessin technique, en individuel, conduisait un entretien en s'inspirant de la méthode clinique de PIAGET afin de comprendre la signification pour l'élève des traits tracés mais également pourquoi certaines arêtes de la perspective n'étaient pas représentées. Un tel entretien est délicat à mener car il s'agit de faire verbaliser par les élèves la signification de leurs traits sans pour autant que le ton employé ou les questions posées leur permettent de se rendre compte de l'exactitude ou non de leur réponse. En particulier, il fallait veiller à ce que les modifications qu'ils pourraient apporter à leur dessin au cours de l'entretien soient dues à des prises de conscience de leurs erreurs et non aux indications fournies par l'interviewer lui-même.

L'analyse quantitative des différents dessins révèle une meilleure réussite du groupe expérimental que du groupe contrôle aussi bien pour le groupe A (80,5 % contre 69,2 %) que pour le groupe B (76,8 % contre 68,4 %). Mais ce qui importe, c'est une analyse plus fine des résultats. Dans le groupe A, 2 élèves du GCA, représentent encore des fuyantes à partir de la perspective dont un dans les quatre vues demandées alors qu'aucun sujet des GE n'a ce comportement. De même, dans le GCA, 2 élèves éprouvent des difficultés à effectuer les changements de point de vue (dans deux vues sur quatre) alors qu'un seul élève des GE éprouve les mêmes difficultés dans la vue demandée la plus difficile. Dans la mise dans le même plan en vue de face, sont en échec 2 élèves du GCA et 2 élèves du GCB alors que tous les élèves des 2 GE réussissent. Par contre, celle demandée dans l'exercice 2, plus délicate car demandant l'interprétation d'un interrompu court, fait échouer 7 sujets des GE contre 6 des GC. Enfin, la projection des plans inclinés est moins bien réussie par le GC mais reste une grande difficulté même pour les membres du GE.

Il apparaît donc que dans les notions les plus faciles (fuyantes, changement de point de vue, mise dans le même plan en vue de face), la supériorité des groupes expérimentaux est nette, tous leurs membres ont surmonté ces difficultés. Dans des notions relevant de la fin du niveau concret, la différence entre les deux groupes apparaît moins nette, mais la réussite du GE reste supérieure à celle du G.C.

L'analyse des entretiens nous a permis de mieux comprendre les difficultés mais aussi les modes de raisonnement des élèves.

En premier lieu, un certain nombre d'entre eux mettent en œuvre des raisonnements de niveau figuratif, ils n'arrivent pas à se détacher de ce qu'ils voient. Ainsi, dans l'exercice 2, ils ne tiennent pas compte du fait qu'une partie de la pièce est en retrait et vont la représenter en suivant les contours

des traits forts. De même, un plan incliné sera représenté par un trait légèrement incliné (au lieu d'un trait droit). Au moment de réaliser les transformations demandées, ils se font « piéger » par ce qu'ils voient.

Des élèves réussissent certaines parties des pièces demandées alors qu'ils sont en échec pour d'autres qui n'offrent pas de difficulté supérieure. Il apparaît que la familiarité de certaines pièces facilite grandement la réussite, les élèves agissant par mémorisation sans mettre en œuvre les modes de raisonnement nécessaires à leur réalisation. Les enseignants risquent ainsi d'être induits en erreur par des réussites attribuées faussement à la compréhension des transformations à effectuer.

Les entretiens ont révélé de graves problèmes par rapport aux arêtes cachées. Ainsi, un des élèves déclare qu'il ne savait pas qu'il fallait dessiner les arêtes représentées en interrompu court sur la perspective (il s'agit d'un élève en 3e année de CAP). Deux autres élèves n'arrivent pas à représenter les interrompus courts, même sur incitation de l'interviewer. Ces trois élèves appartiennent aux GC. Par contre, d'autres sujets (aussi bien du GE que du GC) indiquent spontanément les différentes arêtes que représentent les traits dessinés, faisant montre de leur parfaite maîtrise qu'un plan devient arête.

Lorsque la complexité de la pièce augmente, les explications fournies montrent des difficultés importantes dans l'analyse des différents plans qui se traduisent par la non représentation de certaines arêtes ou par la déclaration que certaines d'entre-elles sont confondues (dans l'exercice 1, arête 16 confondue avec arête 26 ou non représentation de l'arête 23 dans l'exercice 2). Devant l'obstacle, le sujet préfère nier la difficulté.

La projection de plans inclinés est souvent délicate, la hauteur fournie pouvant être égale, aux yeux de l'élève, à la longueur du plan incliné lui-même. Par exemple, dans la projection de plan incliné E dans l'exercice 1, certains élèves nous ont indiqué qu'il s'agissait de l'arête 33 alors que pour d'autres, il était clair que le trait tracé était équivalent à l'arête 32. Seul l'entretien nous a permis de trancher.

De même, l'interprétation de certains dessins peut se révéler fausse. Dans au moins deux cas, des dessins qui pouvaient apparaître comme exacts correspondaient à des raisonnements totalement erronés (par exemple, erreur dans le changement de point de vue ou utilisation de recettes). Ces faits devraient inciter les enseignants à interroger leurs élèves sur les modes de raisonnement les ayant conduit à fournir leurs réponses, même lorsque celles-ci semblent exactes.

L'interrogation systématique nous a également permis de voir l'impact de certaines méthodes pédagogiques. Pour faciliter la tâche des élèves, on est parfois tenté de leur donner des recettes mais celles-ci sont parfois très mal utilisées. Ainsi, au moins un cinquième des élèves interrogés a construit la vue de gauche à partir de la vue de face qu'ils avaient construite, sans faire aucune référence à la perspective qu'ils avaient pourtant devant les yeux. Pour certains, un point de la vue de face doit donner une arête en vue de gauche mais ils se révèlent incapables de retrouver cette arête sur la perspective. Ils donnent l'impression que, pour eux, cette arête n'a pas de réalité, qu'elle n'existe qu'à travers la règle fournie : un point de la vue de face donne une arête de la vue de gauche.

Les entretiens ont mis en lumière certains modes de raisonnement, certes particuliers à certains élèves, mais révélateurs de leurs difficultés. Dans l'exercice 1, le bloc constitué par le plan incliné (surfaces D, E, F) en vue de face, a été source d'échec pour deux sujets. Pour l'un, on ne devait pas le voir, il proposait de le représenter en pointillé mais s'en sentait totalement incapable, le fait d'être en retrait le faisait disparaître. L'erreur du second sujet parait encore plus étonnante : la surface D devait être au même niveau que la surface C car « il est petit (le bloc D, E, F), donc quand il est loin, c'est comme si on ne voyait qu'une seule masse ». On à l'impression que pour tracer la vue de face à partir d'une vue en perspective, il se situait très loin, comme si l'objet ne pouvait pas être directement sous ses yeux.

Nous avons également remarqué que certains élèves, parmi les plus faibles (sans qu'il y ait systématisme), indiquaient la projection des arêtes à partir des arêtes du fond et non celles du premier plan. Ainsi, en vue de face dans le premier exercice, ils indiquent qu'ils représentent l'arête 27 et non l'arête 20 ou l'arête 30 plutôt que l'arête 1. Cette façon de procéder peut, nous semble-t-il, renforcer la difficulté des transformations de plans en arêtes.

L'étude des sujets les plus faibles, qui appartiennent tous aux groupes contrôle, est révélatrice du niveau des difficultés face à l'espace que rencontrent certains élèves.

L'un d'entre eux recopie au moins en partie la vue en perspective, même en vue de face, il n'arrive pas à se déplacer mentalement. Il semble également avoir de grandes difficultés à interpréter les interrompus courts, ce qui l'incite à ne représenter que le premier plan. Il ressent la nécessité de représenter la profondeur de l'objet, il est gêné par le fait que la vue de face ou de gauche ne permette pas de montrer que la pièce a un certain volume, d'où la présence de fuyantes.

Un autre élève, qui ne maîtrise pas le changement de point de vue, sur incitation de l'interviewer, arrive à se déplacer mentalement uniquement à partir des traits forts, il échoue dans la transformation des traits cachés.

La projection des biais est une des grandes difficultés des élèves. Lors de l'entretien, un de ceux-ci ten-

te de représenter une surface inclinée (surface C en vue de face dans l'exercice 2). Il trace d'abord un trait représentant l'arête 29, s'aperçoit qu'on ne peut représenter une surface de cette façon et joint les deux traits mais il se révèle incapable de désigner sur la perspective le trait (a) qu'il vient de tracer. Il ne peut faire un lien systématique entre chaque arête de la surface inclinée et son propre dessin. Dans certains cas, une surface se transforme en une arête, dans d'autres cas elle se conserve en une surface mais plus petite, les critères de ces transformations semblent lui échapper totalement.

Le rôle de l'enseignant au cours de ces entretiens est apparu fondamental. Très fréquemment, le simple questionnement, « Que représente cette arête ? » ou « Pourquoi n'as-tu pas représenté telle arête ? » a permis une prise de conscience, par l'élève, de son erreur et une rectification de cette dernière. Il force aussi l'élève à ne pas se contenter de sa première réponse et à explorer systématiquement la vue qui lui est donnée. Les réponses de justification apparaissent ainsi un moyen privilégié d'apprentissage. Ce questionnement permet aussi de mettre en lumière les difficultés, le lieu d'origine des blocages qu'on constate chez les élèves. Ainsi, l'un d'eux prend conscience dans la vue de gauche de l'exercice 2, que la projection des arêtes est plus courte que le rectangle du premier plan. Mais il ne généralise pas à l'ensemble des 3 arêtes à dessiner. A chacune d'elle l'enseignant est obligé de lui demander si « elle va au bout » et à chaque fois, l'élève rectifie son erreur. Ce type d'interrogation permet de mieux comprendre comment « fonctionne » un élève et donc de mettre en œuvre des réponses mieux adaptées aux difficultés spécifiques de chacun d'eux.

Sur les 24 élèves interrogés, 4 apparaissent comme ayant de grandes difficultés (représentation de fuyantes, incapacité à se déplacer mentalement). Ils appartiennent tous aux groupes contrôle, 3 au GCA et 1 au GCB. Il est frappant de constater que l'écart qui existait en fin d'apprentissage n'a pu être comblé, pour les trois premiers, par un an et demi de cours en dessin technique, et ceci sur les premières notions de dessin. Aucun des sujets du groupe expérimental n'éprouve ces difficultés. Il apparaît donc bien que l'apprentissage que nous avons donné, et qui n'a duré qu'entre 3 et 7 heures, a permis aux élèves d'être à même de suivre ensuite avec profit les cours de dessin technique. Par contre, pour ceux qui n'étaient pas capables de mettre en œuvre les opérations projectives, le profit tiré de ces cours est très mince et ils restent en état d'échec massif.

La comparaison des résultats obtenus aux exercices et au post-test 2 montre que l'accord est réalisé dans 50 % des cas, qu'il est partiel pour 12 % des élèves et que les désaccords représentent donc 38 %, ce qui est assez important. Ils sont plus marqués chez les sujets ayant rencontré de grandes difficultés dans la résolution des deux exercices proposés. Les résultats sont toujours plus favorables dans le cas du test sauf pour un élève. Ce dernier montre de grandes difficultés dans le changement de point de vue et la mise dans le même plan en vue de gauche, difficultés qui disparaissent dans les deux exercices.

Pour les sujets faibles, apparaissent lors de l'entretien des problèmes par rapport aux fuyantes, à la représentation des arêtes cachées ou au changement de point de vue que le test n'avait pas permis de repérer. Sur les éléments nécessitant la mise en œuvre des modes de raisonnement les plus simples, faisant appel au début du niveau concret, le test aurait tendance à surévaluer les résultats des sujets. Il en est parfois de même dans les mises dans le même plan en vue de gauche.

Il est encore à retenir que certains sujets peuvent avoir des difficultés encore plus importantes que le révèle le test, ces difficultés pouvant apparaître lors de l'apprentissage. Dans ce cas, le formateur doit être attentif afin de repérer le niveau réel des compétences de l'élève.

ANALYSE DE QUELQUES EXERCICES

Nous avons pu recueillir pour les 14 sujets (7 du GE et 7 du GC) quelques exercices réalisés au cours de l'année. Notre objectif était de comparer les difficultés repérées dans les deux exercices réalisés en entretien et dans ceux donnés en classe.

La comparaison s'est avérée délicate car les types d'exercices sont apparus assez différents. En particulier, les coupes occupent une grande place, problème que nous n'avions pas pris en compte.

Dans la majorité des cas, on retrouve les mêmes types d'erreurs. Cependant, trois élèves ont bien mieux réussi les exercices faits en classe, l'inverse n'ayant jamais eu lieu. Il est évident que l'entretien a pu révéler des faiblesses que l'examen d'un simple dessin ne permet pas de déceler.

Les critères de correction ne sont pas non plus les mêmes. Ainsi, sur le même exercice, deux élèves ont obtenu respectivement 4 et 18 alors que leur mode de raisonnement était voisin. D'autres critères, comme la maîtrise des codes ou la précision du dessin entrent en ligne de compte.

L'étude attentive des exercices a montré qu'un certain nombre d'élèves utilise des « recettes », d'ailleurs

avec succès, pour résoudre les problèmes posés. Mais, *lors des entretiens, ils ont eu des difficultés à justifier* l'utilisation de telle ou telle démarche. Ils peuvent donc faire illusion en cours d'année.

Cette analyse, si elle n'amène pas d'éléments déterminants, nous confirme cependant tout l'intérêt d'une demande systématique auprès des élèves de justifier leur production.

ANALYSE DES ENTRETIENS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

Des entretiens ont été réalisés auprès des enseignants de dessin technique et d'ateliers afin de recueillir leurs opinions sur les élèves qui faisaient partie de l'expérience. Nous avons obtenu un avis sur tous les élèves quant à leur capacité en dessin et pour les deux tiers *d'entre eux, sur leurs aptitudes pratiques en atelier.* Nous avons pour cela interviewé trois professeurs d'atelier et trois de dessin technique qui participaient à l'expérience. Pour chaque élève, il était demandé ses points forts, ses points faibles et ses difficultés particulières en dessin.

De manière générale, on constate que les enseignants s'expriment abondamment sur l'attitude des élèves par rapport au travail scolaire, leur motivation, leur volonté à vouloir surmonter les difficultés rencontrées. Ils différencient les résultats obtenus des capacités supposées de leurs élèves « C'est un élève très capable mais qui n'exploite pas ses capacités ». Ils sont également très sensibles aux possibilités d'anticipation et à la capacité à faire face à des situations nouvelles de leurs élèves.

Leurs jugements sont souvent globaux, il leur est difficile de donner des exemples précis de difficultés encore qu'ils puissent donner des situations récentes où *l'élève s'est retrouvé en situation d'échec.*

Si l'on compare ces jugements aux résultats obtenus soit aux post-tests, soit aux deux exercices donnés en individuel, on perçoit bien entendu des écarts. Ainsi, sur les 24 élèves de notre étude, on constate un accord dans environ 40 % des cas, un jugement plus favorable de la part des enseignants dans un peu plus de 40 % et plus défavorable dans un peu moins de 20 %, l'accord ayant lieu comme d'habitude soit pour les très bons élèves, soit pour ceux en très grandes difficultés.

Les deux exercices et, dans une moindre mesure, le test de dessin *industriel permettent de mettre* en lumière des difficultés ou des échecs que l'exercice quotidien de la classe ne permet pas forcement de percevoir, par exemple une incapacité à projeter des bais, une apparition de fuyante ou une copie d'une partie d'une perspective. Les exercices *permettent de repérer des difficultés* spécifiques ou de révéler plus nettement celles indiquées par les enseignants.

Par contre, une attitude en classe par trop négative peut engendrer une tendance des enseignants à sous évaluer les capacités même si ce phénomène est relativement marginal.

Cette expérience a montré que l'influence de l'apprentissage des opérations projectives se faisait encore sentir même vingt mois après. Si quelques sujets du groupe contrôle rejoignent les performances du groupe expérimental, un écart *demeure soit pour les sujets les* plus en difficulté qui ne progressent que très peu, soit pour les autres sujets dans les domaines relevant du niveau formel.

Le test de dessin industriel a également révélé un rapprochement des résultats entre groupe expérimental et groupe contrôle sur les parties portant sur des transformations de niveau concret, l'écart étant maintenu sur celles exigeant la mise en œuvre d'opérations de niveau formel. Mais les entretiens effectués après la réalisation de deux exercices a montré que quelques élèves du groupe contrôle éprouvaient encore de grandes difficultés dans des opérations relevant du début du niveau concret comme la reproduction d'une partie de la perspective ou l'incapacité à se déplacer mentalement. Les interviews réalisées auprès des enseignants montrent qu'ils ne sont pas conscients de ces échecs massifs et qu'ils surévaluent parfois les capacités de leurs élèves. Le test tel qu'il est conçu actuellement, s'il permet une approche intéressante, risque de ne pas révéler les échecs patents. Seule, une interrogation systématique des élèves leur demandant une justification de leur réponse, que celle-ci soit juste ou fausse, peut faire prendre la mesure exacte de l'ampleur des difficultés des élèves.

Pierre HIGELE
Université Nancy II

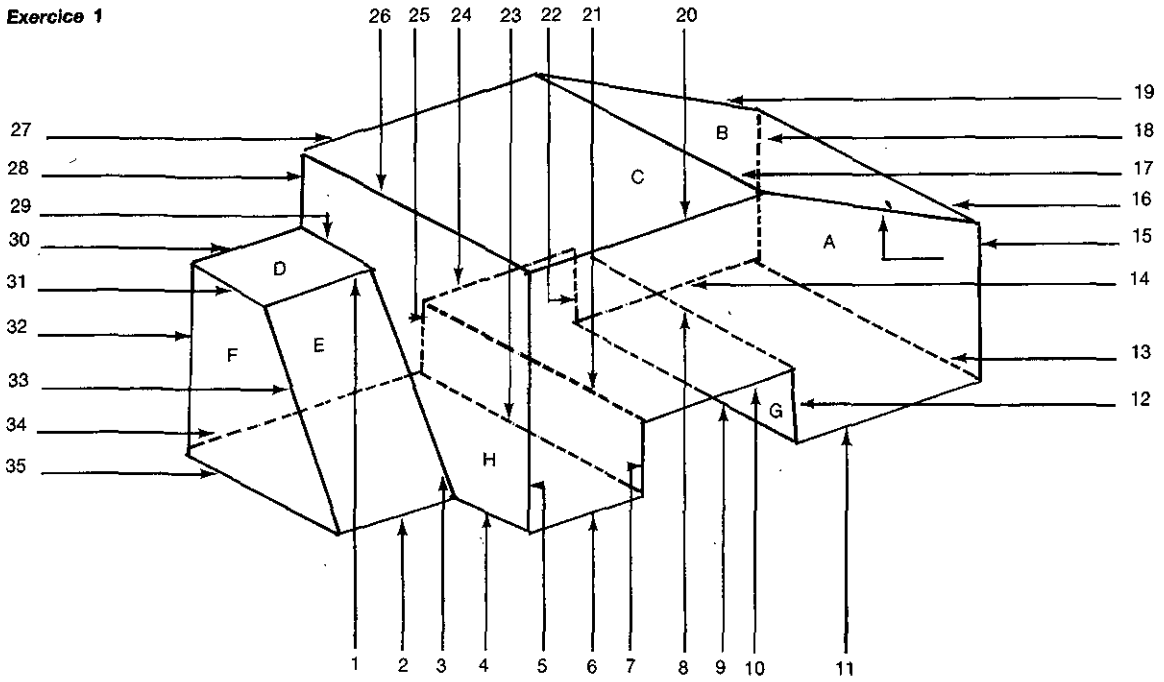
Notes

(1) Voir dans le numéro de la revue **Education Permanente** consacré à l'éducabilité cognitive (n° 88-89 de juillet 1987) les articles de HIGELE P., de HOMMAGE G. et de PERRY E.

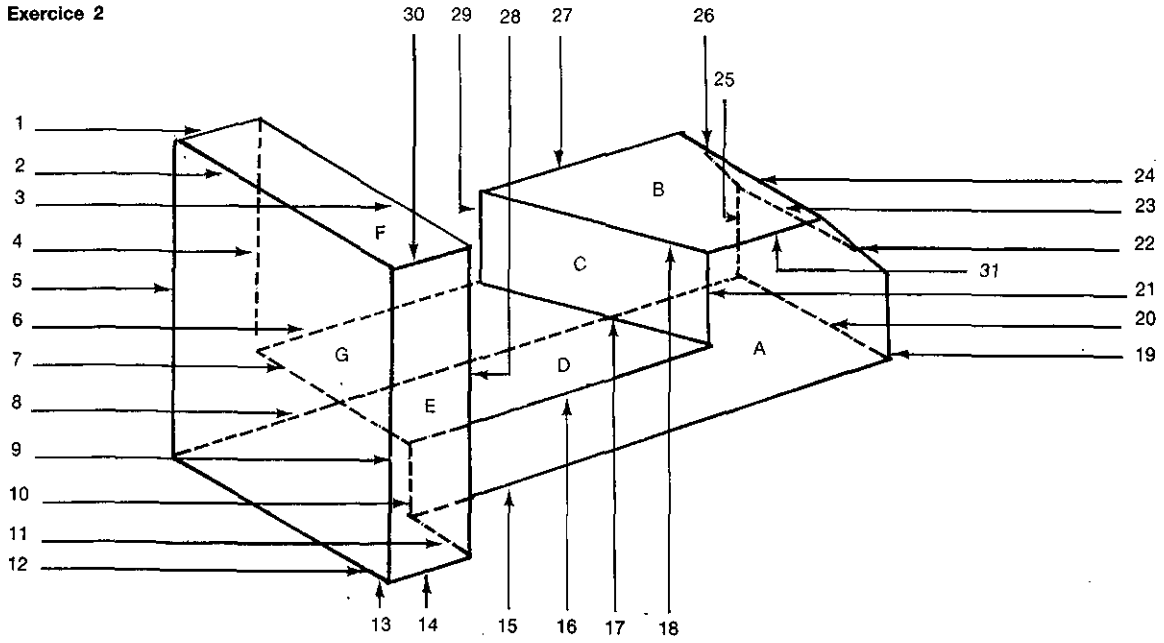
(2) Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à : GEORGES Y., *HIGELE P.*, ***Education Permanente***, *n° 88-89, juillet 1989.*

(3) Il s'agit de M. IDOUX que nous tenons à remercier particulièrement pour sa collaboration et son dévouement et sans qui cette recherche n'aurait pu avoir lieu.

Exercice 1



Exercice 2



Bibliographie

GEORGES Y., HIGELE P., Apprentissage et évaluation des opérations projectives comme préalables à l'enseignement du dessin technique, **Education Permanente** n° 88/89, juillet 1989, p. 141-150.

HIGELE P., L'apprentissage des opérations projectives, **L'apprentissage de la géométrie du dessin technique**, INRP, col. Rapports et Recherches, n° 9, 1984, p. 117-162.

HIGELE P., Les activités de remédiation cognitive d'inspiration piagétienne, **Education Permanente** n° 88/89, juillet 1989, p. 123-127.

HIGELE P., HOMMAGE G., PERRY E., **Ateliers de raisonnement logique**, CAFOC de NANCY-METZ, 1989 (3e édition).

HIGELE P., GEORGES Y., **Ateliers de dessin technique**, Dunod, 1990.

HOMMAGE G., PERRY E., Les ateliers de raisonnement logique. Mise en œuvre, diagnostic, évaluation, **Education Permanente**, n° 88/89, juillet 1987, p. 129-140.

PIAGET J., INHELDER B., **La représentation de l'espace chez l'enfant**, Paris, PUF, 1947.

RABARDEL P. WEILL-FASSINA A. et coll., **Le dessin technique**, Hermes, 1987.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 94 janvier-février-mars 1991, 73-92

NOTE DE SYNTHÈSE

La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines

I. - LA FASCINATION DES PROFESSIONS (1)

Le terme de « profession » en anglais est, comme celui de « cadre » en français, intraduisible dans l'autre langue. Leur équivalent littéral perd une grande partie de leur symbolique sociale, qui fait toute leur valeur. Le « professional » anglais ou américain, médecin ou avocat, architecte ou universitaire, est beaucoup plus que le professionnel français, qui, comme le veut l'expression « c'est un professionnel », est *quelqu'un qui possède son métier jusqu'au bout des doigts, qui l'a même complètement* incorporé, de la tête aux pieds, pourrait-on dire, comme l'indiquent par exemple les appellations d'ouvrier professionnel ou de joueur professionnel (football, tennis, échecs...). Le « professional » américain, ce serait plus qu'un « cadre », une sorte de cadre indépendant, s'il se pouvait. C'est dire son prestige !

Cessons-là ces rapprochements risqués. Nous reviendrons dans la première partie sur les questions de vocabulaire, avec d'abord la définition des dictionnaires, puis la clarification des mots nouveaux et enfin la manière dont les uns et les autres se combinent et peuvent rendre compte des réalités d'aujourd'hui. Puis nous verrons dans une seconde partie comment la notion de profession a été construite par la *sociologie, ce qu'elle considère comme une vraie profession, en quoi elle les distingue* des autres activités et si ces dernières peuvent espérer le devenir au terme d'un processus de professionnalisation. Enfin dans la dernière partie nous essaierons de déterminer si l'enseignement constitue une profession au yeux des universitaires, sociologues ou non, qui se sont exprimés sur ce sujet. Tous ceux cités ici ont une vision positive de la profession. Ils ont construit ou partagé la conception fonctionnaliste et consensuelle d'une professionnalisation basée sur la rationalisation et la *scientifisation des métiers, conception qui alimente et justifie en même temps la* fascination des professions que l'on constate dans ces sociétés. D'autres auteurs en ont donné une vision beaucoup plus critique. On présentera leurs analyses dans un prochain article (2).

Est-ce l'Europe qui s'avance ou les sciences sociales qui se diffusent après s'être internationalisées ? Des mots nouveaux franchissent les frontières et viennent parfois se fixer sur les textes officiels. Ils gardent quelque chose de leur territoire d'origine tout en accueillant d'autres sens lorsqu'ils atterrissent dans d'autres pays et viennent habiter d'autres offices. Ainsi voit-on fleurir les termes de professionnalisation, professionnalité et professionnalisme. Dès 1984, la Loi n°84-52 (1984), dite loi *Savary, n'utilise pas le mot, elle est prudente, mais use et abuse de l'idée, présente* quasiment à chaque page de ses trois premiers titres. Il est vrai que la notion de profession et les termes connexes participent désormais de l'essence des universités, puisqu'elles sont devenues des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. La dernière place du terme ne doit pas masquer le fait que s'y trouve une des inspirations majeure de la loi, la volonté manifeste de professionnaliser l'enseignement supérieur. Le rapport Bancel (1989), centré sur la notion de *compétence professionnelle, emploie dès son deuxième paragraphe la notion de* professionnalité globale et de nombreuses fois ensuite celle de professionnalisation. Nombre d'arrêtés, circulaires et notes de service sur la formation des maîtres utilisent depuis longtemps ces termes. Les mouvements pédagogiques bien sûr s'y intéressent, comme en témoigne par exemple la comparaison brève mais symptomatique que fait Pierret (1990), entre enseignement et professionnalisme, dans les Cahiers pédagogiques. Les syndicats ne sont pas en reste (3) comme l'a montré

Robert (1990). Et ces termes tournent et tournent dans les réunions et les têtes des milliers de personnes actuellement mobilisées par la mise en place des IUFM. Ces mots sont à l'ordre (faut-il dire à la mode ?) du jour.

Dans les pays anglo-saxons, le succès de ces termes est beaucoup plus ancien. La réflexion sur ce qu'est une profession remonte au début du siècle avec Flexner (1915) et plus tard Parsons (1939) pour les Etats-Unis, S. et B. Webb (1917) et un peu plus tard, Carr-Saunders et Wilson (1932), pour l'Angleterre. Depuis, la sociologie des professions est devenue un des domaines les plus abondants de la sociologie anglo-saxonne. Elle s'est depuis Lieberman (1956) amplement intéressée à l'enseignement comme profession. Dans sa synthèse des approches sociologiques de la profession d'enseignant, E. Hoyle (1982) recense 97 ouvrages, dont plusieurs dizaines traitent exclusivement de l'enseignement comme profession et dont 4 portent même dans leurs titres les mots profession et enseignement (Lieberman 1956, Dorros 1968, Leggatt 1970 et Langford 1978). Cette sélection ne tient pourtant pas compte des revues plus spécialisées sur la formation des enseignants où les thèmes liés à la profession d'enseignant apparaissent souvent (4). Elle suffit cependant pour comprendre que l'on a beaucoup à apprendre du débat anglo-saxon sur les professions. En le faisant mieux connaître, on espère pouvoir en faire bénéficier l'actuel débat français.

I. - QUESTIONS DE VOCABULAIRE

Les définitions de la langue

Revenons d'abord aux mots, aux mots simples de tous les jours, tout à la fois outils et témoins de nos manières de penser. Ils gardent parfois les intuitions élémentaires et profondes de leurs commencements. Mettons d'abord à part le sens le plus ancien de profession, que l'on trouve aussi bien en anglais qu'en français, celui de déclaration publique de ses convictions ou de sa foi. On pourrait, en interprétant un peu, retrouver ce sens ancien dans l'usage actuel : c'est une activité dont les savoirs et les croyances constitutives ont été professées et donc apprises après déclaration publique, et non acquises mystérieusement par les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. Un savoir et des croyances énoncées, cela implique inéluctablement un processus de rationalisation. Nous y reviendrons. Le Petit Robert définit ensuite la profession comme une « occupation déterminée, dont on peut tirer ses moyens d'existence » (5). Là, la profession ne se distingue plus guère du métier, qu'il définit ainsi : « Tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence. » (6) Toutefois le même Robert donne une troisième définition qui nous rapproche de l'acception anglo-saxonne : « Métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exerce. La profession d'avocat, de médecin, de professeur. » Ainsi, si dans leur acception la plus habituelle en français, il y a confusion entre métier et profession, la distinction existe, mais elle est beaucoup moins forte qu'en anglais, comme nous allons le voir.

Dans le « Concise Oxford Dictionary », la profession est définie comme une vocation, un métier qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir ou de la science. Et l'on cite ici les professions savantes (médecine, droit, enseignement) (7). Le terme professer, outre son sens commun dans les 2 langues de déclaration publique de ses croyances, a en français le seul sens d'enseigner, avec cependant quelque solennité et de manière quelque peu magistrale, alors qu'en anglais il signifie aussi exercer (la médecine, le droit... ou l'enseignement, tous avec la même solennité). Quant au terme de professeur, qui désigne désormais en français

tous les enseignants de la maternelle à l'université, y compris les instituteurs, qui deviennent professeurs d'école (8), en Angleterre, d'une part il est réservé aux professeurs de haut rang, spécialement ceux qui détiennent une chaire d'université, d'autre part il est employé en argot pour professionnel (9). Ainsi, dans The Asphalt Jungle de J. Huston, la parfaite connaissance que manifeste l'un des personnages des rythmes de la vie urbaine et de l'organisation des banques et de la police lui permet d'organiser méticuleusement son entreprise, un casse. Son savoir et sa maîtrise lui valent l'appellation que lui donnent spontanément ses acolytes : Professeur. En français, on dirait : c'est un « pro », un professionnel et non un « prof ».

Aux liens anciens, mais plus fortement marqués en anglais, de la profession avec un savoir professé publiquement, et non transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage, comme pour les métiers, il faut ajouter deux autres faits pour comprendre le prestige des professions : d'abord la très forte légitimité sociale qu'ont acquise les pratiques s'appuyant sur des bases rationnelles, comme par exemple la médecine, dont les percées scientifiques depuis le XIXe siècle ont été suivies par des progrès thérapeutiques foudroyants et une très large reconnaissance sociale ; ensuite la modalité d'exercice libérale, adoptée à la même époque par certaines professions, ce qui leur fournissait un supplément de liberté, de revenu et de prestige dans des sociétés où la réussite sociale est mesurée par l'argent. L'accroissement de l'efficacité dans des domaines essentiels, la santé, la propriété (droit), et une modalité d'exercice profondément accordée aux 2 pays qui nous préoccupent, le Royaume Uni, où est née la pensée libérale, et les Etats-Unis, où elle a le plus profondément pénétré l'organisation de la société, voilà qui explique en partie la fascination sociale qu'exerce le terme profession.

Certes un dictionnaire n'est pas un traité de sociologie et, comme le souligne Chapoulie (1973) à la suite de Bourdieu et al. (1969), il faut se garder de prendre comme catégorie d'analyse les significations communes qu'il enregistre. L'on doit construire soi-même l'objet de son investigation scientifique, en fonction de sa théorie et en rupture avec l'objet de la pratique quotidienne, si l'on veut éviter de tomber dans une sociologie de sens commun. Mais pas plus que les hommes qu'ils étudient, les sociologues ne peuvent échapper à la détermination sociale de leur activité. Pour paraphraser un autre sociologue, Marx, ils ne se posent que les problèmes que la société et sa langue leur permettent de penser, sinon de résoudre. Sous cet angle là, la valorisation très inégale de la profession en France et dans les pays anglo-saxons (10) permet de comprendre le déséquilibre dans les travaux sociologiques qui lui ont été consacrés. (11)

Les mots nouveaux : essai de clarification

Y compris dans certains groupes professionnels français comme les formateurs, où la problématique anglo-saxonne a été introduite grâce notamment aux travaux de Guy Jobert (1985, 1988), le succès du terme profession a engendré quelques néologismes encore ignorés des dictionnaires et aux sens encore flottants. Nous en examinerons trois, professionnalisation, professionnalisme et professionnalité.

Hoyle (1980 et 1983) distingue deux sens dans le terme professionnalisation. Nous lui en ajouterons un troisième. Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Pris dans ce sens, il s'applique en effet aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel. Dans un second sens, il porte non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique mais sur la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités. La professionnalisation désigne alors ce pro-

cessus d'amélioration collective du statut social de l'activité, qui se manifeste par un certain nombre de critères que *nous verrons plus loin. Dans ce sens,* il a toujours une dimension collective. Dans un troisième sens, que l'on trouve au moins en France, il désigne, à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes *établies collectivement selon le sens précédent.* Quelqu'un qui fait preuve de professionnalisme, c'est quelqu'un qui respecte dans sa pratique les procedures et les normes établies par la profession. C'est surtout au deuxième et un peu au troisième aspect que les sociologues se sont intéressés. Le premier a attiré principalement des gestionnaires du système éducatif et des formateurs d'enseignants.

Si la professionnalisation recouvre 3 types de processus, on suggérera ici de *désigner par professionnalité, « professionnisme » et professionnalisme,* les 3 états résultant de ces processus. Ainsi la **professionnalité** renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous. On peut appeler ce processus d'amélioration le **développement professionnel**, pour le distinguer des autres formes de professionnalisation.

Cette *dernière intervient* dans le « **professionnisme** ». On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique commune, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. C'est ce que recherchent les associations professionnelles, syndicats et corporations diverses pour défendre et promouvoir les groupes professionnels qu'ils représentent. Pour y arriver, elles favorisent un processus de professionnalisation statutaire dont certaines étapes sont relativement connues. Ce terme « professionnisme », encore inusité en français, désigne aux Etats-Unis les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective. Il a un sens un peu péjoratif. *Ignorant cette connotation en français, et ne pouvant lui substituer le terme de* corporatisme, certes proche, mais qui renvoie à une réalité d'avant les professions, les corporations, et qui s'applique aujourd'hui indifféremment aux métiers et aux professions, pour désigner toute défense du « corps », nous utiliserons ici « professionisme » de manière neutre pour désigner les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession. Cela nous permet du même coup de réserver le terme professionnalisme à l'état de ceux qui manifestent leur adhésion aux normes résultant de cette transformation, telle que respect des règles collectives, conscience professionnelle, exigence d'efficacité. On pourrait appeler le processus conduisant à cet état la **socialisation professionnelle**, pour éviter de reprendre le même mot de professionnalisation et souligner l'acceptation et le partage des valeurs et des normes d'un milieu qu'implique le terme socialisation.

On peut résumer et resituer les unes par rapport aux autres les différentes notions abordées, dans le petit tableau suivant (12) :

Mise en œuvre :	**Processus**	**Etat**
de connaissances et de capacités (ind./coll.)	développement *professionnel*	professionnalité
de stratégies et rhétoriques collectives	professionnalisation métier → profession	professionnisme (corporatisme)
adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes coll.	socialisation professionnelle	professionnalisme

Combinaison et actualité des sens

Le second aspect de la professionnalisation, celui qui désigne le changement de nature de l'activité, qui, de métier, devient profession, va souvent de pair avec le premier, le développement professionnel, qui signifie l'augmentation des capacités professionnelles de l'enseignant. En effet, ce changement de nature et de statut, parallèle à l'augmentation, sinon de la valeur, du moins de la valorisation publique du service rendu par la profession, s'accompagne aussi le plus souvent d'un allongement de la formation.

Mais les deux aspects peuvent aussi être indépendants. L'augmentation du service rendu à la nation et donc de l'efficacité de la profession se fait souvent sans amélioration de statut. Ce fut par exemple le cas sur le plan collectif pour les enseignants du secondaire, qui conduisent aujourd'hui près de 50 % de chaque classe d'âge jusqu'à l'obtention du bac, alors qu'ils n'en menaient que 6 % au début du siècle (13). C'est aussi le cas avec les développements professionnels individuels, qu'il s'agisse de la réussite d'une formation continue ou d'une plus forte implication dans le métier, qui sont très rarement reconnus au niveau statutaire. Inversement, il peut y avoir, et ce fut le cas lors de l'opération dite de revalorisation, une augmentation importante et collective des rémunérations, sinon du statut, sans augmentation corrélative de l'efficacité ni des prestations fournies, contrairement d'ailleurs à ce que souhaitaient certains membres du gouvernement, dont le Premier Ministre (14).

Remarquons, pour conclure ces questions terminologiques, que les deux processus que recouvre le même terme professionnalisation, le développement professionnel, le changement de nature de l'activité et la socialisation professionnelle sont également souhaitées par tous, puisque tous peuvent en recueillir des bénéfices : du prestige, un meilleur statut et une rémunération plus substantielle pour les enseignants ; une meilleure légitimité de la formation et une plus grosse clientèle à former, grâce à l'allongement des formations pour les formateurs d'enseignants ; une plus grande efficacité pour les employeurs et les parents. Finalement, le triple sens du terme professionnalisation, qui le rend en quelque sorte trois fois plus désirable auprès d'un nombre de personnes nettement plus grand, permet sans beaucoup de risque de lui prédire un grand succès dans la formation des enseignants. Mais, on le sait, la popularité ne va pas sans illusion, sinon même sans mystification opérant à l'abri des doubles ou des triples sens. C'est pourquoi on ne peut s'en tenir aux connotations positives du mot professionnalisation, que nous analysons ici. Il nous faudra faire ultérieurement la critique des professions.

II. - LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSION COMME OBJET D'ÉTUDE SOCIOLOGIQUE

Depuis Marx et Durkheim, l'étude du travail humain et de sa division sociale est l'un des thèmes les plus productifs de l'investigation sociologique, à tel point que l'on a pu distinguer trois domaines dans l'énorme littérature produite sur ce sujet en Angleterre et aux Etats-Unis : la sociologie du travail, celle des métiers et celle des professions (Hoyle, 1982). La première s'intéresse surtout à la nature du travail et à son expérience vécue, avec les gestes, les routines, les relations et les responsabilités attachés à chaque poste de travail. La sociologie des métiers (sociology of occupation), s'intéresse au métier comme un tout, avec sa place dans la hiérarchie des emplois, le type de carrière qu'il offre, ses associations professionnelles et sa culture spécifique, faite de connaissances, de croyances et de valeurs propres. Les professions sont étudiées de la même manière que les métiers, mais l'enjeu social qu'elles représentent et le grand nombre de travaux qu'elles ont suscitées (15) ont

contribué à autonomiser un domaine d'étude spécifique, la sociologie des professions. Cette dernière est évidemment celle que l'on sollicite le plus lorsque l'on traite de professionnalisation (16). Mais les deux autres ne peuvent être ignorées.

Comme le souligne Chapoulie (17), les travaux fonctionnalistes inspirés par Parsons constituent « la tentative la plus aboutie » pour construire la profession comme objet théorique, en rupture avec les objets de la pratique quotidienne, les « folk concepts » qu'affectionnent les sociologues interactionnistes, soucieux de rester au plus près des interprétations et des représentations des acteurs. Les sociologues fonctionnalistes partent non seulement des stéréotypes forts associés à certaines professions établies comme la médecine ou les professions du droit, mais aussi de la fonction sociale régulatrice qu'elles remplissent, lorsqu'elles satisfont à la fois les besoins individuels de santé et de justice et les nécessités fonctionnelles de la société de survie et de ses membres et de gestion de leurs conflits. A partir de l'étude de leurs caractéristiques et de l'analyse de leur fonctions de satisfaction des besoins au service de l'intéret général, les sociologues fonctionnalistes ont construit un type idéal des professions qu'incarnent au mieux les professions libérales.

Qu'est-ce qu'une vraie profession

De nombreux travaux ont essayé de dégager les caractéristiques communes émergeant des études monographiques de différentes professions (18). Ainsi, après la tentative de Cogan (1953), Barber (1963) a reconnu quatre attributs essentiels dans les comportements professionnels : une base approfondie de connaissances générales et systématiques, un souci prioritaire de l'intérêt général, avant son propre intérêt ; une grande maîtrise de son comportement, grâce à un code d'éthique assimilé durant la socialisation professionnelle et controlé par des associations volontaires tenues par la profession elle-même ; des honoraires qui constituent la rétribution d'un service rendu et non la manifestation d'un intérêt pécunier. Plus synthétique, Goode (1969) ramène les quinze attributs qu'il a examinés à 2 dimensions fondamentales, un corps de base de connaissances abstraites et un idéal de service . Maurice(1972) aboutit à des conclusions proches lorsqu'il constate que les 8 auteurs dont il a examiné les travaux ne sont tous d'accord que sur un seul critère, la spécialisation du savoir, et 6 sur 8 d'accord sur 2 autres, la formation intellectuelle et l'idéal de service.

Service et savoir, ces deux caractéristiques de base des professions ont des racines historiques, anthropologiques et épistémologiques profondes. D'où vient l'idéal de service ? Les professionnels seraient-ils par nature plus altruistes que les autres, plus directement sensibles au sort de leurs frères humains ? Rien ne permet de le penser. Par contre, comme le souligne Jackson (19), ils répondent à des besoins essentiels de l'espèce humaine, la vie et la mort, le divin, la régulation sociale des rapports aux autres et aux biens (droit des personnes et de la propriété). Quasiment tout le monde est concerné, mais peu de gens peuvent devenir experts en ces matières, qui participent du mystère des choses essentielles (20). La formation des élus représente une initiation à ces mystères qui les oblige à franchir des tabous et à accomplir des activités réservées : scruter des corps, découper des cadavres, percer des secrets intimes, se colleter avec le péché et les passions, établir ou éviter la culpabilité.

Ce faisant, ils acquièrent un savoir. On l'a vu, les professions se distinguent des métiers par le fait qu'elles sont professées, c'est-à-dire apprises à partir de déclarations publiques et non par simple apprentissage imitatif. Etre amené à expliciter oralement ses pratiques entraîne forcément un processus de rationalisation discursive et la constitution d'une base de savoir qui s'autonomise peu à peu de la pratique. Celle-ci continue cependant à s'accroître en partie par les moyens, plus

détournés mais plus sûrs que l'expérience directe, de la recherche sur la pratique, autant que par la pratique elle-même. L'université, lieu de création, de transmission et de conservation des savoirs devient le lieu d'accueil naturel de cette entreprise d'acquisition et de transmission. C'est même devenu son lieu obligé, si l'on en croit G. Jobert (1985). Il existe en tout cas un lien très fort et très ancien entre les universités et les professions comme le montre Parsons (1968), qui consacre d'ailleurs plus de la moitié de son texte sur les professions aux universités et à leur évolution.

A ces caractéristiques de base, service et savoir, on peut rattacher plusieurs autres parmi les plus fréquemment citées. La nature élevée et spécialisée du savoir professionnel mis en œuvre limite le contrôle du client et de l'état sur sa bonne application et sur la qualité du service rendu. Seuls d'autres professionnels sont à même d'en juger. C'est pourquoi l'état leur remet non seulement une licence, un permis d'exercer (21), mais aussi un « mandat », un droit collectif qu'a la profession de définir non seulement ce qu'est son exercice autorisé mais aussi ce qui est bien et mal pour l'individu et la société dans sa sphère de compétence (Hughes, 1958). La profession contrôle également le savoir qu'elle utilise, crée et diffuse grâce à certains de ses membres dans les universités, la sélection et la formation de ses futurs membres et les règles morales de son exercice à travers un code et un conseil chargé de la déontologie. En échange de cette large autonomie que lui accorde l'Etat ou plutôt en garantie de son bon usage, elle est censée être mue par un idéal de service, par le goût altruiste de répondre à des besoins sociaux essentiels et non par le ressort égoïste de l'appât financier (22).

Les vraies professions et les autres

Mesurée à l'aune des critères précédents, aucune activité ne peut être identifiée à la profession idéal-typique ainsi construite, ce qui, selon Chapoulie (1973) (23), disqualifie la méthode choisie. Cela n'a pas empêché les sociologues fonctionnalistes de créer des concepts tels que « sub-profession », « pseudo-profession », « profession marginale », « quasi-profession » ou « semi-profession », tous termes à connotations réductrices ou négatives pour désigner les réalisations imparfaites du modèle, (Etzioni, 1969 (24) et Novoa, 1987 (25)). Qu'est-ce qui distingue les semi-professions des vraies ? Etzioni (1969), dans la préface de l'ouvrage qu'il a édité sur les semi-professions met en avant trois critères : le fait d'être employés dans de grandes organisations bureaucratiques, une trés forte proportion de femmes (86 % des instituteurs américains en 1960) et un trés grand nombre de membres.Trois exemples sont donnés : les instituteurs, les infirmières et les travailleurs sociaux.

Le trait distinctif essentiel qui distingue ces activités des vraies professions, c'est la nature de l'autorité qui les régit et qui anime les grandes organisations où elles s'effectuent : le système public d'éducation, l'hopital et les systèmes d'assistance publique. C'est une autorité administrative, tout à fait différente de celle qui habite les actes et les organismes professionnels. La première repose sur une hiérarchie claire des pouvoirs où le supérieur peut contrôler et coordoner les activité de son subordonné. Supprimer la hiérarchie, c'est laisser l'organisme sans contrôle ni coordination. La seconde,l'autorité professionnelle, repose sur le savoir et la créativité, toutes choses d'abord individuelles, qu'on ne peut transférer de l'un à l'autre par décret, ni ordonner et coordonner hiérarchiquement. L'application même du savoir, les décisions qu'il permet de prendre (opérer ou pas pour un chirurgien, plaider coupable ou non, pour un avocat...) sont des actes individuel dont le professionnel est personnellement responsable devant ses pairs. L'autonomie que permet cette responsabilité est la condition nécessaire d'un travail professionnel efficace, libéré des pressions sociales ordinaires et libre d'innover et de prendre des risques. Cette forte individualisation de l'autonomie et de la responsabilité est le

contraire du contrôle et de la coordination par les supérieurs hiérarchiques qu'exige l'autorité administrative à l'œuvre dans les *institutions éducatives. Leur composition* majoritairement féminine renforce d'ailleurs cette autorité bureaucratique, comme le montrent plus loin dans le même ouvrage R. et I. Simpson (1969).

Tous des professionnels ? La professionnalisation *et le sens de l'histoire*

Si l'enseignement, le travail social et les soins infirmiers ne représentent pas encore de vraies professions, peut-être peuvent-ils le devenir ? On pourrait le croire à entendre Goode (1960) : « Une société qui s'industrialise est une société qui se professionnalise ». Tout se passe comme si un processus quasi-naturel conduisait simultanément à l'industrialisation et à la professsionnalisation. On retrouve l'espèce de téléologie qui anime le fonctionnalisme et son postulat : la société, comme l'organisme, est toute entière finalisée par la satisfaction de ses besoins et par sa régulation interne.

Reprenant plus tard le même sujet, mais de manière plus précautionneuse (26), Goode (1969) n'en intitule pas moins un de ses paragraphes « Une histoire naturelle de la professionnalisation » (27). Il y rappelle la tentative de Wilensky (1964), elle aussi inspirée par la même interprétation évolutionniste, comme l'indique le titre de son article, « La professionnalisation de tout le monde » et son projet : établir à partir de l'évolution de 18 activités l'existence d'étapes naturelles, qui conduiraient tous les métiers à l'état convoité de profession établie. Mais Wilensky est, lui aussi, amené à déchanter, car, s'il arrive à repérer 8 étapes, celles-ci restent très contingentes. Certes sa liste a eu et continue à avoir les effets d'une prédiction auto-réalisatrice de type Pygmalion : les « professionnistes », qui se battent pour faire augmenter le statut de leur activité, veulent maintenant lui faire franchir les étapes décrites par Wilenski. Il n'en est pas moins amené à conclure que « l'idée que tous les métiers évoluent vers le statut et l'autorité des professions établies -cette notion de la professionnalisation de tout le monde- est un peu un roman sociologique. » (28) Cela veut-il dire que les enseignants ne sont ni ne peuvent devenir des professionnels ? On trouve *dans la littérature des réponses positives et négatives. Examinons-les tour à tour.*

III. - L'ENSEIGNEMENT EST-IL UNE VRAIE PROFESSION ?

Non, ce n'est qu'une semi-profession

C'est la réponse sans nuance ni hésitation d'Etzioni, que nous avons déjà entrevue. Le caractère schématique de ses analyses, qui sied à une préface (29), est heureusement nuancé dans le même ouvrage par la contribution de Lortie (1969), spécialement consacrée aux institutrices américaines (30). Il révèle une situation plus complexe et donne une réponse plus « balancée », comme l'indique le titre de son *texte. Le rôle de l'institutrice est en effet défini de 3 manières différentes et même* contradictoires, comme employée soumise à l'autorité bureaucratique de son employeur public, comme professionnelle qui n'accepte que le contrôle des pairs et enfin comme praticienne d'un art, celui d'enseigner, l'individualité de son talent l'éloignant de toute norme fixe, qu'elle soit définie bureaucratiquement ou collégialement.

Déjà, sur le premier point, on ne peut guère parler de contrôle bureaucratique. Certes la structure formelle d'autorité concentre le pouvoir et la responsabilité au *sommet, dans les mains du Conseil Local d'Education (Board of Education), assisté* par un responsable exécutif salarié, le Superviseur. Mais comme l'éducation provoque des passions et qu'un impôt spécial lui est lié, ce qui n'apaise rien, les

conseillers et le superviseur s'en tiennent à des mesures prudentes qui évitent les querelles de valeurs et à une égalité formelle dans la distribution des ressources, le choix des programmes et l'attribution des promotions qui évite les jalousies de quartiers, les récriminations de parents et la colère des syndicats. Cette faiblesse politique au sommet s'accompagne d'un système de contrôle faible : beaucoup de décisions supérieures sont peu contraignantes et laissent de larges marges d'initiatives ; les zones de contrôle et d'autonomie sont réparties entre les différents acteurs : le budget au Conseil local, les questions de personnel au superintendant, l'administration de l'établissement à son chef et celle de la classe au professeur ; certaines règles sont strictes (les dépenses et le budget), d'autres peu contraignantes (les guides et recommandations concernant les programmes). Les autorités centrales réduisent leur vulnérabilité aux attaques internes et externes en exerçant un contrôle sélectif sur les points auxquels sont sensibles la communauté locale et les institutrices. En laissant ainsi des priorités ouvertes et des zones d'auto-contrôle, le système scolaire peut favoriser la créativité des équipes d'enseignants hautement qualifiés et bien motivés. Ce serait donc abusif de percevoir ceux-ci comme des employés au travail trés contrôlé.

Sont-ils pour autant des professionnels ? Force est de reconnaître qu'après avoir été perçues pendant des siècles comme de simples employées, les institutrices ne contestent guère leur état de subordination. Contrairement à d'autres groupes occupationnels revendiquant le statut de profession, elles ne refusent pas que des personnes extérieure à leur activité, les élus du Conseil d'Education, dirigent leurs propres affaires techniques et pédagogiques. Leurs associations professionnelles cherchent à maintenir des relations d'employés à employeurs avec les autorités et se battent seulement sur les salaires et les conditions de travail, sans remettre en cause le droit du Conseil à contrôler leurs affaires ni revendiquer une plus large autonomie.

De plus, alors que la définition des qualifications requises pour être membre à part entière du groupe professionnel est l'une des préoccupations les plus constantes des professions, les critères établis, définis d'ailleurs non par la profession mais par l'administration, sont régulièrement violés par elle-même sans trop de protestation des titulaires, car il faut bien suppléer par le recrutement d'auxiliaires à l'insuffisance des candidatures qualifiées. Même les frontières du groupe professionnel ne sont pas clairement établies : la National Education Association (NEA), la principale association américaine d'enseignants, se bat même pour une profession unifiée, allant de l'institutrice au superintendant en passant par les chefs d'établissement et les professeurs du premier cycle universitaire, bref une profession regroupant l'employeur et l'employé, l'institutrice et le professeur d'université, tous gens aux intérêts divergents et qui le manifestent à travers leurs associations corporatives spécifiques toujours maintenues.

Deux autres traits, la relation au marché et la sous culture professionnelle, différencient les institutrices des professions établies. Celles-ci sont indépendantes des pressions individuelles de leur clientèle, qui est inorganisée. Si quelqu'un n'est pas content de vous, cela n'a guère d'influence sur le reste de votre clientèle. Les enseignants ont deux types de clients en interrelation, le conseil local, qui a le pouvoir, et les parents qui peuvent faire pression sur lui et qui s'organisent aussi. Avoir un client aussi prépondérant que le pouvoir, qu'il soit local ou d'état, rend plutôt dépendant. Quand en plus se créent localement des liens avec les clients secondaires, alors le contrôle se renforce et l'autonomie se réduit.

Quant à la sous culture professionnelle, c'est, avec la socialisation professionnelle qui permet de l'acquérir, un élément nécessaire pour que se crée la conscience professionnelle. Aucune instance extérieure, conseil de l'ordre ou autre, aucun code écrit ne peut suppléer à cette intériorisation nécessaire des normes professionnelles. Pour qu'elle s'effectue, il faut faire jouer de puissants mécanismes de socialisation

contrôlés tels que l'internat, en usage jadis en école normale comme en médecine, l'uniforme ou à tout le moins la tenue professionnelle, ou encore, toujours présente, l'épreuve initiatique traumatisante, capable de souder le groupe des postulants, de leur faire franchir une limite et changer de statut, qu'il s'agisse du concours d'entrée ou de sortie, de la grande leçon d'oral ou de la soutenance de thèse ou encore de la prise de fonction. Seuls des mécanismes semblables peuvent assurer la transformation personnelle nécessaire pour que vous vous sentiez à tout jamais médecin ou avocat, prêtre ou universitaire. De tels mécanismes sont affaiblis (31) ou inexistants dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire, comme l'a montré par ailleurs Lortie (1968), ainsi que Geer (1968) et Cole (1985).

L'analyse de Lortie (1969) est certes plus détaillée que celle d'Etzioni (et que notre résumé). Elle n'en aboutit pas moins à la même réponse : les instituteurs ne constituent pas une profession. H. Judge (1988) pour les enseignants anglais et américains et M. Lemosse (1989) pour les enseignants anglais repèrent des obstacles à la professionnalisation en partie identiques à ceux décrits par Lortie. Si l'insuffisance de la formation et de l'autonomie d'exercice ne leur semblent pas rédhibitoires, car ils peuvent être levés au terme de combats et de négociations syndicales, trois autres leur semblent plus difficilement surmontables : le faible statut de la clientèle la plus directe, les élèves, et souvent son faible intérêt pour le service rendu, c'est le moins qu'on puisse dire ; la nature salariée et qui plus est très faiblement rémunérée de l'activité ; enfin le nombre important des membres de la profession, ce qui la rapproche plus de la troupe des infirmières que de l'état-major des chirurgiens, comme le soulignait déjà Etzioni. Pour H. Judge, la similarité des obstacles et le peu de prise qu'ils offrent amènent à penser que l'enseignement n'est ni ne peut être une profession dans ces deux pays. Mais si on regarde plus les différences en matière de standards nationaux, de stratification interne, de syndicalisme, d'autonomie et d'unité de l'activité enseignante, alors la réponse devient plus complexe. Certaines évolutions vont dans le sens de la professionnalisation.

Pour M. Lemosse, ces obstacles, si rédhibitoires soient-ils, n'empêchent pas les enseignants de lutter. En 1970, ils ont failli obtenir la création d'un Conseil Général des Enseignants, chargé de contrôler l'accès au métier, d'accorder le statut de professeur qualifié et de statuer en matière disciplinaire : un vrai Conseil de l'Ordre ... Enseignant, quoi ! L'échec de ce projet n'a pas découragé tout le monde. Une Association Professionnelle des Enseignants (PAT) est née, qui rejette l'appellation syndicale, avec ses moyens de lutte, la grève, et son égoïsme catégoriel et matériel, pour exalter -et s'approprier- la mission éducative du corps enseignant, son exigence de qualité -dans les recrutements notamment-, et son ambition morale. De l'autre coté, la NUT, le plus ancien et le plus nombreux des syndicats d'enseignants, dénonce dans l'idéologie professionnelle une manipulation permettant à l'état de désarmer les travailleurs de l'intérieur, en les amenant à laisser tomber leur principal moyen de lutte, la grève. Si ces deux discours sont simultanément présents, l'un ou l'autre domine selon les époques. De l'après guerre au début des années 70, les gouvernements successifs ont largement associé localement et nationalement les enseignants à la détermination des politiques. Les maîtres ont alors « tenu sur le professionnalisme un discours confiant et satisfait, produit ou simplement relayé par leurs syndicats. » (32) Après 1970, l'inflation a favorisé les revendications catégorielles, puis ce fut après 1980 la lutte contre l'entreprise thatcherienne de destruction syndicale. Ces circonstances ont mis les syndicats en avant et même sur le front. Elles ont fait un peu oublier le professionnalisme et ses associations. Mais croire qu'ils s'effacent est une erreur, selon Lemosse, qui gage même en conclusion qu'« aujourd'hui, épuisés après leur long combat syndical, de 1985 à 1987, mis au pas par un gouvernement Thatcher décidé et autoritaire, les enseignants britanniques vont chercher dans les vertus du professionnalisme -fut-il simplement un mythe- une compensation à leur difficultés actuelles. » (33)

Les réponses de Judge et de Lemosse sont, elles aussi, plus nuancées que celles d'Etzioni, l'un, par raison géographique et comparatiste, -les caractéristiques variant dans les deux pays étudiés-, l'autre par raison historique, les situations variant non pas de manière orientée, en progressant, mais de manière cyclique, sinon même cyclothymique. Ce n'est ni la roue, ni le sens de l'histoire, c'est la balançoire. Cependant, si nuancées soient-elles, ces réponses n'en sont pas moins sceptiques sur la réalité et même la possibilité de la professionnalisation. Certes, nous n'avons pas trouvé d'écrits universitaires soutenant que les enseignants sont actuellement de vrais professionnels. Mais ne peuvent-ils pas le devenir ?

Oui, les enseignants vont devenir de vrais professionnels

C'est la réponse, en français, de M. Huberman (1978) au sujet des enseignants américains du préscolaire et du primaire. Déja, dit-il, la littérature populaire et scientifique « a dressé un profil de l'enseignant qui le rapproche sensiblement des praticiens d'autres professions libérales jugées jusqu'alors plus scientifiques, plus proches des milieux universitaires et mieux rémunérées. » Il est perçu comme un clinicien de l'apprentissage, capable d'utiliser les lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels qu'a chaque enfant avec l'acquisition des savoirs. A l'instar du psychologue clinicien ou du médecin, après avoir analysé en fonction d'un cadre théorique approprié le programme, la gestion du groupe et les problèmes individuels de motivation, il établirait un diagnostic et en déduirait un traitement comme par exemple l'ajustement du programme au niveau cognitif des enfants ou la création d'un environnement plus différencié correspondant mieux à leurs besoins d'autonomie ou de soutien individualisé. Enfin après observation des résultats de son traitement, il adapterait au besoin son intervention.

Ce faisant, il manifesterait non pas les conduites intuitive et artisales caractéristiques des métiers, mais l'approche systématique et rationnellement controlée déductible d'un cadre théorique d'ensemble, ce qui est le propre d'une profession.Cela suppose que l'enseignant soit un diplômé de haut niveau, capable de maîtriser ces savoirs théoriques basés sur les sciences humaines, qui sont au fondement de son intervention professionnelle. Il faudrait toutefois que l'université soit capable de lui fournir ces modèles théoriques. Or, précise Huberman, les modèles disponibles sont beaucoup trop schématiques pour permettre au futur enseignant non seulement de comprendre la situation pédagogique, mais aussi de la maîtriser en s'appuyant sur tel ou tel principe théorique pour intervenir de manière appropriée en toutes circonstances.

Mais le passage d'une démarche intuitive à une démarche rationnelle, qui accompagne la professionnalisation de toute activité, lorsqu'elle passe du stade « artisanal » au stade « scientifique », exige, pour qu'il y ait une véritable professionnalisation, que soit prise en charge par l'université non seulement la théorisation de la pratique, mais aussi et surtout les aspects pratiques et professionnels de la formation. Sortir la formation des enseignants de son empirisme ancestral pour la faire tomber dans un théoricisme apraxique, sans lien avec la pratique, donnerait à coup sûr des résultats nettement plus catastrophiques pour les enfants en classe. Du moins est-ce le sentiment que nous avons acquis pour notre part à la suite de l'étude de l'universitarisation des formations d'enseignants dans trois pays, Etats-Unis, Grande-Bretagne et Québec (Bourdoncle, 1990).

La réponse d'Huberman est donc plus nuancée qu'il n'y parait. Certes, il appelle de ses vœux et croit percevoir la venue d'un nouvel enseignant. Ce ne serait plus la caricature, proche selon lui de la situation française, de l'enseignant fonctionnaire faiblement formé, esclave d'un programme détaillé jusqu'au temps quotidien qu'il doit consacrer à chaque matière, soumis à des inspections fréquentes et à une

réglementation administrative stricte. *Ce serait un véritable professionnel, plus autonome* dans son travail (répartition du temps, choix des outils) et par rapport à la hiérarchie (moins d'inspection) et au règlement (moins détaillé), capable d'assumer la plus grande autonomie qui est donnée aux établissements et à lui-même pour mieux adapter et individualiser, en s'inspirant des méthodes cliniques, son enseignement à sa clientèle scolaire. Il faudrait pour cela qu'il soit plus diplômé, vienne de milieu social plus élevé et moins autoritaire et soit lui-même capable d'un style de relation plus ouvert avec les enfants. Toutes choses qui doucement adviennent, si l'on en croit Huberman. Il n'en convient pas moins que si l'image de l'enseignant se rapproche de celle des professions établies dans la littérature populaire et scientifique, si, sous son influence le recrutement se modifie, cela reste « une image idéalisée, *qui ne correspond guère* aux conditions actuelles de formation, ni à la vie de la classe, ni enfin à l'intégration des enseignants dans l'administration américaine. » (34)

C'est à changer cela que, sept ans après, deux rapports s'emploient (35). Le premier indique dès sa couverture ses raisons et son ambition. Son titre « A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century » manifeste clairement qu'il se veut une réponse au rapport « A Nation at Risk », publié par la National Commission on *Excellence in Education (1983). Assimilant le désastre des écoles américaines* à une défaite militaire, ce dernier rapport déclarait la nation « en danger », comme l'indique son titre. Pour que la Nation ne soit plus en danger, il faut qu'elle soit « préparée » « aux défis économiques qui l'encerclent » (36). La meilleure préparation, c'est l'amélioration de l'éducation, qui est à la base de la croissance économique moderne (37). Les commanditaires du rapport, the Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), indique dans leur dénomination, qui associe les 2 termes éducation et économie, l'orientation fortement économique de leurs analyses. La composition du groupe de travail spécial le souligne aussi (38), tandis que son titre, « the Task Force on Teaching as a Profession » indique bien son objectif : établir une profession d'enseignant à la hauteur du défi économique et éducatif à affronter.

Seule une telle ambition peut surmonter les 2 principaux obstacles à la considérable augmentation du niveau et de la qualité de l'éducation exigée par la situation. Il faut d'abord mobiliser les enseignants en place, vaincre leur scepticisme, sinon même leur cynisme envers des réformes dont ils pensent qu'ils auront une fois de plus à supporter tout l'effort sans aucun bénéfice pour eux. Il faut ensuite attirer vers l'enseignement les meilleurs étudiants, qui préfèrent les emplois de professionnels, mieux considérés, mieux rémunérés et plus autonomes. Une seule solution : faire de *l'enseignement une vraie profession offrant des salaires, une autonomie professionnelle* et des perspectives de carrière capables de concurrencer celles des autres professions. Pour cela le rapport Carnegie propose plusieurs mesures :

— restructuration des écoles pour qu'elles fournissent un environnement professionnel et non bureaucratique aux enseignants, avec une autonomie de décision sur les moyens d'atteindre les objectifs fixés par l'Etat et l'instance locale, les enseignants devenant du même coup en partie responsables des résultats des élèves ; un style de prise de décision au niveau de l'établissement plus collégial ; une aide en matériel et en assistance technique qui les recentre sur leur travail professionnel hautement qualifié et les libère des tâches subalternes occupant jusqu'à la moitié de leur temps ;

— création d'un Conseil National des Normes Professionnelles d'Enseignement, établissant les normes exigeantes de ce que les enseignants doivent savoir et sont capables de faire et délivrant un certificat d'enseignant à ceux qui répondent à ces normes, ainsi qu'un certificat supérieur d'enseignant à ceux, encore plus compétents, qui sont capables d'être des leaders avec des responsabilités d'animation et de coordination au niveau de l'établissement. La majorité du Conseil serait élue par les

enseignants ainsi certifiés. Il devrait développer une éthique de la profession, servir de conseil de discipline et établir la liste des professeurs certifiés ou certifiés supérieurs : un vrai Conseil de l'Ordre Enseignant !

— faire de la formation professionnelle des enseignants un cycle post-licence, comme pour la médecine ou le droit, avec recrutement seulement après une licence en Arts ou Sciences (B. A. ou B. Sc.), suppression de la licence en éducation (B. Ed) et 2 ans de formation professionnelle, y compris avec internat,conduisant à une maîtrise d'Enseignement. Au moment où l'on manque d'enseignants, il peut paraître paradoxal d'augmenter les qualifications exigées au lieu de les diminuer, comme cela a toujours été fait dans le passé pour résoudre ce problème. La cohérence du plan de réforme et sa volonté de professionnalisation impliquent ce pari de la solution par le haut.

Le coût d'une telle réforme est important, le Rapport le reconnait honnêtement et même l'évalue : une augmentation budgétaire annuelle de 2,8 % pendant 10 ans puis de 1,9 % pendant 15 ans, servant surtout à financer les augmentations importantes de salaire et le coût des aides techniques. Mais la professionnalisation des enseignants enfin obtenue assurera une bonne rentabilité à ces investissement en améliorant grandement leur productivité. De toute façon,conclue le rapport, « à long terme, dans les écoles comme dans les affaires, le coût de la qualité est négatif » (39), elle fournit plus qu'elle n'a coûté.

Cet acte de foi financièrement argumenté dans les vertus de la professionnalisation des enseignants est repris sur un autre plan, celui de la formation, par le Holmes Group (1986). Ce groupe de doyens des Départements, Ecoles ou Facultés d'éducation des principale universités de recherche dans chacun des 50 Etats américains s'est proposé le « modeste but de trouver les moyens d'améliorer les programmes de formation d'enseignants des universités comme les leurs » (40). La radicalité de certaines de leur propositions, (hiérarchisation de la profession, suppression de la formation des enseignants dans 90 % des 1250 institutions qui s'en occupent actuellement pour la concentrer dans 125 grandes universités) lui ont assuré une audience critique bien au-delà de la modestie volontairement affichée. Bien que sous-tendant tout le rapport, la volonté de professionnaliser l'enseignement est nettement moins explicitée ici que dans le Rapport Carnegie. Notons cependant que l'on y retrouve développés deux thèmes semblables : faire des écoles des lieux moins bureaucratiques et plus propices à l'exercice de l'autonomie professionnelle ; différencier la profession de manière à fournir des perspectives de carrière aux meilleurs professionnels et des incitations à progresser à tous. On y trouve également une conception semblable à celle d'Huberman de l'enseignant comme clinicien de l'apprentissage plutôt que comme transmetteur de savoir, ce qui exige une toute autre professionnalité, plus orientée sur la réussite des élèves et sur la maîtrise de la classe que sur celle des savoirs disciplinaires.

Toutefois, un article de trois des membres du groupe Holmes, Case, Lanier et Miskel (1986) se donne pour objectif de clairement situer le rapport Holmes par rapport à la professionnalisation et de montrer tout ce que l'enseignement peut apprendre d'une analogie avec les professions reconnues. Est d'abord rappelée la conception évolutionniste qui établit un continuum entre les occupations primitives, les métiers et les professions. Dans les premières, on accomplit une tâche certes socialement utile, mais sur une base non rémunérée et mal reconnue socialement. Puis viennent les métiers à plein temps, lorsque les services rendus sont socialement mieux reconnus et lorsqu'on admet qu'ils nécessitent pour leur accomplissement non seulement du bon sens, chose assez largement répandue, mais aussi des savoirs spécialisés moins largement détenus. L'acquisition de ces savoirs se fait alors non plus sur le tas, par simple exercice du bon sens, mais par apprentissage auprès d'un praticien qualifié. Certains de ceux-là sont progessivement amenés à s'intéresser

plus précisément aux causes et aux effets de leur pratique et à se consacrer à l'accumulation du savoir, qui, devenant indépendant, exige à son tour une formation générale et professionnelle des futurs praticiens en des moments et en des lieux distincts de ceux de l'exercice professionnel, des écoles spéciales puis des universités. Bien sûr au cours de cette évolution une tension durable s'établit entre l'épistémologie des praticiens et celle des universitaires quant à la base de connaissances et aux méthodes les mieux appropriées pour une formation professionnelle. Plusieurs décennies sont nécessaires avant que ne s'établisse un consensus sur l'importance de la théorie pour la pratique et sur la place et l'objectif de la préparation pratique. Les auteurs s'appuient ici sur de nombreux exemples tirés du droit et de la médecine.

En conclusion nos trois auteurs rappellent que toutes les occupations qui ont atteint le stade des professions ont établi une base de connaissance qui représente le meilleur de ce que l'on sait sur leur domaine et à une date donnée. Le tout est animé par le souci d'étendre les contenus à étudier et d'approfondir les connaissances acquises. A l'exemple de la médecine, qui a reconnu au début du siècle qu'elle devait s'appuyer sur un certain nombre d'autres science pour pouvoir améliorer la santé publique, il faut oser faire appel aux autres sciences. Le plus important reste cependant de fonder la collégialité médicale, c'est-à-dire la communauté de but et de savoir entre tous les médecins, le tout s'apuyant sur les universités et leurs recherches. L'éducation a, elle aussi, des institutions de formation d'enseignants, mais sans base collégiale ni accord sur les fins et les moyens de la formation. On voit l'activité de l'enseignant comme un artisanat, un art, une occupation technique ou une profession. Dans les deux premiers cas, on apprend par imitation, dans le troisième, par application des règles dans des circonstances stables et dans le quatrième par analyse et utilisation des savoirs scientifiques puisés dans la base de connaissance.

Le Groupe Holmes a commencé son travail en étant convaincu que la base de connaissance en éducation avait suffisamment augmenté en quantité et en qualité pour établir une véritable profession. Mais ces connaissances nouvelles sont ignorées dans la formation des enseignants et dans la pratique. L'acte éducatif est cependant tellement complexe qu'il exige, à l'instar de la médecine, une formation générale solide au niveau licence en même temps qu'une formation professionnelle complète de 2 ans au niveau maîtrise avec un mi-temps d'internat et une orientation analytique et clinique. L'urgence qu'il y a à satisfaire les besoins éducatifs des millions de jeunes fait malheureusement oublier la nécessité de ce long détour formatif pour leur futurs professeurs.

Que conclure ?

Contrairement aux apparences, il n'y a pas contradiction entre ceux qui contestent que les enseignants sont des professionnels et ceux qui pressentent ou veulent qu'ils le deviennent. Les uns et les autres utilisent en grande partie les mêmes critères : l'autonomie, les salaires, la réglementation et la régulation émanant de la profession elle-même, à travers une espèce de conseil de l'ordre, l'existence d'une base de savoir reconnue, « professée » aux futurs professionnels, ce qui distingue la profession d'un métier et en quelque sorte l'institue. Rien d'étonnant dans la convergence des auteurs cités ici. Ils partagent tous la même définition et la même valorisation de la profession et c'est d'ailleurs pourquoi nous les avons regroupés ici.

On ne peut opposer le constat des uns sur ces différents critères aux vœux des autres. Mais l'on peut remarquer que les premiers sont surtout des sociologues ou des comparatistes et les seconds des responsables de la formation des enseignants ou de la politique éducative. Entre les uns et les autres, y-a-t-il simplement la

distance du scepticisme du savant par rapport à la foi non moins nécessaire qui anime l'homme d'action ? Peut-on s'en tenir à la distinction weberienne classique entre le savant et le politique, l'homme d'action et l'homme de réflexion, l'éthique de la vérité et celle de la conviction ? A en croire certains auteurs comme Judge ou Lemosse, qui parlent de mythe nécessaire, on pourrait le croire.

Il est vrai que pour amener des jeunes gens à s'engager dans l'enseignement, pour qu'ils transforment la nécessité de gagner leur vie en un engagement personnel plus profond, en une vocation plus propice à l'acte éducatif (41), il faut un drapeau, un mythe, un combat, quelque chose qui donne sens à leur engagement. Que ce combat ait pour objectif une plus large reconnaissance du service rendu par la profession et un meilleur statut social est certes légitime. N'est-ce pas en partie peu compatible avec l'idéal de service hautement revendiqué, fortement marqué par une certaine idéologie et finalement quelque peu mystificatoire pour les intéréssés ? C'est ce que pensent certains sociologues anglo-saxons d'aujourd'hui, qui portent sur la professionnalisation un regard plus critique. Car, on l'aura remarqué, si les écrits des formateurs et responsables éducatifs que nous avons cités sont récents, ceux des sociologues datent des années 60-70. Depuis d'autres analyses sont parues, qui contestent la conception valorisée de la professionnalisation que nous avons présenté, souligne sa relativité historique et dénoncent ses connotations idéologiques. L'histoire et l'analyse de l'histoire continuent. Suite à un prochain numéro.

Raymond BOURDONCLE
Institut National de Recherche Pédagogique
Paris

Notes

(1) Un deuxième texte suivra. Il sera consacré à « La critique des professions ». Je tiens à remercier ici Viviane Isambert-Jamati et Monique Vial pour leurs remarques suggestives sur une première version de ce texte.

(2) Dans ce prochain article, nous examinerons d'abord la conception interactionniste qui interprète la professionnalisation non comme un processus quasiment naturel et civilisateur de rationalisation, mais comme un processus éminemment social et contingent de négociation permanente entre groupes professionnels pour faire reconnaître la prééminence de leurs capacités dans la réalisation des activités dont ils revendiquent le contrôle. Nous verrons ensuite comment, à un niveau plus macro-social, les sociologues critiques et néo-marxistes s'opposent encore plus directement aux fonctionnalistes en montrant pour les uns que les enseignants sont affectés par une tendance à la déprofessionnalisation et à la prolétarisation et pour les autres que l'utilisation du savoir par le professionnel n'est pas de l'ordre de l'application systématique d'un savoir technique, mais une réflexion en action, quelque chose de l'ordre de l'art et non de la rationalité technique.

(3) L'un d'eux, le SGEN-CFDT vient même de changer le titre de son journal, « Syndicalisme Universitaire » en « Profession : Education ». Tout un programme !

(4) Nous pensons notamment au Journal of Teacher Education, publiée par l'American Association of Colleges for Teacher Education et à Teaching and Teacher Education : An International Journal of Reseach and Studies.

(5) ROBERT P. (1984), p. 1538.

(6) ROBERT P. (1984), p. 1192.

(7) La version de 1933 du même dictionnaire donne une définition encore plus explicite sur le plan sociologique : « A vocation in which a professed knowledge of some department of learning or science is used in its application to the affairs of others or in the practice of an art founded upon it. » Cette définition est centrée sur l'un des 2 traits essentiels de la

profession, l'utilisation pour le service d'autrui de connaissance approfondies. En conséquence, les physiciens et les biologistes, par exemple, ne sont pas considérés comme des professionnels, à moins qu'ils ne deviennent ingénieurs ou vétérinaires.

(8) Ne nous leurrons pas, des distinctions subsisteront, même au niveau scriptural, entre Monsieur le Professeur de psychologie *génétique et Madame la* professeur d'école. Par quoi se manifesteront-elles ? La majuscule ou la minuscule ? Le maintien généralisé du masculin pour les seuls universitaires ou l'accord féminin pour toutes les femmes, quelque soit le rang, par exemple à la québécoise (professeure) ? La présence ou l'absence d'article défini dans l'appellation, la profession fonctionnant comme un titre *directement et consubstantiellement* attaché à vous, comme votre prénom : Professeur Dupond ou Professeur tout court ? Bien d'autres subtilités graphiques sont possibles, que nous découvrirons bientôt.

(9) FOWLER (1954), *ed. — The Concise Oxford* Dictionnary, p. 957.

(10) Si, comme le souligne Parsons (1968, p. 541), le développement des professions a été favorisé dans un premier temps, à la fin du siècle dernier, par l'exercice libéral et l'individualisme, l'un et l'autre régulés par des procédures et des produits d'association et non par la régulation bureaucratique des organismes complexes, toutes choses ancrées dans les traditions anglo-saxonnes, ce qui explique le succès des recherches sur la profession dans ces pays, peut-on en extrapoler que la situation inverse que l'on connaît en France et que dénonçait Chapoulie dès 1975 serait due à des facteurs symétriques tels que le faible attrait de la pensée libérale chez les sociologues salariés de la recherche et de l'enseignement supérieur ou la forte influence du messianisme marxiste ? L'un et l'autre auraient en quelque sorte favorisé dans notre pays le développement de la sociologie du travail au détriment de *celle des professions.*

(11) Le Quebec fournit un autre bon exemple pour notre domaine de l'influence de l'état de la société sur les modes de penser et les travaux sociologiques. Cette province est trés fortement marquée par la culture américaine, notamment en matière d'associations professionnelles et de relations sociales. Le Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre donne p. 467 une première définition banale de la profession. Mais il précise aussitôt le caractère professionnel de l'éducateur en utilisant des caractéristiques semblables à celles utilisées par les sociologues fonctionnalistes. Pour ce faire, il a repris la définition d'un ancien ministre de l'éducation, C. Laurin. Par ailleurs, un rapport officiel du Comité Supérieur de l'Education sur la condition enseignante consacre tout un chapitre à la dimension professionnelle, avec un premier paragraphe s'interrogeant sur « l'appartenance des enseignants à une véritable *profession ». C'est dire combien la conception fonctionnaliste de la profession a pénétré les* milieux de l'éducation, ce que confirme les très nombreux travaux sur cette question [voir l'inventaire des recherches effectué par le Groupe de Recherche sur la formation des enseignants et des formateurs (1989)].

(12) Les sens que nous avons donné aux mots que nous avons retenus sont loin de recouvrir la variété et, pour tout dire, l'indétermination de leur usage. N'étant ni déposés au greffe de l'Académie Française, ni pesés au trébuchet des équivalences européennes, ni même beau*coup discutés dans le milieu des formateurs directement intéressés, dont nous sommes,* ils flottent dans nos bouches, portés par le prestige de leur racine commune, la profession. Cette amorce de clarification, si contestables que soient ses choix, pourrait peut-être contribuer à une nécessaire discussion.

(13) Certes l'effectif et le coût du corps professoral a beaucoup augmenté. La difficulté de leur tâche aussi, car ils ont maintenant à enseigner à beaucoup plus d'élèves éloignés de la culture scolaire par leur origine sociale que jadis.

(14) *Discours de Michel Rocard à Limoges, le 8 décembre 1988. Ajoutons cependant que cette* revalorisation était considérée par les intéressés comme un rattrapage par rapport à l'évolution générale des salaires et aurait pu l'être par rapport à l'augmentation générale sur 30 ans du service rendu à la collectivité.

(15) Cet intérêt des sociologues est sans doute en partie du à leur proximité sociale d'avec les professions, sinon même à leur recherche propre de professionnalisation.

(16) Pour le lecteur qui voudrait aller plus loin dans ce domaine sans pouvoir lire lui même les *textes originaux en anglais, nous recommandons 3 excellentes synthèses critiques, Maurice* (1973), Chapoulie (1975) et Novoa (1987), pp. 24-56. On y ajoutera avec grand profit la synthèse plus spécialisée sur la formation des enseignants que proposent Lessard, Lahaye et Tardif (1988). C'est en outre la seule à notre connaissance, à avoir traité ce sujet dans une revue française.

(17) Chapoulie (1973), p. 91.

(18) Les monographies sont multiples. Dès 1964, Ben-David avait établi une bibliographie de *plusieurs dizaines de pages. Dans son ouvrage légèrement plus récent,* Moore (1970) offrait à son tour 55 pages de bibliographie. Comme l'on peut se reporter à ces travaux, nous nous contenterons de citer ici l'une des études sociographiques les plus classiques, celle de FRIEDSON sur la profession médicale, qui a l'avantage d'avoir été traduite en français en 1984, l'édition anglaise datant de 1970.

(19) JACKSON J.A., op. cité, Préface, p. 7.

(20) Peut-être, ajoute Jackson en reprenant l'approche plus cynique de Schumpeter, vaudrait-il mieux parler de mystification que de mystère, tant que ces choses essentielles ne se sont pas sécularisées, rationnalisées et instrumentalisées jusqu'au désanchantement prévu par Weber, *tant que leurs grands prêtres, les professionnels, continuent de produire des néologismes*, des connaissances complexes et des recherches qui permettent de tenir à distance le commun des mortels et de s'assurer ainsi le monopole des savoirs nécessaires pour les maîtriser. Après Schumpeter, qui a, dès 1927, initié l'approche socio-économique des professions, ce sont surtout des économistes qui ont étudié et dénoncé le danger de leur pratique monopolistique (contrôle des flux d'entrée, pour limiter la concurrence et maintenir les revenus, création de marchés institutionnels réservés, contrôlant par exemple l'installation des médecins ou des pharmaciens. Les sociologues fonctionnalistes, aveuglés par le caractère éminement fonctionnel des services rendus par les professions, ont ignoré tout cela. On trouvera une bonne synthèse de ces travaux iconoclastes dans Maurice (1972), pp. 218-219.

(21) Pour Hughes, la licence permet d'accomplir certains gestes qui ne sont autorisé qu'aux gens de métier (réguler la circulation pour la police, circuler au plus vite et hors des normes pour les pompiers ou les ambulanciers...), mais ne donne pas le droit collectif de définir ce que sont les bonnes règles de circulation ou d'urgence, qui relèvent du législateur. Ce sont au contraire les médecins qui définissent ce qu'est la maladie, les prêtres ce qu'est le péché et les juristes ce qu'est le droit.

(22) On se doute déja que les sociologues interactionnistes et critiques ont vite montré que le discours scientifique et lénifiant du fonctionnalisme masquait en fait les interêts corporatifs et les déclarations auto-justificatrices des professions, prises par les sociologues de cette école comme argent comptant, comme on le verra plus loin.

(23) CHAPOULIE (1973), p. 93 et 95.

(24) ETZIONI A. (1963), *préface*, p. V.

(25) NOVOA A. (1987), p. 26.

(26) Ici, il pose le problème sous forme de question et non plus d'affirmation et montre que, plus que des nécessités naturelles, ce sont des *contingences historiques et des limitations* théoriques, comme l'indique le titre de son texte, qui gouvernent le processus de professionnalisation.

(27) GOODE (1969), op. cité, p. 274.

(28) WILENSKY H. (1964), op. cité, p. 164.

(29) Cette nécessité des préfaces de faire court et de renoncer aux longues précautions amène Etzioni à donner une illustration, si merveilleuse à notre goût qu'on nous pardonnera de la citer en entier, de la tentation que peut avoir la sociologie fonctionnaliste de défendre l'ordre social existant et de prêcher le renoncement à le faire évoluer. Constatant pages V et VI que les semi-professions, coincées entre les employés et les véritables professions, aspirent à être assimilées à ces dernières, il déclare que « cette aspiration irréaliste n'est pas sans coût, celui que subissent les personnes qui cherchent à passer pour ce qu'elles ne sont pas : *la culpabilité de revendiquer ce statut sans base suffisante et le rejet par ceux qui le* détiennent légitimement. » Aussi recommande-t-il à « ces groupes de statut moyen, de reconnaître leur position et de chercher à améliorer leur statut plutôt que d'en changer. Ce *sont des semi-professionnels ; un homme* des relations publiques pourrait trouver une meilleure appellation... L'important pour eux est de comprendre qu'il y a une position moyenne qu'ils ne peuvent ni ne devraient quitter. Ils peuvent chercher à promouvoir une société dans laquelle les différences de statut sont moins importantes en terme de revenu, prestige, et autres rétributions ; mais même dans le meilleur des mondes il y aura toujours des différences résultant de la division du travail entre ceux qui n'ont aucun savoir professionnel, ceux qui ont un savoir hautement spécialisé et ceux qui sont entre les deux... Une fois reconnu qu'il y a une position moyenne, les aspirations et positions inauthentiques ont plus de chances d'être oubliées et les conséquences disfonctionnelles des tentatives de transformation tendront à disparaître. Les semi-professions seront capables d'être elles-mêmes. »

(30) Lortie utilise le féminin, bien qu'il traite de l'ensemble des enseignants du primaire. Comme ce sont à près de 90 % des femmes, ce choix n'est que justice.

(31) Pour les enseignants, ils sont souvent individuellement vécus, mal socialisés, non mis en scène et subis sans cérémonie ni soutien social.

(32) LEMOSSE M. (1989), op. cité, p. 65.

(33) LEMOSSE M. (1989), ibidem.

(34) HUBERMAN (1978), op. cité, p. 317.

(35) Nous nous interesserons *surtout ici aux aspects de ces rapports qui traitent de la profession* et de la professionnalisation des enseignants. On trouvera une analyse plus complète et mieux contextualisée de ces deux textes dans Bourdoncle, Chen, Laurent, Ouhlen (à paraître) *et dans Laurent (1988)*.

(36) Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), op. cité, p. 7.

(37) Dans les pays à l'économie avancée, l'augmentation de la productivité et de la compétitivité internationale ne peut venir de la faible rémunération du travail caractéristique des pays en phase de décollement économique. Elle ne peut provenir que de l'incorporation au produit et au processus de production de biens immatériels dont seuls les pays développés disposent, les connaissances scientifiques et techniques et la capacité de la main d'œuvre locale à en maîtriser l'utilisation. Ceci exige une forte élèvation du niveau moyen de formation de la main d'œuvre. Ce raisonnement, qui est aussi à la base de l'objectif français des 80 % d'élèves au niveau du bac, rappelle les théories du capital humain et du fonctionnalisme technologique qui ont dominé la sociologie de l'éducation anglaise autour des années 60, avec notamment Halsey, Floud et Anderson (1961).

(38) Le Président du groupe de travail est vice président et responsable scientifique d'IBM. Sur ses 14 membres, 5 représentent des activités autres que l'éducation (économie, recherche...), 2 sont des élus d'Etats, 3 des administrateurs d'Etat de l'éducation, 2 des représentants d'associations syndicales et une doyenne d'un collège de formation d'enseignants. Au total, les professionnels de l'éducation n'ont pas la majorité. Avec la présidence, l'économie joue un rôle important.

(39) Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), op. cité, p. 107.

(40) Holmes Group (1986), op. cité, Préface, p. 1.

(41) Les vocations sont plus propices à l'acte éducatif car elles mobilisent la personnalité bien au-delà de ce qu'exige la simple application d'un savoir technique. Or comme dans toutes les professions qui s'accomplissent dans une relation forte à autrui, la personnalité de l'intervenant est un élément essentiel dans l'établissement de la relation.

Bibliographie

BANCEL D. (dir.) (1989). — **Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres.** Paris : Ministère de l'Education Nationale.

BARBER B. (1963). — « Some Problems in the Sociology of Professions ». **Daedalus**, 92, 4, pp. 669-688.

BECKER H.S. (1962). — « The Nature of a Profession », in National Society for the Study of Education. — **Education for the Professions.** Sixty-first Yearbook. Chicago : The University of *Chicago Press, pp. 27-46.*

BEN-DAVIS J. (1964). — « Profession in the Class System of Present Day Societies : A Trend Report and Bibliography ». **Current Sociology**, 12, pp. 247-330.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.C., PASSERON J.C. (1973). — **Le métier de sociologue.** Paris-La Haye : Mouton Ed.

BOURDONCLE R. (1990). — « La formation professionnelle des enseignants à l'étranger ». **Cibles**, à paraître, 7 p.

BOURDONCLE R., CHEN M.F., LAURENT R., OUHLEN J. (à paraître). — **Les recherches américaines sur la formation des enseignants aux Etats-Unis.** Paris : INRP.

Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). — **A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century.** Washington, DC : Author.

CARR-SAUNDERS A.M., WILSON P.A. (1932). — **The professions.** London : Oxford University Press.

CASE C.W., LANIER J.E., MISKEL C.G. (1986). — « The Holmes Group Report : Impetus for Gaining Professional Status for Teachers ». **Journal of Teacher Education**, 34(4), pp. 36-43.

CHAPOULIE J.-M. (1973). — « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». **Revue française de sociologie**, XIV, pp. 86-114.

CHAPOULIE J.-M. (1974). — « Le corps professoral dans la structure de classe ». **Revue française de sociologie**, XV, pp. 155-200.

COGAN M.L. (1953). — « Toward a Definition of a Profession ». **Harvard Educational Review**, 23, pp. 33-50.

COLE M. (1985). — « " The Tender Trap ? " Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching », in BALL S., GOODSON I. (eds). — **Teachers' lives and careers.** London : Falmer Press, pp. 89-104.

Conseil Supérieur de l'Education (1984). — **La condition enseignante. Avis au ministre de l'Education.** Québec : Gouvernement du Québec.

DORROS S. (1968). — **Teaching as a profession.** Ohio University Press.

Enseignement supérieur. Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984. **Journal officiel**, 27 janvier 1984.

ETZIONI A. (1969). — **The Semi-Professions and Their Organization** : Teachers, Nurses, Social Workers. New York : The Free Press.

FLEXNER A. (1915). — « Is Social Work a Profession ? » **School and Society**, vol. 26 (January), pp. 901-911.

FOWLER H.W., FOWLER F.G. (1954), ed. — **The Concise Oxford Dictionnary of Current English.** Oxford : Clarendon Press, 4° ed.

FRIEDSON E. (1984). — **La profession médicale**. Paris : Payot.

GEER B. (1968). — « Occupational Commitment and the Teaching Profession », in BECKER et al. (eds). — **Institutions and the Person**. Chicago : Adline Publ. Co, pp. 221-234.

GOODE W.J. (1960). — « Encroachment, Charlatanism and the Emerging Professions : Psychology, Sociology and Medicine ». ***American Sociological Review***, *vol. 25 (6), pp. 902-914.*

GOODE W.J. (1969). — « The Theoretical Limits of Professionalization », in ETZIONI A. (ed.). — Op. cité, pp. 276-277.

Groupe de Recherche sur la formation des enseignants et des formateurs (1989). — **La recherche sur la formation des enseignats et formateurs au Canada français. Inventaire analytique et bilan**. Montréal : Université de Montréal. Multigr.

HABERMAN M. (1986). — « Licensing teachers : Lessons from *others professions* ». **Phi Delta Kappa**, *67 (10), pp. 719-722.*

HALL R.H. (1968). — « Professionalisation and Bureaucratisation ». **American Sociological Review**, 33, pp. 92-104.

HALSEY A.H., FLOUD J., ANDERSON C. (dir.) (1961). — **Education, Economy and Society**. New-York : Mc Millan.

Holmes Group (1986). — **Tomorrow's Teachers**. East Lansing. Minn. : Author.

HOYLE E. (1980). — « Professionalization and deprofessionalization *in education », in HOYLE E., MEGARRY J. (eds).* — **Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education 1980**. London : Kogan Page, pp. 42-54.

HOYLE E. (1982). — « Sociological approaches to the teaching profession », in HARTNETT A. (ed.). — **The social sciences in Educational Studies. A Selective Guide to the litterature**. London : *Heineman Educational Books, pp. 215-216.*

HOYLE E. (1983). — « The Professionalization of Teachers : A Paradox », in GORDON P. (ed.). — **Is Teaching A Profession ?** London : University of London Institute of Education, pp. 44-54.

HUBERMAN A.M. (1978). — « L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone », in DEBESSE M., MIALARET G. — **Traité des sciences pédagogiques**. Tome 7 : **Fonction et formation des enseignants**. Paris : PUF, pp. 315-340.

HUGUES E.C. (1958). — **Men and thei Work**. Gencoe : Free Press, pp. 78-87.

JACKSON J.A. (ed.) (1970). — **Professions and Professionalization**. *Cambridge* : University Press.

JOBERT G. (1985). — « Processus de professionnalisation et production du savoir ». **Education permanente**, n° 80, pp. 125-145.

JOBERT G. (1988). — « La professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche ». **Etudes et expérimentations**, n° 29, pp. 23-29.

JUDGE H.G. (1988). — « Cross-national Perceptions of Teachers ». **Comparative Education Review**, vol. 32, n° 2, pp. 143-158.

LACEY C. (1977). — **The socialization of teachers**. London : Methuen.

LANGFORD G. (1978). — ***Taching as a Profession : an essay in the philosophy of education***. Manchester : Mancherster University Press.

LAURENT R. (1988). — « *La formation des* enseignants dans le débat scolaire aux Etats-Unis », in **Recherche et Formation**, n° 4, pp. 133-138.

LEGENDRE R. (1988). — ***Dictionnaire actuel de l'éducation***. *Paris*-Montréal : Larousse.

LEGGAT T. (1970). — « Teaching as a profession », in JACKSON J.A. — **Profession and professionalization**. Cambridge : University Press, pp. 153-177.

LEMOSSE M. (1989). — « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais ». **Recherche et Formation**, 6, pp. 55-66.

LESSARD Cl., LAHAYE L., TARDIF M. (1988). — « Des approches sociologiques de la formation des maîtres ». **Recherche et formation**, n° 4, pp. 51-66.

LIEBERMAN M. (1956). — **Education as a Profession**. New-York : Prentice-Hall.

LORTIE D.C. (1969). — « The Balance of Control and Autonomy in *Elementary School Teaching », in ETZIONI A. — Op. cité,* pp. 1-53.

LORTIE D.C. (1975). — **Schoolteacher. A Sociological Study**. Chicago : The Chicago University Press.

LORTIE D.C. (1968). — « Shared Ordeal and Induction to Work », in BECKER et al. (eds). — **Institutions and the Person**. Chicago : Adline Publ. Co, pp. 252-264.

MAURICE M. (1972). — « Propos sur la sociologie des professions ». **Sociologie du Travail**, 2, pp. 213-225.

National Commission on Excellence in Education (1983). — **A Nation at Risk**. Washington, DC : US department of Education.

PARSONS T. (1939). — « The Professions and Social Structure », repris dans PARSONS T. (1949). — **Essays in Sociological Theory**. Glencoe, Illinois : The Free Press. Revised Edition *(1958), pp. 34-49.*

PARSONS T. (1951). — « Social Structure and Dynamic Process : the Case of Modern Medical Practice », in PARSONS T. — **The Social System**. Glencoe, *Illinois : The Free Press, pp. 428-*479.

PARSONS T. (1968). — « Professions », in **International Encyclopedia of the Social Sciences**. New York : Collier Macmillan, pp. 536-547.

PIERRET P. (1990). — « Enseignement et professionnalisme ». **Cahiers pédagogiques**, n° 281, février 1990, p. 44.

ROBERT A. (à paraître). — « Désyndicalisation des enseignants en *France : logique syndicale* et logique professionnelle ». **Penser le changement en éducation**, Actes des journées scientifiques de l'AISLF, 11, 12 et 13 janvier 1990.

ROBERT P. *(1984).* — ***Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française***. Paris : Dictionnaires Le Robert.

SIMPSON R.L., SIMPSON I.H. (1969). — « Women and Bureaucracy in the Semi-Professions », in ETZIONI A. — Op. cité, pp. 196-265.

WEBB S., WEBB B. (1917). — « Special Supplement on Professionnal Associations ». **The New Statesman**, 21, 28 april 1917.

WILENSKY H. (1964). — « The professionnalization or Everyone ? ». **American Journal of Sociology**, vol. LXX (2), pp. 137-158.

N° 94 janvier-février-mars 1991, 93-122

NOTES CRITIQUES

ANWEILER (Oskar), MITTER (Wolfgang), PEISERT (Hansgert), SCHAFER (Hans-Peter), STRATENWERTH (Wolfgang). — **Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik.** — Cologne : *Verlag Wissenschaft und Politik* : 1990. — 712 p., (*Materialien zur Lage der Nation*) publiés par le Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen.

En 1988, donc avant les événements qui ont déclenché le processus dont l'aboutissement est aujourd'hui la réunification des deux pays, le Ministère Fédéral pour les Relations Intra-Allemandes a passé commande auprès d'une commission scientifique indépendante présidée par Oskar Anweiler (Bochum) de cette monumentale étude comparée des systèmes d'éducation en République Fédérale et en République Démocratique, pour sa collection destinée au premier chef aux parlementaires. Celle-ci prend évidemment aujourd'hui une signification toute particulière. On est loin d'un simple état des lieux au moment où s'est effondré le Mur de Berlin : c'est toute l'évolution parallèle des systèmes depuis 1945 qui est évoquée et analysée.

Dans une partie introductive, O. Anweiler définit la problématique et la méthodologie de la comparaison ainsi entreprise, dont la particularité est évidemment d'être à la fois inter et intra-allemande. Dans la seconde partie est analysé l'arrière-plan social, politique, idéologique, démographique et économique qui a donné naissance à deux systèmes nettement divergents. La troisième section, de loin la plus longue, passe en revue les différents niveaux et domaines de l'enseignement : l'éducation préscolaire, les établissements d'enseignement général, la formation professionnelle initiale et continue, l'enseignement supérieur, la formation des adultes. Parmi les sujets particuliers abordés, relevons l'enseignement polytechnique en RDA, l'éducation esthétique, l'orientation, la formation des apprentis, les relations entre enseignement général et formation professionnelle, la structure des études supérieures, la vie étudiante, le personnel scientifique, l'organisation de la recherche, la formation des maîtres. Une quatrième partie aborde transversalement quelques questions spécifiques : éducation des handicapés et des surdoués, enseignement féminin, socialisation politique, prise en compte des nouvelles techniques de l'information, incidence des données internationales et inter-allemandes sur les systèmes scolaires. Enfin, la cinquième section tente de dresser un bilan tant du point de vue méthodologique que de celui des contenus.

Cet ouvrage collectif parfaitement structuré, coordonné et documenté constituera certainement une base des plus précieuses pour la réflexion pédagogique dans une Allemagne réunifiée. En ce sens, il tombe à point nommé. La pédagogie comparée se trouvait ici devant une tâche d'une particulière urgence. On ne peut qu'admirer la rapidité avec laquelle la commission scientifique présidée par O. Anweiler a établi ce rapport et a su ainsi éviter de courir après l'événement pour l'accompagner dans ses soubresauts passionnels par une analyse et une réflexion approfondies et sereines. En ce sens, on est là en présence d'un travail en tout point exemplaire. En aucune autre circonstance, sans doute, une étude comparative n'aura été aussi indispensable.

Pierre ERNY
Université de Strasbourg

BOURDIEU (Pierre). — **La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps.** — Paris : Les Éditions de Minuit. — 1989. — 576 p.

Avec **La noblesse d'État**, Pierre Bourdieu apporte à nouveau une contribution majeure à la sociologie française. Bien sûr la continuité intellectuelle entre ce volumineux ouvrage et les précédents (en particulier **La distinction** et **Homo Academicus**) est évidente. Mais c'est aussi une étape nouvelle dans une production bibliographique où l'impérieuse cohérence de la conceptualisation va de pair avec un renou-

vellement constant des champs d'investigation : on peut dire que **La noblesse d'État** apporte un éclairage sans précédent et sans équivalent sur l'univers des grandes écoles et le système de formation et de reproduction des élites en France.

L'ouvrage se présente comme un édifice vaste et complexe, où l'on peut entrer par de multiples portes et dont l'unité architecturale n'est peut-être pas immédiatement perceptible, malgré l'invitation qui est formulée dans le prologue sur « structures sociales et structures mentales » d'en considérer les différentes parties comme complémentaires. En fait, les deux premières parties peuvent être lues séparément. La première, intitulée « Les formes scolaires de classification », reprend deux études antérieures effectuées en collaboration avec Monique de Saint-Martin et consacrées l'une à l'excellence scolaire et à l'ambivalence des valeurs académiques (à partir d'une enquête menée auprès des lauréats du Concours général des années 1966, 1967 et 1968), l'autre aux catégories implicites du jugement professoral (à partir d'une part d'un ensemble de fiches individuelles tenues par un professeur de khâgne et comprenant notes et appréciations sur chaque élève, d'autre part d'un corpus de notices nécrologiques d'anciens élèves de l'ENS de la rue d'Ulm). La seconde partie, « L'ordination », reprend les résultats d'une étude sur les classes préparatoires aux grandes écoles et développe une théorie de la certification scolaire comme consécration sociale. On peut considérer cependant que c'est la troisième partie, intitulée « Le champ des grandes écoles et ses transformations », qui constitue, par la masse d'informations inédites qu'elle mobilise, le noyau central et original de l'ouvrage. La quatrième partie, « Le champ du pouvoir et ses transformations », apparaît comme directement complémentaire de la précédente. Quant à la cinquième, très brève, « Pouvoir d'État et pouvoir sur l'État », elle fait apparaître la continuité historique et sociologique entre la noblesse de robe d'Ancien Régime et les élites méritocratiques modernes et constitue en somme la justification du titre de l'ouvrage.

La fécondité de l'inspiration structuraliste de Pierre Bourdieu se manifeste une nouvelle fois dans son approche des institutions d'enseignement supérieur en termes de « champ ». Il existe de nombreuses études sur les grandes écoles françaises. L'originalité de celle-ci réside tout d'abord dans le fait de prendre comme principal objet d'investigation les « effets de champ », c'est-à-dire les « effets à distance » que ces établissements exercent les uns sur les autres, « à la façon des corps célestes appartenant à un même champ gravitationnel ». Du fait de leur position concurrentielle et de l'enjeu important qu'elles constituent dans la logique de reproduction de la société, les grandes écoles constituent en effet un système de différences dynamique, où chaque élément se définit par rapport à tous les autres et pèse sur tous les autres. Les données principales sur lesquelles s'appuie l'analyse de Pierre Bourdieu sont relativement anciennes : essentiellement une enquête menée entre 1966 et 1969 auprès des élèves d'une centaine d'établissements, fondée sur l'exploitation de 6 249 questionnaires, auxquels s'ajoutent des entretiens individuels et collectifs et toutes sortes d'informations sur le fonctionnement des établissements et leur histoire. Dans une très intéressante annexe méthodologique (écrite, comme le corps du chapitre sur l'état de la structure au moment de l'enquête, en collaboration avec Monique de Saint-Martin), Pierre Bourdieu explique le retard dans la publication des résultats de cette recherche par une « anxiété positiviste » éprouvée devant les imperfections de l'instrument de connaissance utilisé (concernant en particulier l'échantillonnage). Si de tels scrupules honorent le chercheur, il faut bien reconnaître cependant que la communauté scientifique aurait perdu beaucoup à ne pas voir publier les résultats d'un travail d'investigation et d'analyse aussi riche et original. On ajoutera d'ailleurs que les données de 1966-1969 se trouvent fort suggestivement « mises en perspective » dans le chapitre consacré par Pierre Bourdieu à une « histoire structurale » du champ des institutions d'enseignement supérieur jusqu'en 1985.

Que l'on appréhende le champ à l'échelle d'un ensemble diversifié d'institutions (n = 84) caractérisées par le seul critère de l'origine sociale des élèves ou qu'on

retienne un échantillon plus restreint (n = 21) caractérisé par un ensemble systématique de critères à la fois scolaires et sociaux, le recours à la méthode de l'analyse des correspondances fait apparaître au sein du champ, et quel que soit le secteur considéré (écoles préparant à l'enseignement et à la recherche, administration, commerce et gestion, écoles d'ingénieurs) une polarisation principale selon un critère de niveau social et de rareté scolaire : on trouve en effet du même côté du « premier axe » les enfants de cadres supérieurs et les grands établissements hautement sélectifs et préparant aux carrières du savoir et du pouvoir (tels que l'ENA, les ENS d'Ulm et Sèvres, Polytechnique, HEC), tandis que les établissements à recrutement plus populaire sont ceux qui préparent aux postes les moins prestigieux et les moins polyvalents (tels que les IUT, l'école des PTT, l'école des Tanneries de Lyon, etc.). En somme ce « premier axe » correspond assez bien à l'opposition entre ce que l'auteur appelle « la grande porte » et « la petite porte », ou, encore, au sein du champ social, entre « dominants » et « dominés ». Mais on sait aussi (comme cela ressort nettement dans **La distinction**) que les classes supérieures ne constituent pas, dans la société française, un ensemble sociologiquement homogène et que toutes sortes d'indicateurs permettent d'établir en leur sein une distinction entre fractions économiquement dominantes mais relativement « dominées » sur le plan du « capital culturel » (comme on le voit en particulier avec une grande partie du patronat) et fractions culturellement dominantes (et fortement diplômées) mais économiquement moins privilégiées (comme on le voit en particulier avec les intellectuels et les professeurs). Or cette polarisation se retrouve nettement dans le champ des établissements d'enseignement supérieur, avec, sur le « deuxième axe » du plan dessiné par l'analyse des correspondances, une opposition entre un pôle scientifique et intellectuel (occupé en particulier par les enfants d'enseignants et par des grandes écoles à statut public, peu dépendantes du monde économique et dispensant des savoirs théoriques « durs ») et un pôle économique et « libéral » (occupé d'abord par les enfants d'industriels, de gros commerçants et de membres des professions libérales et par des écoles souvent de statut privé, moins « méritocratiques », préparant plus directement au monde des affaires, auxquelles il faut ajouter tout le secteur médical).

Si l'on restreint cependant l'analyse à un groupe plus restreint d'écoles de haut niveau (n = 15), en utilisant pour caractériser chaque individu une multiplicité d'indicateurs sociaux, scolaires et comportementaux, une nouvelle configuration apparaît : le critère de niveau social et scolaire n'étant plus déterminant, l'opposition qui constituait précédemment le « deuxième axe » (pôle intellectuel/pôle économique) passe au premier plan, le « deuxième axe » correspondant cette fois à un clivage plus subtil entre un pôle « technique » (enfants d'ingénieurs et de techniciens, écoles d'ingénieurs) et un pôle que Pierre Bourdieu qualifie de « technocratique » (où l'on trouve en particulier l'ENA et les enfants issus des professions libérales), Polytechnique se situant à peu près au centre du diagramme, à l'intersection des deux axes.

Si la représentation du champ des institutions d'enseignement supérieur à laquelle on aboutit ainsi n'a rien de paradoxal, surtout quand on connaît les travaux précédents de Pierre Bourdieu sur la structuration des champs sociaux, elle peut être considérée cependant comme un résultat original, irréductible en tout cas à la perception spontanée (beaucoup plus étroite et parcellaire) des acteurs.

Entre les années soixante et les années quatre-vingt, la configuration ainsi décrite s'est-elle modifiée de façon significative ? Des analyses consacrées par Pierre Bourdieu à cette question, il ressort certainement que les continuités structurelles l'emportent sur les discontinuités, quelle que soit par ailleurs l'importance des changements qui ont pu affecter les institutions considérées isolément (du fait en particulier de l'accroissement des effectifs et de l'évolution de la demande sociale en matière de transmissions et de certifications de compétences). Des données concernant le recrutement social de 84 institutions d'enseignement supérieur en 1984-1985,

il ressort que la polarisation s'est conservée entre les écoles de l'élite sociale et celles à recrutement plus populaire, de même que persiste l'opposition entre un pôle « intellectuel-méritocratique » et un pôle centré sur le monde des affaires. Selon Pierre Bourdieu, ces phénomènes de polarisation auraient même tendance à s'aggraver, renforçant l'homogénéité sociale et la fermeture sur soi de chaque type d'école. Un autre élément nouveau apparaît, très significatif aussi de la France des années quatre-vingt, c'est qu'on trouve beaucoup plus qu'auparavant du côté du pôle « dominant » des écoles de gestion et de marketing relativement peu exigeantes scolairement et qui paraissent offrir une sorte de « refuge » à des étudiants issus des couches sociales privilégiées exclus des écoles les plus sélectives et qui refuseraient de se rabattre sur les universités ou sur des écoles conduisant à des postes moins élevés, réalisant ainsi une sorte de contournement des rigueurs méritocratiques dans un contexte de compétition scolaire accrue. Parallèlement, on notera aussi l'accroissement du poids relatif de l'ENA au sein du champ, une « montée en puissance » qui va de pair avec un recrutement de plus en plus exclusivement bourgeois, contrairement aux intentions « démocratisantes » qui avaient présidé à la création de cette école de la haute fonction publique après la guerre.

Tel qu'il est décrit dans la troisième partie de **La noblesse d'État**, le champ des établissements d'enseignement supérieur présente une évidente homologie avec l'espace social que révèle l'analyse des correspondances effectuée à partir d'une multiplicité d'indicateurs de position et de dispositions dans **La distinction**, avec la double polarisation selon le volume du capital détenu et selon la nature de ce capital (économique d'un côté, culturel de l'autre). Au sein du champ du pouvoir (dont traite plus particulièrement la quatrième partie de l'ouvrage), c'est-à-dire parmi les plus gros détenteurs de l'une ou l'autre « espèce » de capital, cette polarisation donne lieu à une concurrence perpétuelle, à une lutte pour la domination en même temps qu'à des rapports d'échange et à des stratégies de reconversion. Actuellement, selon Pierre Bourdieu, deux tendances principales se manifestent : d'une part, le titre scolaire joue un rôle croissant dans les stratégies de reproduction, ce qui veut dire que même dans le « patronat familial » (que l'auteur oppose au « patronat d'État », plus diplômé et lié davantage, par le biais des entreprises publiques, au pouvoir politique) les stratégies de reproduction traditionnelles, matrimoniales et successorales, ne suffisent plus : il faut des diplômes et, même s'il s'agit parfois de diplômes « ad hoc », qui consacrent une position plus qu'ils ne sanctionnent une qualification, cela entraîne bien évidemment un alourdissement du travail de reproduction, en multipliant les risques de « ratage » ; d'autre part, on assiste à un certain déclin des titres purement techniques (les diplômes d'ingénieurs) au profit de ceux garantissant une nouvelle sorte de culture générale à forte composante économique, gestionnaire et « communicationnelle » (de type Sciences Po). Les « écoles du pouvoir » sont évidemment partie prenante dans de tels changements, qu'elles subissent, auxquels elles s'adaptent au prix de certaines restructurations et redistributions, que parfois elles anticipent. Mais, quoi qu'il en soit, dans l'élite de l'élite, chez les plus grands chefs d'entreprise (auxquels l'auteur consacre de longs développements très bien documentés), l'ancienneté familiale dans le monde des affaires reste un facteur décisif d'accès aux responsabilités. C'est dire que la bourgeoisie a aussi ses « quartiers », qui intègrent d'ailleurs bien souvent ceux de l'ancienne noblesse, comme le révèle la floraison des noms à particules dans l'élite des affaires et du pouvoir. Qu'une logique de castes perdure aux plus hauts niveaux de la société de classes moderne sous une façade de rationalité méritocratique et « managériale », voilà une conclusion qui n'étonne pas chez l'auteur de **La reproduction**, mais étayée ici sur une investigation d'une grande richesse et qui apporte réellement des choses nouvelles par rapport à ses travaux antérieurs.

Reste cependant à passer du stade descriptif au stade interprétatif, c'est-à-dire à se demander pourquoi il en va ainsi, pourquoi cette homologie (que suggèrent en

particulier les diagrammes issus de l'analyse des correspondances) entre le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir, ou encore pourquoi les filières d'études suivies par les individus sont si souvent en affinité, en continuité ou en concordance structurale avec leurs positions sociales d'origine, et aussi pourquoi les différences dans les positions objectives observées (scolaires ou sociales) s'accompagnent bien souvent de différences analogues dans les dispositions subjectives, les prises de position et les pratiques (en matière culturelle, sociale, politique), comme on le voit dans l'enquête qui est ici présentée. On le sait, pour Pierre Bourdieu, le principe explicatif de ces correspondances réside essentiellement dans l'habitus, cette disposition générale de l'être induite par les conditions d'existence associées à telle ou telle position sociale dans tel ou tel contexte et qui génère les systèmes de préférences pratiques des individus, leurs goûts, leurs engagements, leurs manières d'agir, de sentir et de penser. Ainsi, indépendamment même des phénomènes de réussite scolaire différentielle et des inégalités devant la sélection (reflet des disparités dans le « capital culturel » socialement hérité ainsi que des « biais sociaux » qui affectent les critères d'évaluation et d'orientation des enseignants), le fait que les enfants d'enseignants paraissent s'orienter plus souvent que les enfants de patrons vers des études préparant directement à l'enseignement ou à la recherche et moins souvent vers les écoles de gestion s'expliquerait, selon cette théorie de l'habitus, par l'acquisition et l'intériorisation précoces d'un rapport fondamental aux biens et aux signes qui impliquerait pour les uns la valorisation de la connaissance savante et de la culture désintéressée, accompagnée d'un relatif détachement par rapport aux intérêts caractéristiques de la sphère économique, dans laquelle les autres seraient inclinés davantage à s'investir, le même type d'explication valant, moyennant les spécifications appropriées, pour les autres secteurs du champ de l'enseignement supérieur et d'autres régions du champ social (ingénieurs, médecins, juristes, hauts fonctionnaires). La prégnance de « l'esprit de corps » au sein des établissements renverrait à la même logique profonde de reproduction et d'attraction du semblable que la rareté relative des trajectoires « croisées », déviantes ou paradoxales : qui se ressemble s'assemble, les mêmes habitus conduisent aux mêmes stratégies et aux mêmes choix. Mais il faut ajouter aussi que, d'une certaine façon, qui s'assemble est amené à se ressembler : si le nouveau venu est amené à adopter l'esprit de l'institution qui l'accueille, c'est que cet accueil a valeur de consécration symbolique et que toute consécration symbolique impose des pratiques distinctives qui supposent de la part de l'élu d'importants « investissements » (selon le principe du « noblesse oblige »). Ainsi les structures sociales ne se reproduisent pas « toutes seules », mais par le biais de la production de structures mentales qui leur correspondent et font que les individus agissent d'une telle façon que la combinaison de leurs actions va dans le sens du maintien des rapports structurels existants.

Reste à savoir cependant si cette approche explicative est la seule possible, si le recours à ce principe générateur invisible qu'est l'habitus est partout nécessaire, si l'on ne peut pas rendre compte de certains au moins des phénomènes observés à partir de schémas plus simples, tels que ceux qui découlent par exemple de l'axiomatique utilitariste. Ne peut-on pas supposer par exemple que s'il y a souvent une correspondance entre les choix de filières d'études effectués par les individus et leur origine sociale, ce n'est peut-être pas principalement pour des raisons de « posture culturelle » ou de disposition mentale socialement induite, mais plus simplement parce qu'il est plus « économique » (intellectuellement, affectivement, socialement) d'aller vers ce qui est le plus familier (où l'on dispose déjà d'un capital d'information, d'expérience, parfois de « relations », sans parler du coût économique de certains types d'études qui exclut totalement les moins aisés) que vers ce qui est le plus étranger ? Et le conformisme de l'« esprit de corps », dans sa dimension même d'expérience enchantée du monde social (le plaisir d'être « entre soi », la gratification que procure la fréquentation de ses semblables) ne relève-t-il pas,

indépendamment même des anticipations réalistes de bénéfices professionnels et matériels, d'une même économie, d'une même ergonomie affectives ? Reconnaissons cependant que, d'un bout à l'autre du livre, un tel mode d'interprétation utilitariste est partout présent et que le vrai problème est plutôt celui de la compatibilité entre la description « stratégique » des comportements individuels et collectifs (comme par exemple quand Pierre Bourdieu écrit, page 226, que les individus et les groupes « travaillent, plus ou moins consciemment, à instaurer les conditions objectives propres à faire que leurs propriétés (tout ce qu'ils ont ce qu'ils sont) soient au principe d'avantages reconnus, ou, en termes plus précis, que leur patrimoine fonctionne en tant que capital ») et la théorie de l'habitus, laquelle suppose normalement la présence au cœur de l'individu de déterminations lourdes qui affectent de manière permanente ses comportements et le font bien souvent « jouer perdant ». Mais il se pourrait bien que cette ambiguïté ouvre une question plus fondamentale, qui est celle du statut conceptuel ainsi que de la cohérence « paradigmatique » des différents vocabulaires utilisés simultanément par Pierre Bourdieu dans sa description des pratiques sociales : celui de l'économie (utilité et calcul), celui de la politique (rivalité et pouvoir), celui enfin de la religion (avec l'insistance sur la dimension rituelle et sacrée de toute légitimité). Ainsi lorsque, dans la deuxième partie de l'ouvrage, à propos des écoles d'élite et des classes qui y préparent, il décrit la formation comme une ascèse, l'isolement comme une retraite initiatique, l'examen comme une épreuve, la sélection comme une élection et la certification comme une ordination ou une consécration, dans quelle mesure ces expressions doivent-elles être « prises à la lettre », dans quelle mesure ne sont-elles que des « manières de parler », à statut essentiellement métaphorique ? Ce problème de lecture est fondamental, puisqu'il s'agit de savoir si les ressorts ultimes de la machinerie sociale sont en leur fond d'essence religieuse, si c'est le sacre qui fait tenir l'édifice de toute légitimité et de tout pouvoir, ou bien s'il ne s'agit vraiment que d'une image à valeur essentiellement polémique, destinée seulement à détruire l'illusion sociale, c'est-à-dire la croyance « naturelle » en un fondement méritocratique-rationnel de l'autorité et du pouvoir dans les sociétés modernes. En somme, chez Pierre Bourdieu (et dans la sociologie en général), le religieux, l'économique, le politique ne sont-ils que des métaphores du social, ou bien en sont-ils la substance même ? Cette question en suggère cependant une autre, qui est de savoir si l'on peut jamais se délivrer de la profondeur métaphorique des mots et si la notion même de « sens littéral » a un sens. Il est certain en tout cas qu'il n'y a pas plus de langue intellectuellement pure que de métaphore innocente. Cette remarque rapproche bien évidemment la sociologie de la littérature.

Jean-Claude FORQUIN
Université de Rouen

CHILAND (Colette). — **L'enfant, la famille, l'école.** — Paris : PUF, 1989. — 264 p.

L'ouvrage se présente comme un recueil d'articles ou de textes de conférence publiés entre les années 79 et 88, qui, sauf deux d'entre eux (« La problématique de l'échec scolaire », « La violence de l'institution scolaire »), concernent essentiellement les incidences de la relation parents-enfants sur le devenir et le fonctionnement psychique des enfants et des adolescents. Son intérêt majeur est de « coller » à une expérience clinique, liée à l'exercice de la psychiatrie d'enfants, de psychothérapies de parents et d'enfants, de la psychanalyse. Les cas qui donnent lieu à des exemples, des commentaires, et aussi à des questions, sont la plupart du temps référés aux consultations données au Centre Alfred-Binet, au discours des consultants, parents ou enfants. On notera aussi l'utilisation de travaux d'origine anglo-saxonne, et pas seulement français, tels que ceux de E. Bergler, sur les parents d'enfants névrotiques, de M. Bowen, sur le thème des « trois générations » et de l'enfant schizophrène, de M.E. Lamb, sur le rôle du père dans le développement de

l'enfant, de M. Mahler, sur la « naissance psychologique » de « l'enfant humain », de Stoller enfin sur l'identité sexuelle, et, bien entendu, de Winnicott...

Non seulement les parents, et les étudiants en psychologie, seront intéressés par cet ouvrage, mais aussi les enseignants, qui y trouveront à la fois des informations cliniques utiles pour leur compréhension des enfants et des adolescents qu'ils ont en charge, qu'un certain art de se poser des questions « de bons sens » devant des comportements d'élèves, — au même titre que les parents par rapport à leurs enfants. Certes, en prenant le terme « éducation » au sens large, « nous ne sommes pas mûrs pour écrire un traité psychanalytique de l'éducation » (p. 38), — mais Colette Chiland ne laisse pas de donner, en tant que psychanalyste ou de psychothérapeute, quelques conseils, ou plutôt quelques chemins, possibles, pour — par exemple — éviter de punir les enfants par pure conviction normative (« théologique », dit-elle), par lutte pour le pouvoir, par sadisme : « La maîtrise sur l'enfant, c'est le moyen de se venger des humiliations subies dans sa propre enfance..., l'enfant puni punira » (« Pourquoi punir les enfants », p. 170).

Les 17 textes progressent de l'enfant avant la naissance dans le « Le désir d'enfant » (premier texte) jusqu'aux adolescents (« Ceux dont on parle et ceux dont on ne parle pas », (quinzième texte) et au « Destin sexué de l'être humain », (dernier texte). Bien qu'ils puissent donner l'impression d'un ensemble un peu disparate, on peut repérer deux grands groupes, selon qu'il s'agit des déterminations, familiales, scolaires et de « situation », du développement ou plus précisément du rôle des cliniciens, au niveau de la « défense de l'enfant », de l'aide apportée aux familles, du rapport à eux-mêmes et à leur propre enfance...

La plupart des enfants qui naissent ne sont pas « le fruit de la réflexion ». Certes, des motifs conscients peuvent être énoncés par les parents qui « ont réfléchi », mais « les motifs inconscients seuls peuvent permettre de comprendre comment se noue le « désir d'enfant » : la réalisation des vœux œdipiens, la réparation des parents, la réparation de soi, la négation de la mort » (p. 21-22). Le désir d'enfant peut être dit favorable, si « les investissements objectaux équilibrent les investissements narcissiques », c'est-à-dire si l'enfant est moins désiré pour soi-même, qu'accueilli pour lui-même. Aussi bien, la naissance confronte l'enfant réel et l'enfant imaginaire, fantasmé ; elle est un « tournant dans la vie fantasmatique des parents », — vie fantasmatique elle-même liée à leur enfance, s'il est vrai que « l'aptitude des parents à la fonction parentale est liée à leur propre histoire d'enfance ». Il s'avère ainsi que les parents dits « maltraitants » ont toujours été eux-mêmes des enfants maltraités : ils cherchent à se réparer en ayant des enfants, attendent de lui un amour parental et sont déçus du nourrisson qui crie, de sa fragilité (p. 40).

Ce qui pose la question de la « maturité » et de l'« immaturité » des parents, concepts peut-être « vagues », mais auxquels on peut donner un sens précis. Parents immatures, ceux encore trop avides de vivre pour eux-mêmes, de « combler les insatisfactions de leur enfance et de leur adolescence pour être capables de percevoir ce qui se passe chez leur enfant ». Or, « s'assumer comme parents, c'est pouvoir dire non, s'affirmer, ce qui donne aux enfants l'image d'une solidité qui ne s'effritera pas... » (« Les familles à risque psychique », p. 94).

Si l'« histoire d'enfance » des parents joue ainsi son rôle, les grands-parents sont fantasmatiquement, et parfois réellement de la partie. Dans le texte « Les trois générations : de la légende à l'intrusion », Colette Chiland, tout en rappelant la position de Murray Bowen montrant que trois générations interviennent dans l'organisation œdipienne de chacun d'entre nous, indique que, non seulement il conviendrait de remonter plus loin, notamment en fonction de la légende familiale (les récits faits par les membres d'une famille sur sa propre histoire), mais aussi d'analyser les rapports aux grands-parents éventuellement présents dans la famille, qui peuvent avoir « un effet maléfique » (p. 102).

Il y a incontestablement des « facteurs de chance » (ou dirions-nous de « situa*tion ») qui interviennent dans le destin* de l'enfant et on sera facilement d'accord avec Colette Chiland sur ce point. N'y a-t-il pas des troubles spécifiques chez les enfants des villes ? par l'aggravation de certains risques, la violence qui s'y déploie (p. 52) ; n'y-a-t-il pas un « hasard des rencontres », — avec « un maître, un éducateur, un camarade » (p. 65) ? Il n'est jusqu'aux changements intervenus depuis quelques décennies au niveau de l'image (ou de l'« imago ») du père, autant que les modifications dans le comportement des pères (ils « ont pu avoir un plus libre accès de la part féminine d'eux-mêmes », et « ont pris du plaisir » à prodiguer les soins aux bébés) qui ne complique le rapport des garçons et des filles à leurs images du père (« Hommes et femmes et leurs images du père », p. 116).

L'adolescence est, on le sait, une période difficile. Dans le texte qui lui est consacré, Colette Chiland met en regard les besoins de l'adolescent, la dépression *adolescente, et « ce que nous éprouvons* devant les adolescents », — « nos contre-attitudes et notre contre-transfert », peur souvent, envie parfois. En référence à Winnicot, qui explicite la problématique de mort qui est au cœur de la dépression de l'adolescence, et en soulignant le besoin qu'a l'adolescent de s'identifier à ses parents pour construire son identité, Colette Chiland insiste sur la nécessité de respecter à la fois le désir d'indépendance et l'attente d'être soutenu par des parents, non pas rigides, mais « solides » (1). Au niveau de la question de la construction de l'identité, l'adolescence est aussi en continuité avec la manière dont s'est constitué ce qu'on peut désigner comme le « destin sexué de l'être humain », — le fait d'être mâle ou femelle, la « sexuation ». A partir d'une expérience de cas cliniques de transsexuels (qui « se sentent une âme de l'autre sexe ») et d'intersexués (qui par suite de malformations des organes génitaux ont été « assignés » mâles ou femelles), Colette Chiland se demande si la notion freudienne de « bisexualité » est pertinente, et souligne l'importance de la façon dont le comportement des parents oriente déjà chez le bébé le savoir sur son sexe. (Dernier chapitre, p. 228, 232).

Enfin, parmi les facteurs de développement de l'enfant, il y a bien entendu l'école. Les deux textes consacrés à l'enfant à l'école évoquent rapidement l'échec scolaire, comme motif de consultation, en distinguant le jeune enfant, le collégien, le lycéen, pour poser à la fois que la prévention de l'échec scolaire commence avec les conditions dans lesquelles l'enfant est attendu..., et que l'école crée, soit malgré elle, soit délibérément (notamment par sa structure de compétitivité) l'échec scolaire, qui, ainsi, « demeure un problème pédagogique » (p. 158). Il faut également mettre en cause le système de « violence institutionnelle » de l'école, qui continue à fonctionner « comme si l'enfant devait s'adapter à l'école, et non le contraire » (p. 165).

C'est que l'école, qui « reste un lieu d'éducation », est un « agent important de santé mentale ». Constatation importante, dans la mesure où précisément l'objectif des diverses contributions de l'ouvrage semble bien apporter des informations dans le domaine psychologique susceptible d'« aider » parents et enseignants. D'où le questionnement sur le rôle du clinicien : que doit-il faire ? que peut-il faire ? Lui-même doit prendre en compte l'enfant qu'il a été, garder le contact avec lui, mais « dépasser les limites » de cette expérience, pour aider non seulement l'adulte mais « cet » enfant qui est en consultation ? En tout état de cause, le clinicien se trouve en présence d'un changement continu des modèles familiaux, dont certains sont nocifs pour l'enfant (le « couple moderne »). La famille, malgré tout, reste ce qu'il y a de mieux : mais « comment rendre viables pour l'enfant des parents qui ne le sont pas » ? Défense de l'enfant, défense de la famille, tel semble être le double projet, sinon du psychanalyste, qui, nous semble-t-il, ne se situe pas sur ce registre, mais du psychothérapeute ou du psychiatre attentif à quelque réparation (2). C'est dans cette optique que prennent place notamment des analyses telles que celles que nous avons citées sur la punition, — qui regarde aussi bien la fonction parentale qu'ensei-

gnante. « Nous nous efforcerons d'œuvrer pour que l'adulte n'abuse pas de son pouvoir sur l'enfant et favorise ainsi l'épanouissement de l'humanité en lui. A l'exercice abusif du pouvoir et à la haine répondront à coup sûr la haine et la destructivité. A l'adulte qui tente de se maîtriser lui-même plutôt que de maîtriser l'enfant et à l'amour répondra peut-être l'effort qu'Eros éternel tente, comme l'écrit Freud, afin de s'affirmer dans la lutte qu'il mène contre Thanatos ». (p. 179)

Parents et pédagogues trouveront certainement matière à réflexion dans un livre dont l'écriture est, de surcroît, aisée et accessible.

Le lecteur reste cependant un peu sur sa faim. On eut pu souhaiter, par exemple, que les textes sur l'échec scolaire et la violence à l'école soient plus développés, et en restent moins à des constatations déjà évoquées à maintes reprises dans la littérature pédagogique. Les pages concernant la « famille à risque psychique » ou l'« immaturité » des parents ont certes pour intention d'interroger plus que de donner des réponses exhaustives, comme c'est — et on ne peut s'en plaindre — le sens de l'ouvrage ; reste qu'on se trouve en présence de notions complexes, qui sont loin d'aller de soi...

D'autre part, dans la mesure où sont abordés essentiellement des problèmes d'éducation familiale et scolaire, dans une optique clinique, il apparaît que les quelques rapides « remarques » relatives à l'« apport de la psychanalyse à l'éducation » sont en retrait de nombreux travaux, anciens ou actuels, sur la question. Il est intéressant de noter que ce que Freud nous a appris dans son approche de l'éducation « nous conduit à penser et parler autrement que lui » (p. 37). On sait que la psychanalyse parle moins d'éducation libertaire qu'auparavant, « n'enseigne pas une démission du rôle de parents », et n'a pas « des idées simplistes sur l'éducation ». Mais pourquoi un « groupe de remarques » de 15 lignes se contente-t-il de citer deux ouvrages concernant la problématique de la culpabilité des parents et la position contradictoire du consultant ? Etait-ce simplement pour nous en conseiller la lecture ? (3)

Nous voudrions enfin évoquer deux risques qu'encourt toujours l'édition d'un recueil de textes écrits antérieurement : l'un est lié au problème d'une articulation suffisante de ces textes, l'autre à la clarification, comme on dit, du « lieu d'où l'on parle ». Il nous semble que **L'enfant, la famille, l'école** ne cherche pas à y échapper. A une certaine impression de disparate, dont nous avons parlé, s'ajoute qu'il nous est dit tantôt qu'il s'agit d'un point de vue psychiatrique, tantôt d'un point de vue psychothérapeutique **et** psychanalytique sur les rapports enfants-parents, la prévention des troubles, les consultations, — sans que l'on saisisse toujours la spécificité du registre de référence. Probablement une introduction générale originale, développant un fil conducteur, et situant les textes les uns par rapport aux autres dans une problématique d'ensemble, eut été nécessaire, en tous cas bienvenue.

Jean-Claude FILLOUX
Université Paris X-Nanterre

(1) Colette Chiland dit viser ici « les enseignants autant que les parents ». Car « à l'adolescence la rencontre d'enseignants et d'éducateurs de qualité peut jouer un rôle déterminant pour aider l'adolescent à se structurer et se donner des buts de vie ». Ce sont donc les « adultes » qui vis-à-vis de l'adolescent doivent être « solides ». Mais solide ne veut pas dire rigide et intolérant : « l'adulte intolérant et rigide n'est pas solide, il ne peut tolérer la moindre déviation par rapport à sa norme ; l'adolescent ne peut que se soumettre et démissionner ou casser toute relation ». (p. 194)

(2) « Le clinicien défenseur du développement de l'enfant devant les changements des modèles familiaux », p. 77.

(3) Il s'agit de E. RICHTER, **Parents, enfants et névrose,** Mercure de France, 1972, et E. BERGLER, **Les parents ne sont pas responsables des névroses de leurs enfants**, Payot, 1973.

GAGNE (Gilles), SPRENGER-CHAROLLES (Liliane), LAZURE (Roger), ROPE (Françoise). — **Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984).** — Bruxelles : de Boeck, 1989.

Cet inventaire des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle est le fruit d'une recherche bibliographique menée conjointement par une équipe de l'Unité recherche Français de Montréal et une équipe Unité recherche Français et du Centre de Documentation Recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Les deux volumes comportent environ 700 pages. Ils sont le produit d'une recherche de longue haleine méthodiquement conduite.

Nous voudrions ici mettre en perspective ce travail et en montrer toute l'originalité. Certes, nous ne sommes pas compétents pour traiter du français langue maternelle. Mais, à travers les années, nous avons suivi la contribution des techniques documentaires au développement de la recherche en éducation. A cet égard, voilà une réalisation qui nous parait exemplaire.

A la lecture de ces deux tomes, le caractère méthodique de l'entreprise ressort avec force. Le répertoire bibliographique est lui-même précédé par un ouvrage de deux cents pages qui en définit toutes les conditions d'élaboration. Et à l'intérieur de cet ouvrage, 80 pages sont consacrées à l'étude du cadre conceptuel qui sous-tend la réalisation du thésaurus et du lexique des mots clés.

Le champ est circonscrit. Cette bibliographie s'applique à la fois à la didactique qui s'applique aux études sur l'enseignement et l'apprentissage scolaire du français langue maternelle et à l'acquisition, réservée aux recherches sur l'apprentissage d'une première langue en « milieu naturel ». Dans la définition des concepts, les auteurs procèdent d'une façon systématique, à partir d'un examen de la littérature de recherche qui traite de ces notions. L'effort de définition est mené pas à pas à partir des textes écrits par les auteurs concernés. Les concepts de didactique, d'acquisition, de développement, d'enseignement, d'apprentissage, sont ainsi soigneusement précisés.

Le contenu même de l'enseignement du français langue maternelle n'est pas une question simple. Alors que les mathématiques ont un contenu relativement homogène, « la langue maternelle est l'objet d'une pratique sociale ». Les savoirs scientifiques construits par les sciences du langage, de la communication et les théories de la littérature ne se caractérisent pas par un paradigme dominant et « se trouvent confrontés avec ce qu'on peut appeler les savoirs savants normatifs de type académique ». Les auteurs se doivent donc de définir le champ « composantes langagières » : les aspects reliés à la langue et au langage, la littérature et les autres médias, enfin les relations entre ce champ disciplinaire et les autres disciplines d'enseignement.

Réaliser un inventaire de recherches implique de pouvoir distinguer ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas. De plus, l'objectif de la bibliographie « consiste non seulement à ne retenir que les textes qui témoignent d'une recherche, mais aussi à les typologiser afin de rendre compte de façon analytique des différentes méthodologies mises en œuvre en didactique du français, langue maternelle. Ce travail, outre sa finalité documentaire pourrait ainsi représenter la première étape d'une réflexion épistémologique sur la recherche dans le domaine ». Cependant, nous sommes là dans un carrefour à l'intersection d'approches variées mettant en œuvre des méthodologies contrastées.

Dès lors, les auteurs estiment qu'« on ne peut répondre à la question de la scientificité des travaux dans le domaine qu'en abordant plus globalement les

aspects épistémologiques et méthodologiques de la recherche en sciences humaines ». Ils abordent au départ les oppositions de fond qui existent à la fois par rapport aux objectifs visés (expliquer versus comprendre) et à la démarche scientifique mise en œuvre (induction versus déduction). Comment peut-on définir la recherche par ses objectifs ou par sa méthodologie ? A partir d'un examen de la littérature relative à la recherche en sciences humaines, une revue critique des critères fondant les typologies existantes est mise en œuvre. Au terme de ce processus, les auteurs débouchent sur une catégorisation en quatre grands types : la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche action et la recherche théorique. Le statut de la recherche bibliographique est quelque peu différent, mais elle mérite d'être mentionnée comme un genre spécifique. Un travail comme celui-ci montre bien le rôle essentiel de cette forme de recherche. C'est à partir de ce développement sur la recherche que les références seront accompagnées d'une indication typologique, mais ce chapitre mérite lecture de tous ceux qui sont engagés dans une activité de recherche en sciences de l'éducation : chercheurs et étudiants. Par là, cet ouvrage ne s'adresse pas seulement aux didacticiens du français langue maternelle. Cet exposé sur la recherche, comme l'enseignement qu'on peut retirer d'une méthodologie rigoureuse à même de fonder la recherche bibliographique, ouvrent à ce livre un public plus large.

Cette bibliographie présente des recherches produites entre le 1er janvier 1970 et le 31 décembre 1984. Elle comprend les travaux réalisés dans les pays suivants : la Belgique, le Canada, le Luxembourg et la Suisse. Au plan de l'âge ou du niveau scolaire, elle intègre les recherches menées de la petite enfance à la fin du secondaire. Le tome II présente ainsi 2 452 références. Ces références sont accompagnées d'un ensemble d'informations sur le pays où a été effectuée la recherche, l'âge et le niveau scolaire, l'enseignement, l'apprentissage/développement, les composantes langagières, les identificateurs, les caractéristiques des enseignants, élèves et établissements, les disciplines contributoires, le type de recherche, la démarche d'investigation, le mode d'investigation. Ces informations parviennent en des termes normalisés selon le travail effectué à l'intention du thésaurus réalisé en vue de cette recherche bibliographique. Des choix terminologiques ont été effectués. Des définitions ont été formulées. Le thésaurus regroupe ces termes normalisés (descripteurs ou mots clés) en les organisant de manière conceptuelle et en les reliant entre eux par des relations sémantiques (hiérarchisation des concepts, suppression des redondances et élimination des termes ambigus ou polysémiques). On trouvera ce thésaurus et le lexique des mots clés avec les définitions correspondantes dans le tome I de cet ensemble.

En plus des 2 452 références classées par ordre alphabétique d'auteurs, le tome II comprend un index des auteurs et un index des mots clés subdivisé en cinq parties regroupant les onze zones du thésaurus. C'est dire la recherche de l'information présentée dans ce répertoire bibliographique. Le lecteur peut y trouver des données diversifiées selon un accès codifié. Cette conception se compare avantageusement par rapport à des conceptions plus classiques de la bibliographie.

Nous voici donc en présence d'une entreprise originale. Il faut en effet ajouter que cette bibliographie est issue d'une banque de données aujourd'hui accessible en France par interrogation sur minitel (36-15 code SUNK ou 36-16 code SUNIST — Option DAFTEL). Par ailleurs, cet inventaire permet également la réalisation d'états de question dont plusieurs sont déjà parus sous forme de rapports publiés par l'Institut National de Recherche Pédagogique (1).

Au total, nous sommes en présence d'un projet cohérent et conséquent. La didactique du français langue maternelle se voit ainsi munie d'un remarquable

instrument d'observation qui lui permettra de réaliser de nouvelles avancées. D'autres champs disciplinaires auront avantage à s'inspirer de cette approche. Les outils que nous venons de décrire peuvent également être examinés dans ce sens.

Jean HASSENFORDER
Institut National de Recherche Pédagogique

---

(1) Jaffré (Jean-Pierre) avec la collaboration de Cogis (Danièle), Recherche en didactique de l'orthographe. Belgique - France - Québec - Suisse, 1970-1984. INRP, coll. rapports de recherches, 1989, n° 12.

Pastiaux-Thiriat (Georgette), Recherche en didactique des textes et documents. Belgique - France - Québec - Suisse, 1970-1984. INRP, coll. rapports de recherches, 1990 (sous presse).

Une bibliographie a été réalisée à partir de la banque de données :
— Apprentissage de la lecture-écriture dans le 1er degré. Bibliographie sélective, 1980-1990. INRP, 1990.

HADJI (Charles). — **L'Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils.** — Paris : ESF, 1989. — 191 p.

Ce livre vient à son heure. Après dix années qui ont vu la montée en puissance du thème de l'évaluation dans les préoccupations des chercheurs et des formateurs, après la récente promotion institutionnelle de l'évaluation comme point de passage obligé pour une « école de la réussite », il était nécessaire de faire le point.

A son tour C. HADJI entreprend donc un travail de clarification. Travail de philosophie comme le souligne P. MEIRIEU dans sa préface et qu'illustrent les belles pages qui composent le premier chapitre, consacrées à cerner la signification de l'acte d'évaluer envisagé dans sa globalité. L'évaluateur y apparaît à la fois comme « homme de paroles », en tant qu'**il se prononce** sur une réalité donnée (après mise en rapport d'un référent et d'un référé), et comme engagé dans l'action car l'évaluation « est l'outil de l'ambition proprement humaine de " peser " le présent pour " peser " sur l'avenir » (p. 17).

Travail de philosophe donc, mais moins centré sur l'analyse conceptuelle que sur celle des pratiques. Pratiques qui, dès lors, ne sauraient être réduites à une simple application, mais qui peuvent — et doivent — susciter leurs propres processus d'objectivation. On l'aura compris, l'ambition de l'auteur est bien d'ajouter à une perspective où le savoir informe une pratique, une perspective visant à restituer aux acteurs les moyens d'élucider les présupposés et l'implicite qui, trop souvent, entourent cette pratique.

Le titre de l'ouvrage contracte bien cette exigence. Le « jeu » dont il est question à propos de l'évaluation est bien évidemment à saisir selon deux acceptions. La première renvoie à la position naguère exprimée par D. HAMELINE et A. de PERETTI sur la possibilité de « se donner du jeu », c'est-à-dire de n'être le jouet ni du hasard, ni de l'exécution d'un programme déterminé. Position que C. HADJI reprend à son compte en évoquant les « espaces de liberté de l'évaluateur », et qui le conduit à proposer une lecture des pratiques, orientée à partir d'un critère de pertinence : les espaces de choix qui s'offrent à l'évaluateur. Sont ainsi successivement abordés (Ch. 2) : **l'espace méthodologique** (les choix techniques), l'**espace de l'usage social** (les fonctions de l'évaluation) et l'**espace des intentions**, des buts (pourquoi, en vue de quoi évaluer ?).

L'exploration minutieuse de ces deux derniers espaces permet de structurer la pluralité des « jeux possibles » pour l'évaluateur. Ainsi dans l'espace des fonctions, les jeux s'organisent en fonction des logiques variant selon les enjeux sous-jacents (contexte décisionnel de l'évaluation) : **jeu pédagogique** (visant à optimiser les apprentissages), **jeu institutionnel** (définissant l'identité scolaire de l'élève), **jeu social** (réglant le positionnement social et professionnel). Dans l'espace des intentions, les jeux traduisent ce que l'auteur appelle des « **philosophies de l'évaluation** » : prises de position relatives à l'objet évalué (à mesurer, à apprécier ou à interpréter) et au rapport évaluateur-évalué (Ch. 3).

Mais dès lors qu'il est intégré, incorporé à l'action, le jeu — sous réserve qu'on en connaisse les règles — s'inscrit dans une stratégie. Ce que sous-entend HADJI en situant l'évaluation dans « le cadre plus général d'une gestion du probable » (p. 37). Le jeu dont il est question ne renvoie-t-il pas alors à celui que prend pour objet la « théorie des jeux », discipline normative qui se propose, en fonction de critères rationnels, de définir des stratégies de réussite optimales dans des situations conflictuelles ?

Ce point de vue donne le sens de la progression de l'ouvrage. D'abord fixer les conditions d'exercice de la liberté de l'évaluateur (prendre conscience de la pluralité des jeux possibles). Puis définir les qualités et compétences nécessaires pour « assurer l'évaluation ». Autrement dit, « pour bien jouer, savoir d'abord à quoi l'on joue » (ou à quoi l'on peut jouer) et dans ce contexte, construire et mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces.

Dans cette optique il est évident que la direction qui s'impose à l'évaluateur est celle qui le conduit des intentions aux outils. Dans l'arbre des choix, l'étage méthodologique n'a de sens que rapporté à un projet ou à une intention dominante. D'où la primauté accordée par l'auteur à la question du « pourquoi ? » sur toute autre question relative à l'évaluation. Que la réponse à cette question soit formulée à priori ou qu'elle exprime une raison d'être de l'évaluation par rapport à l'action, elle établit entre l'évaluateur et son objet un certain type de relation, une certaine « philosophie ». C. HADJI en identifie trois, caractérisées par les figures emblématiques :

— de « **l'expert** » qui, nostalgique de la mesure, met en œuvre une « évaluation estimative », orientée vers le quantitatif et dont l'ambition est d'être objective ;

— du « **juge** », soucieux de situer son objet par rapport à un cadre de référence ; l'évaluation est alors dite « appréciative avec modèle prédéterminé » et son prototype est l'évaluation critériée ;

— du... « **philosophe** », dont le jeu est d'interpréter, de s'interroger sur le sens dans une perspective compréhensive ; c'est-à-dire ce que J. ARDOINO et G. BERGER appellent précisément évaluation et que l'auteur définit comme « évaluation appréciative sans modèle prédéterminé ».

Limitant volontairement son analyse au « jeu pédagogique » (l'évaluation dans sa fonction d'aide aux apprentissages, considérée « en droit et en fait » comme prioritaire pour les enseignants et les formateurs), c'est à un repérage minutieux du cheminement qui mène des intentions aux outils que se livre l'auteur dans la seconde partie de l'ouvrage.

Repérage qui est, au premier chef, un appel à la vigilance. En effet, trois chapitres sont consacrés aux « pièges auxquels on s'expose selon sa philosophie ». Dans ces pages la réflexion se développe sur le registre épistémologique, s'appliquant à examiner les paradigmes dont la docimologie, l'évaluation formative (et formatrice), et l'évaluation-interprétation sont les traductions opératoires. En donnant la parole à tous ceux qui ont fait progresser la réflexion et enrichi les pratiques, l'auteur montre surtout que l'on ne peut apporter aux problèmes de l'évaluation une

solution qui ne fasse pas rebondir elle-même une salve de questions. Le point de vue du philosophe n'est pas *celui du militant s'exprimant au nom* de telle école ou de tel courant. La mise en évidence des dérives inhérentes à chacun des trois modèles répond plutôt ici à *une exigence d'ordre déontologique* : comment et à quelles conditions tout en restant fidèles à leurs philosophies respectives, l'expert, le juge, le philosophe, *doivent-ils conduire (ou ajuster) leur* évaluation pour qu'elle profite véritablement à ceux sur qui elle s'exerce (p. 84).

Ce même point de vue préside aux deux derniers chapitres traitant de la construction de dispositifs pertinents et du choix des outils adéquats. Plutôt que de créer des outils spécifiques d'évaluation ou des outils attachés à une forme ou à un type d'évaluation, l'auteur propose de centrer la réflexion sur une meilleure exploitation des moyens existants : modifier certains paramètres des situations pédagogiques habituelles pour accroître leur valeur informative, ou pour en faire de réelles situations d'aide au travail de l'apprenant, ou encore pour que la communication de ses résultats soit réellement utile à l'élève.

Soulignons au passage que les tableaux et les exemples concrets (bien que référant majoritairement à l'évaluation d'actions de formation, *domaine dans lequel* l'auteur a exercé des responsabilités au sein de la MAFPEN de Grenoble) qui illustrent ces deux derniers chapitres, de même *que le glossaire qui clôt l'ouvrage*, seront particulièrement utiles aux praticiens. A condition toutefois qu'ils aient consenti à suivre la progression développée par *l'auteur et partant, qu'ils aient pris* conscience qu'aux déterminations qui proviennent essentiellement de la demande d'évaluation et des possibilités d'y répondre, *s'en ajoutent d'autres qui sont liées* à l'évaluateur lui-même et qui filtrent, sinon altèrent, son regard.

Pour conclure, parmi les multiples apports de ce livre, deux me paraissent devoir *être soulignés*.

En premier lieu, le renouvellement des modes d'investigation classique des pratiques d'évaluation. Ainsi, dans la première partie, la logique interne des différents types de « jeux » est éclairée par une approche modélisante qui, loin d'approfondir la complexité des phénomènes, fournit un fil directeur efficace pour passer de leur description à leur analyse. Servie par une grande rigueur d'argumentation, cette approche se prolonge de commentaires qui prennent, du fait de la solidité de leur fondement, un singulier relief.

Un second intérêt du texte de C. HADJI est sa contribution au débat actuel sur l'évaluation formative. *S'interrogeant sur les raisons qui font que celle-ci est encore* aujourd'hui davantage de l'ordre de l'intention que de la réalité, l'auteur montre que le projet *d'une évaluation se voulant critériée, diagnostique et régulatrice se heurte* à la limitation de nos connaissances. Cette limitation rend particulièrement délicat le *travail d'interprétation des traces de l'activité de l'élève et d'ajustement de* l'action pédagogique en fonction de l'interprétation retenue. Ainsi, l'évaluation critériée (dans *la conception mécaniste de la pédagogie de maîtrise) comme* l'évaluation formatrice représentent des tentatives visant à pallier cette insuffisance en opérant au niveau de *ce qui est directement observable : le comportement d'un côté (opérationalisation* des objectifs) et le produit de l'autre (les tâches scolaires).

On rejoindra donc l'auteur lorsqu'il plaide en faveur d'une certaine **modestie** chez l'évaluateur : « l'évaluation dite formative n'est que le moment où l'on tente d'éclaircir et de rendre intelligible une action toujours et nécessairement tâtonnante et hasardeuse » (p. 125). Modestie qui loin d'exclure tout ce qui peut être mis en œuvre pour concrétiser cette intention fondamentale d'une évaluation au service des apprentissages, vise au contraire à se prémunir de « la dérive techniciste » de certains dispositifs, ou de leur « dérive autoritariste », lorsque les élèves, marqués par les

« habitus » du contrôle et de la suspicion, n'y voient qu'un surcroît d'encadrement policier.

Ce souci de situer l'évaluation à sa juste place (comme support de la régulation et non confondue avec celle-ci) va de pair avec l'insistance à la définir en tant que jugement. Mais parce qu'il se communique, le jugement d'évaluation peut tout autant créer une dépendance supplémentaire qu'être un acte de confiance dans une autonomisation qui progresse. C'est ce que sous-entend l'auteur en évoquant la diversité des philosophies du rapport évaluateur-évalué. Questionner ce rapport c'est, sur le versant spécifique des pratiques d'évaluation, envisager que le jugement puisse être conçu non en termes de catégories à plusieurs niveaux, mais comme un encouragement à l'action, un message qui stimule et motive à faire des pas en avant. On rejoint alors la position récemment exprimée par J. CARDINET, selon qui, le progrès de la communication entre le maître et les élèves, l'approfondissement de leurs échanges, constituent la stratégie pédagogique globale qui rend compte de la logique de l'ensemble de l'apprentissage et qui fait de « la maîtrise une communication réussie ».

Bernard MACCARIO
Ecole Normale de Cahors

KARADY (Victor) et MITTER (Wolfgang) (éditeurs). — **Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert/Education and Social Structure in Central Europe in the 19th and 20th centuries.** — Cologne-Vienne : Böhlau, 1990. — 290 p. — (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung du Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, vol. 42).

Dans sa série consacrée à l'éducation comparée, l'Institut Allemand pour la Recherche Pédagogique Internationale de Francfort publie les actes d'un colloque tenu en 1987 à Vienne dans le cadre de l'Institut für Wissenschaften vom Menschen sur le thème « Systèmes d'éducation et structure sociale en Europe centrale aux XIXe et XXe siècles ». Des représentants de sept pays, sociologues, politologues, historiens, pédagogues et statisticiens, y prenaient part, par des contributions en allemand et en anglais.

Rien ne peut évidemment se comprendre en ces pays si l'on ne se réfère pas d'abord à l'arrière-plan historique. Les systèmes en place poussent leurs racines dans les tentatives opposées de la Réforme et de la Contre-Réforme, dans les politiques de prise en mains étatique menées aussi bien par les Habsbourg que par la Prusse, dans les aspirations des nationalités à la conservation de leurs langues qui se heurtaient aux tentatives d'unification.

L'ouvrage est divisé en quatre sections. La première est consacrée à la politique menée par les différents Etats. Jan Havranek (Prague) y traite de la position dominante des Universités ; Zdenek Sladek (Prague) des écoles élémentaires en Tchécoslovaquie dans l'entre-deux-guerres ; Robert Okey (Grande-Bretagne) analyse le conflit qui a surgi en Bosnie à la fin du siècle dernier entre la politique de l'Empire austro-hongrois et les aspirations des nationalistes et des traditionalistes religieux. Stefan Mafer (Vienne) montre à quel point les universités ont été des centres d'échanges culturels et combien la circulation des étudiants et des enseignants a été intense.

La deuxième section est consacrée aux pressions diverses dont les systèmes d'éducation ont été l'objet : Wolfgang Mitter (Francfort) traite à propos de l'instruction civique dans les écoles allemandes de Tchécoslovaquie de l'entre-deux-guerres du conflit entre les exigences de l'Etat et le **Volkstum** germanique, une problématique

qu'élargit Botho von Kopp (Francfort). Janusz Tomiak (Londres) relève les oppositions entre éducation scolaire et familiale en Pologne au moment de l'éveil du sentiment national. Enfin, Katalin Forray et Andras Hegedus (Budapest) étudient la socialisation biculturelle dans un groupe de Tziganes hongrois. La troisième section est entièrement consacrée à la « surqualification » **(overschooling)** des minorités juives en Autriche et en Hongrie (Gary B. Cohen, USA ; Steven Beller, Cambridge ; Karady, Paris). La quatrième section, enfin, traite des femmes et de leur accès à la vie professionnelle (Maria M. Kovacs, Budapest ; Waltraud Heindl et Marina Tichy, Vienne).

A travers ces différentes contributions, le lecteur peut se faire une meilleure image de la situation complexe, en quête permanente d'un équilibre subtil, qu'a connue cette partie de l'Europe qui est aujourd'hui sous les feux de l'actualité et essaie difficilement de remonter la pente après des décades de traumatisme. L'ouvrage permet ainsi un regard en profondeur dans une réalité sociale, politique et culturelle qui a évolué de longue date selon une logique qui lui est propre et dont il nous est tellement difficile de saisir les tenants et les aboutissants.

Pierre ERNY
Université de Strasbourg

NEYRAND (Gérard), GUILLOT (Caroline). — **Entre clips et looks, les pratiques de consommation des adolescents.** — Paris : L'Harmattan, 1989. — 139 p.

Les auteurs ont choisi d'étudier les pratiques de consommation des adolescents. Terrain, remarquent-ils, relativement délaissé par les sociologues et largement investi par les hommes de marketing, qui sondent et classent ces consommateurs, actuels ou potentiels, et ces inducteurs de la consommation familiale. Pourtant, l'univers de la consommation est devenu constitutif de notre quotidienneté et s'est intégré à notre culture. Les adolescents y ont acquis un statut spécifique dans la mesure où s'est mis en place, dès les années 60 en France, un marché particulier destiné à la jeunesse qui offre des possibilités de distinction entre classes d'âge. Les pratiques de consommation des jeunes sont donc examinées comme partie intégrante d'une culture spécifique à l'intérieur de laquelle peuvent se dégager écarts et oppositions dans la mesure où la symbolique consommatoire sera investie différemment selon l'âge, le sexe et le milieu social d'origine notamment. L'hypothèse centrale de l'ouvrage est en effet la suivante : les pratiques de consommation contribuent à structurer l'univers adolescent à double titre : elles développent un sentiment d'appartenance à une classe d'âge, passant par l'adhésion à une symbolique de la jeunesse ; elles identifient des éléments de différenciation symbolique liés aux critères objectifs qui viennent d'être énoncés.

L'échantillon de jeunes constitué compte donc un nombre équivalent de filles et garçons d'origines socio-professionnelles diversifiées. Les bornes d'âge retenues sont 10 et 16 ans, amont et aval de la période pubertaire ; elles correspondent, pour la majorité, au passage dans le premier cycle du secondaire. Ces adolescents (72) ont répondu oralement à un questionnaire composé de questions ouvertes et semi-ouvertes. La limitation de cette enquête a conduit les auteurs à compléter leur travail par l'analyse parallèle d'un riche fond d'enquêtes et de sondages sur des thèmes et populations comparables.

L'univers consommateur des jeunes est défini, d'abord, par une analyse de la structure de leur consommation : budget propre, équipements et stratégies d'appro-

priation qui mettent en évidence deux types de consommation : celui des achats directs (fournitures scolaires, vêtements, fréquentation de lieux de loisir) et celui des acquisitions de « matériel lourd » réalisées avec l'aide des adultes, l'un et l'autre spécifiés selon l'âge, le sexe et le milieu d'origine. Les pratiques de loisir, activité sportive, musicale, micro-informatique et les sorties sont ensuite décrites dans leurs fréquences ; les écarts relevés chez les enquêtés confirment l'impact des facteurs déjà évoqués et permettent de préciser des étapes dans la démarche de consommation : 13 ans marque l'individuation des goûts, 15 ans l'affirmation d'une identité symbolisée précisément par les consommations. Un chapitre est ensuite consacré aux attitudes à l'égard de la publicité. C'est la mise en scène publicitaire audio-visuelle qui retient le plus l'attention des jeunes et les spots préférés sont ceux qui optent pour l'humour, l'ambiance jeune, l'aventure et la séduction. Les envies d'achat suscitées concernent les produits de toilette et de soin, les boissons et confiseries, les équipements de loisir, les vêtements et chaussures, soit, concluent les auteurs, un mode de vie « organisé autour d'une stratégie de l'apparence et d'un désir de jouissance » (p. 57).

Immersion dans l'audio-visuel, stratégie de l'apparence. Le dernier thème d'investigation est introduit : goûts culturels et « look ». Les goûts en matière de télévision, cinéma, musique et lecture sont décrits confirmant à la fois les grandes tendances et les clivages, notamment celui du sexe, reconnus par d'autres enquêtes. L'analyse du rapport au vêtement est plus neuve et souligne l'importance du détail et du maniement du détail dans la connaissance de ses connotations à l'intérieur d'une panoplie majoritaire : jean, pull ample, baskets.

A l'issue de ce descriptif des pratiques de consommation adolescent, Gérard Neyrand et Caroline Guillot se déclarent directement confrontés à la question épineuse de la « culture jeune ». Bien que mettant en évidence pour chaque thème de leur enquête des facteurs différenciateurs dans les pratiques, bien que montrant de multiples différences et oppositions à l'intérieur de ce groupe d'âge, ils n'en concluent pas moins à l'existence de cette culture jeune et s'en expliquent. « La référence demeure alors même que son emprise n'est pas totalitaire... ce terme doit être entendu dans son sens le plus large, celui d'une organisation culturelle globale... il n'implique pas que les pratiques des jeunes fassent preuve d'une homogénéité totalitaire mais qu'elles possèdent globalement une signification de jeunesse pour le système social » (p. 110). Ne glisse-t-on pas alors des pratiques et goûts des jeunes aux résonances de la notion de jeunesse dans l'imaginaire social ? En évoquant la « culture jeune », désigne-t-on celle(s ?) des jeunes si tant est précisément qu'on puisse en définir les contours, ou les valeurs attribuées à la jeunesse, magnifiées par les mass media et diffusées à l'ensemble de la société ? Autrement dit le discours dominant sur la jeunesse devient-il la culture jeune ? Comment alors les jeunes se situent-ils par rapport à cette image d'eux-mêmes que des adultes construisent et leur renvoient ? Quelles pratiques et représentations s'élaborent dans cette incessante interaction ?

Cette question des représentations de la jeunesse dans l'imaginaire social et de ses relations avec les pratiques des jeunes mais aussi des adultes traverse l'ouvrage. Si elle n'est pas systématiquement étudiée, elle a le mérite d'être pointée et d'élargir le champ d'analyse des auteurs, qui ne se limite pas à une description des pratiques de consommation des adolescents comme le sous-titre du livre l'indique de manière trop réductrice.

Régine BOYER
Institut National de Recherche Pédagogique

NIQUE (Christian). — **« Comment l'école devint une affaire d'Etat. (1815-1840) ».** — Paris : Nathan, 1990. — 290 p.

Ce livre important est issu de la réécriture d'une thèse d'Etat dirigée par Louis Legrand et soutenue brillamment à Strasbourg en avril 1987. (« La petite doctrine pédagogique de la monarchie de juillet 1830-1840 »). On pouvait beaucoup attendre de Christian Nique, expert en la matière, puisqu'il a été l'adjoint du directeur général (des enseignements) au ministère de l'éducation nationale et qu'il est actuellement conseiller technique à la présidence de la République pour les politiques scolaires et universitaires. Cette attente n'est pas déçue, loin s'en faut.

Ce livre a en effet pour premier mérite de mettre concrètement et précisément au jour que l'école primaire d'Etat a été conçue et instaurée sous la Monarchie de juillet (avec François Guirot, secondé de Paul Lorain, comme principal artisan). Contrairement à des représentations trop répandues, l'œuvre fondatrice de Jules Ferry et des Républicains des années 1880 se limite pour l'essentiel à la laïcisation de l'école primaire publique : l'organisation de l'école élémentaire répartissant les rôles entre l'Etat, les départements et les communes ; la mise en place d'un corps d'inspection primaire d'état ; la généralisation des écoles normales primaires de garçons ; l'unification des programmes et des méthodes remontent aux années 1830-1840.

Mieux encore, Christian Nique met bien en lumière le paradoxe de cette construction ; c'est sous un régime libéral et sous la législature d'une Chambre des députés libérale (hostile en principe au tout-Etat et à la centralisation) qu'un service d'enseignement public centralisé est instauré dans le primaire (sur fonds de séditions républicaines et sociales, celles des années 1831 et 1832, celle des « Canuts »). Le 14 octobre 1832, trois jours après sa nomination au ministère de l'instruction publique, Guizot écrit à l'un de ses amis (M. de Barante) quel est le sens de sa mission : « Il est plus aisé de rebâtir Lisbonne sur un sol brûlant et tremblant que de raffermir une société ébranlée. C'est là cependant ce que nous entreprenons. M. Périer a arrêté le désordre matériel ; mais le désordre politique, le désordre intellectuel, ceux là restent et il faut les dompter ». On comprend alors ce que développe Guizot dans sa « lettre aux instituteurs » du 16 juillet 1833 : « Ce n'est pas pour la Commune seulement et dans son intérêt purement local que la loi veut que tous les français acquièrent les connaissances indispensables à la vie sociale et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi pour l'Etat lui-même et dans l'intérêt public. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale ».

Mais les libéraux, partisans de la « libre industrie », réclament en principe la liberté totale d'enseignement et la décentralisation de l'action de l'Etat au profit des communes. Guizot s'emploie à faire mine de satisfaire à ces principes dans la présentation de son projet de loi à la Chambre des députés. Il affirme que quatre principes lui paraissent dangereux quand ils sont employés exclusivement : « le tout-Etat », le « principe de pure industrie », le « principe communal » et enfin le « tout Eglise ». Il prétend les mettre en œuvre tous. Pour satisfaire le principe communal, Guizot décide de confier aux communes les aspects matériels de l'administration des écoles primaires. Pour contenter le principe d'intervention de l'Eglise, il maintient dans les programmes l'instruction religieuse. Pour satisfaire au principe de libre-industrie, il accepte la liberté d'enseignement. Reste le principe du « tout-Etat » Guizot s'en défend devant la Chambre, mais il lui est cher : il monte un dispositif — pour l'essentiel hors du cadre législatif — qui assure de fait l'instauration d'un service public centralisé d'enseignement. Christian Nique montre sans appel que si Guizot prétend partager les compétences entre les communes (aspects matériels), les départements (écoles normales de garçons) et l'Etat (direction générale de l'enseignement), en réalité la troisième instance dicte pour l'essentiel ce que doivent faire

les deux autres ; d'autant qu'il peut agir par un ensemble de dispositions (Bulletin officiel, lettre aux instituteurs, programmes des examens, création subreptice d'inspecteurs primaires d'Etat) qu'il a mis patiemment en place pour diriger effectivement de manière centralisée.

Dernière contribution précieuse, et non des moindres, de Christian Nique à la connaissance des fondements de notre école primaire : la révélation du choix effectué de fait par Guizot en faveur du « mode simultané » (propre aux Frères des écoles chrétiennes, légitimistes) contre le « mode mutuel » (pourtant considéré comme le mode pédagogique même du libéralisme et de la monarchie constitutionnelle) dans la structuration de la forme scolaire primaire. Les « statuts sur les écoles primaires communales » adoptés par le conseil de l'université le 25 avril 1834 stipulent que toute école élémentaire devra être partagée en trois « divisions » (les enfants de six à huit ans formeront la première, ceux de huit à dix ans la seconde, ceux de dix ans et plus la troisième). C'était adopter le mode de structuration caractéristique des Frères des écoles chrétiennes ; c'était rendre très difficile le système des moniteurs, de l'émulation incessante enracinée dont une organisation selon les « niveaux-matières », propre au mode mutuel. A l'issue d'une enquête minutieuse, Christian Nique révèle le rôle joué par Paul Lorain, et ce n'est pas un des moindres charmes de l'ouvrage qu'il puisse parfois prendre la facture d'un roman policier.

En définitive, ce livre vient à son heure ; et c'est ce qui fait son extrême importance au moment même où l'on s'interroge sur les transferts du central vers le local, du national vers le régional ; au moment où la construction accélérée de l'Europe met en lumière (et sans doute en question) le caractère très particulier du système éducatif français, notamment sa centralisation étatique.

Claude LELIEVRE
Université de Paris V

NOT (Louis). — **L'enseignement répondant.** — *Paris : PUF, 1989.* — *198 p.*

On sait comment, dans ses travaux antérieurs, L. NOT discerne, à travers l'histoire de la pensée pédagogique, deux courants-limites : celui qui réserve l'initiative à l'éducateur : c'est la formation en 3e personne ; celui qui l'attend de l'élève lui-même ; c'est la formation en 1re personne. Or chacun est insuffisant, et c'est précisément cette double lacune qui nourrit leur interminable affrontement. Aussi l'auteur tente-t-il d'en proposer une synthèse, qui fonde une formation « en deuxième personne », dont « l'enseignement répondant » est l'aspect didactique. L'objet de l'ouvrage est donc d'indiquer comment, concrètement, le conduire. Ainsi, il prolonge, en les approfondissant les publications antérieures de l'auteur, et l'on y retrouve avec plaisir la même rigueur de la réflexion, la même précision et le même bonheur de l'expression.

En outre, il situe sa doctrine parmi toutes celles que présente la pédagogie contemporaine, ce qui donne lieu à un excellent exposé de cette dernière et des formes de pensée qui le traversent, mais aussi à un affinement de l'analyse de « l'enseignement répondant », des raisons de sa pertinence et, surtout, à l'indication de procédures et d'outils en cohérence et continuité avec lui. A cet égard, le chapitre relatif à son applicabilité aux débiles mentaux et handicapés scolaires est particulièrement bienvenu et utile.

Si légitimement sensible soit-on, donc, aux remarquables qualités de ces analyses, on éprouve cependant sur quelques points une certaine hésitation. Et d'abord

sur le titre qui, pour adéquat qu'il soit au contenu, est cependant énoncé d'une manière un peu surprenante. Ensuite, et plus fondamentalement, ne peut-on craindre, en adhérant aux conclusions de l'ouvrage, de céder à un excès d'optimisme ? Certes, ces pages décrivent et analysent excellemment ce qui, quoi qu'il en soit des théories, se passe effectivement en classe lorsque celle-ci se déroule bien. Dans quelle mesure, néanmoins, cette pédagogie du projet, car c'est d'elle qu'il s'agit, ne se heurte-t-elle pas parfois, voire souvent, au cas de ceux à qui on ne voit pas comment l'enseignement serait « répondant », parce qu'ils ne lui demandent rien, ne *sont pas « motivés » ? La réponse suppose une question.* Et la difficulté ne tient pas à ce que beaucoup d'élèves n'en posent pas et n'en ont pas envie. Ils supportent par réalisme l'enseignement qui leur est donné, mais ne le perçoivent et ne le conçoivent nullement comme articulé ou articulable à leurs préoccupations, que leur curiosité soit éteinte ou qu'ils s'adressent à d'autres instances pour la satisfaire. A vrai dire, l'enseignement serait facile s'il était réponse à des questions. Mais quand et de qui est-ce le cas ? Bien sûr, pas de ceux, si nombreux, à qui fait défaut la « motivation » ; mais pas même non plus de tous les « bons élèves » car, s'il en est évidemment qu'anime l'intérêt pour la culture, beaucoup de ceux que meuvent seulement l'arrivisme social ou l'appétit d'argent n'apprennent ce qu'on leur enseigne que parce que c'est l'instrument de leur ambition. L'institution scolaire est aujourd'hui perçue comme de plus en plus importante mais comme de moins en moins intéressante. Tels sont les « consommateurs d'école ». Là intervient une difficulté qui est bien, sans doute, celle de l'institution scolaire d'aujourd'hui. Et l'on aimerait savoir la réaction de M. Not à cette objection qui nous paraît particulièrement préoccupante.

En revanche, il faut souligner le grand intérêt et la portée de la 3e partie. Débordant en effet le cas particulier de l'enseignement répondant, elle s'interroge sur ses modalités d'évaluation et ses critères de validation. Et cela conduit l'auteur à exposer magistralement la problématique de la crédibilité d'une méthode, à comparer et à apprécier les mérites respectifs des diverses procédures utilisées ou préconisées à cette fin et à indiquer comment, à son sens, procéder utilement. Ces remarques très fines et nuancées ajoutent à l'intérêt d'un ouvrage qui ouvre de manière aussi féconde tant de questions. On ne sait s'il répond aux problèmes de l'Ecole. On est sûr qu'il conduit à se questionner sur elle. On saura donc grandement gré à M. NOT de la clarté avec laquelle il s'efforce de dresser le bilan de la situation contemporaine et de sa contribution à une discussion toujours ouverte.

Guy AVANZINI
Université de Lyon II

POSTIC (Marcel). — **« L'imaginaire dans la relation pédagogique ».** — Paris : PUF, 1990.

Le dernier ouvrage de Marcel Postic, qui complète avec bonheur son traité sur « la Relation éducative », est remarquable au quadruple point de vue des éducateurs, des chercheurs, des enseignants, et des formateurs.

***

Traitant de « l'Imaginaire dans la relation pédagogique », il propose tout d'abord, **à la réflexion des éducateurs,** une synthèse stimulante sur le débat intérieur du préadolescent. Ce débat s'instaure entre son **moi,** « instance spécifique d'adaptation,

d'organisation psychique », et un **soi**, « changeant dans le temps en fonction des images de rôles » (1). Ce **soi** est donc modelé en continu par les influences ou *représentations extérieures ainsi que référé incessamment par le* ***moi*** *à son* ***Idéal du moi.*** Il est en ces conditions poussé par « le besoin d'être reconnu, d'avoir sa place au milieu des autres », mais il essaie aussi, par le recours à l'imaginaire et l'aide des « contes », de « réduire le décalage entre la réalité et le désir et, d'une certaine manière, de maîtriser le réel ». (2)

L'auteur nous invite, dès lors, à réfléchir sur l'accueil qui est ou non consenti par l'Ecole aux activités de l'imagination chez le jeune et aux fluctuations des images de sympathie ou d'antipathie reflétées sur lui : celles-ci modelant son adhésion ou sa *distance au système scolaire et au milieu familial, plus ou moins conflictuels pour lui* et par rapport à lui.

Il est significatif, toutefois, que « l'imaginaire des éducateurs a été plus étudié que celui des élèves » (3). *Il convient, par suite, de compenser cet oubli réducteur.*

***

En second lieu, l'auteur expose, à ***l'adresse des chercheurs en Sciences sociales et notamment en éducation,*** une notable indication de méthode. Au lieu de recourir aux trop lancinantes pratiques de questionnaires ou même d'interviews sur des supports banalisés (suivies de computations qui ne sont pas toujours probantes ni fécondes !), Marcel Postic s'est déterminé à élargir l'étendue des approches explora*toires en recouvrant aux* **procédures projectives** dont la puissance avait été reconnue dans des phases exemplaires du développement de la psychologie expérimentale et clinique.

Il suffira de citer, outre Rorschach ou Murray et son Thematic Apperception Test, Gérard S. Blum et son « Blacky », Rosenzweig et son test de réaction à la frustration, Zazzo et son « épreuve du Bestiaire », mais aussi Madeleine Backes-Thom *et le test* des trois personnages, ainsi que Louis Corman et le test « Pattenoire », sans oublier les tests de phrases à compléter (ou celui des associations de mots utilisées par *Jung*).

L'auteur, pour sa recherche, a choisi de placer 234 élèves de sixième (122 filles, 112 garçons) dans l'activité de production d'un récit utilisant des allégories animales. (*Celles-ci apparaissent fréquemment dans des textes d'enfants*) : le protocole élaboré est aussi simple qu'ouvert et prudent : « Je te demande maintenant de faire, de construire, d'inventer une histoire avec les trois animaux *que tu as choisis : celui que* tu as choisi pour toi, pour ton professeur de mathématiques, pour ton professeur de français. Ton histoire est entièrement libre, tu peux raconter ce que tu veux ». (4)

L'analyse du contenu des récits a été conduite à partir d'une grille de dépouillement très affinée, comportant vingt-huit catégories de situations (telles qu'association avec l'un des partenaires ; danger ; conflit-agression ; conflit-compétition ; *demande explicite ; contrôle des faits et gestes ;* sollicitude ; aide ; reconnaissance ; prise de résolution ; jeu ; activité et coexistence paisible). L'analyse des situations et l'étude des rôles consécutifs à *celles-ci, dans chaque récit, ont été faites* « de façon à tenir compte des aspects différentiels introduits par le sexe des partenaires (élève, professeur de français, professeur de mathématiques) dans la relation » (5).

Une procédure et une analyse de cette nature *devraient inspirer nombre de* chercheurs. Elles ont permis, de façon exemplaire, d'expliciter des observations judicieuses sur les relations professeur-élève-matière, sur le niveau fantasmatique et *latent, au départ de l'enseignement* secondaire.

Et c'est le troisième intérêt de l'étude de Marcel Postic : elle dispose, **à la réflexion de chaque enseignant,** des alertes stimulantes, de nature à éclairer son champ d'observation et d'accueil en faveur de la personnalité du pré-adolescent. Celle-ci est traversée de représentations multiples ainsi que de rêves et de fantasmes, qu'il convient de ne pas rejeter ni même refouler brutalement. Toutes ces images, en effet, sont opportunes *pour l'équilibre et le développement du jeune* : « Par l'imaginaire, l'élève affirme sa liberté » (6). Et son imagination lui donne le moyen « de réduire le décalage entre la réalité et le désir » ; elle amortit la dureté de la réalité et sa résistance.

Il ne faudrait donc pas laisser la pédagogie valoriser excessivement « la perception aux dépens de l'imagination » (7) , comme l'observait Michel Tardy, ni brider imprudemment, dans leurs rédactions, l'originalité des tempéraments d'élèves en leur imposant un « conformisme des discours » et un déroulement morcelé des récits. Celui-ci appliquerait « purement et simplement le rythme d'un emploi du temps » (lui-même, trop habituellement, mécanique), ainsi que le remarque Suzanne Mollo (8).

Le jeune, en revanche, a besoin d'un espace intérieur de « transition » au sens de *Winnicott, en vue de s'aguerrir progressivement, et de s'équilibrer tout en explorant* l'inconnu du Monde et des gens. Son imaginaire a nécessité de s'exercer afin qu'il puisse s'ajuster à la personnalité de chaque enseignant et aux images qu'il en établit corrélativement aux pulsions de sympathie ou d'antipathie qu'il ressent à son égard. Il lui importe de réfléchir au « modèle » que lui présente l'adulte, pour modeler sa structure de personnalité, en fonction de son idéal du Moi : « Il s'agit d'une reconnaissance de soi-même dans l'autre, ou plutôt d'une reconnaissance de soi par l'autre », note Postic (9).

L'enseignant doit, en conséquence, être vigilant afin de ne pas prendre à contre-pied les fructuations de sympathie ou d'antipathie et d'intérêt ou de découragement qui peuvent secouer un jeune : car il faut sauvegarder un climat de confiance réciproque et de patiente compréhension. L'élève ne peut accepter la situation *scolaire, en général, ou pour une discipline donnée, que « s'il a quelque chose à* désirer » (10) et s'il se perçoit reconnu dans sa personnalité globale, non mutilée (ce qui le rendrait « coupable »), ou précocement étiqueté sinon jugé.

En ce point, j'observe dans la démarche expérimentale adaptée par l'auteur, une adhésion implicite, sans relativisation ni remise en cause, de nos habitudes de contrôle et d'appréciation ou de jugement. Loin de s'établir en forme d'évaluation, celles-ci se configurent en une structure de sélection incessante, et non reconnue, qui pousse les élèves à une compétition régressive, en contradiction avec les finalités de démocratisation. L'élève est en effet censé réussir contre les autres : il en résulte un renforcement des comportements d'agressivité, indépendamment de ses attitudes et de son imaginaire, avec le déplacement qu'ils peuvent comporter (11).

L'auteur souligne cependant l'importance d'une médiation (ou remédiation) par des rôles impartis aux acteurs de la relation éducative, notamment aux élèves : « l'approche de la psychologie sociale se centre sur l'étude de la mise en place d'une structure de rôles, par le jeu des interdépendances et des complémentarités » (12). Toutefois, il écarte de sa considération les interactions entre les élèves et leurs structures de coopération ou d'entraide, pour ne mettre en évidence que les rapports élève-enseignant, « en les replaçant dans la structure sociale et culturelle de la situation scolaire » (13). On peut le regretter d'autant plus qu'il y a, dans la direction des complémentarités de rôles institués entre élèves, des lignes de *recherche décisives pour l'élaboration d'une pédagogie de la réussite et pour une* analyse plus complète de la complexité des relations dans l'école. L'auteur s'en est tenu aux conduites dominantes, sans mise en question de celles-ci, avec leur

centration habituelle sur le vecteur maître-élève, ce qui le porte à étudier les couplages de rôles, antagonistes ou complémentaires, en fonction des sexes réciproques des partenaires.

***

Ces réserves mises à part, le dépouillement opéré sur les récits des 234 élèves met en lumière des indications précieuses **à disposition des formateurs** en vue d'alerter les enseignants sur les caractéristiques présentes du métier.

« Le professeur apparaît comme un être énigmatique, troublant » (14). Il lui importe donc de ne pas accentuer son pouvoir de dépendance sur l'élève, mais, au contraire, il doit se préoccuper de sécuriser celui-ci en tenant compte des interférences de personnalité. Il en résulte l'opportunité d'offrir « aux élèves une large marge d'identification » (15), avec des facettes de polarité multiples par rapport aux matières enseignées : à défaut de quoi « des effets d'agressivité ou d'angoisse risquent d'apparaître » (15).

A partir du matériel étudié, Marcel Postic insiste donc légitimement sur la variété nécessaire « des points de référence incarnés par les professeurs, caractérisés du point de vue du sexe et de la personnalité » (16). Il constate que les relations latentes ou manifestes tendent à s'établir dans la relation scolaire selon des caractéristiques différentes en raison des identités ou différences de sexe entre l'élève et le professeur, mais aussi selon les disciplines elles-mêmes, diversement sexuées. Il apparaît d'une part l'incidence d'une « polarité féminine des fantasmes à propos du français et masculine à l'égard des mathématiques » (17) cependant que « les jeux de séduction ou de rejet, d'adhésion ou de résistance, de désir ou d'indifférence sont fortement déterminés par le rapport des sexes et des disciplines. L'étude fine qui résulte de l'analyse des divers cas de configuration incline à rendre les enseignants sensibles à leur effet de groupe d'adultes influençant les préadolescents : d'une façon qui peut être positivement structurante (et non divergente) s'ils y prennent garde. Ces considérations rejoignent les principes qui sont à la base de la pédagogie (consciemment) différenciée et du travail d'équipe sous toutes leurs formes.

Il se dégage également de l'analyse des correspondances, l'importance de la réciprocité qui doit caractériser les rapports scolaires : « La relation pédagogique fonctionne bien lorsque le professeur ressent lui-même le besoin, en retour, d'une forme d'étayage par l'élève. Cet étayage provient de la conviction que son action est efficace, qu'il aide l'élève à se construire... Dans l'imaginaire de l'élève on constate la présence de cet étayage mutuel » (18). On peut en déduire l'importance, au cours d'une formation, d'aider le futur professeur à se dégager des idées pessimistes et des stéréotypes superficiels portant sur les élèves, quels qu'ils soient. Il convient également que les formateurs attirent l'attention des stagiaires sur la portée des méthodologies positives, fondée sur une confiance accordée à chaque élève, que Rosenthal a notamment mise en lumière dans ses recherches sur « Pygmalion à l'Ecole ».

Avec mesure, Postic rappelle que le professeur doit néanmoins prendre attention à « l'ambivalence fondamentale de la relation pédagogique telle qu'elle est vécue par l'élève » (19). S'il procure de l'aide, s'il étaye et accompagne, il peut aussi apparaître « porteur de danger », du moins s'il paraît, même avec des intentions positives, « empiéter » sur le moi de l'élève ou contrecarrer ses projets existentiels. Sa préoccupation permanente doit donc être, pour chaque élève, de réguler la présence-distance qu'il établit dans leur relation : ni trop pesant, ni trop éloigné, mais à chaque instant en accommodation d'une présence sans excessive pression ni indiscrétion. J'ai souvent proposé et d'abord à mon ami Carl Rogers l'allégorie du Colibri

ou oiseau-mouche *pour signifier une* telle précaution d'attitude : ce volatile bat des aides en sorte de s'immobiliser dynamiquement au voisinage d'une fleur, suffisamment près pour aspirer le suc de celle-ci, suffisamment loin pour éviter de l'atteindre ou de l'endommager.

***

Bien d'autres notations formatrices ressortent du tableau dressé par Marcel Postic et où sont avivés les caractères de la relation éducatrice, du moins limitée par son expérimentation même au cadre de la classe de sixième et aux formes présentes de nos modalités d'enseignement. Je me contenterai d'en retirer encore deux alertes décisives.

En premier lieu il faut prendre précaution de ne pas réduire et banaliser indûment cette relation d'une richesse extraordinaire : « On ne peut réduire les mécanismes de la relation pédagogique, vécue sur le plan imaginaire, à des schémas simplifiés où on privilégierait, par exemple, le mécanisme de séduction ou celui du désir de l'appropriation du savoir — Les analyses montrent une diversité de processus liés au sexe de l'élève du professeur et à la matière enseignée » (20).

Au-delà de cette précaution, l'auteur nous rappelle aussi à la nécessité d'assurer, par des mesures de variété et de confiance, des chances de choix propices pour le développement des jeunes et leur progressive responsabilisation. Car, si l'enseignant est un pilote pour les progrès de l'élève, celui-ci « construit secrètement son moi... S'il a besoin de phares, il trace librement sa route » (21). Ainsi la stratégie pédagogique rejoint heureusement les marques de respect personnel qui sont dues à l'enfant, comme nous invite expressément la Convention sur les Droits des enfants, récemment promulguée.

André DE PERETTI
Directeur de programme honoraire
à l'Institut National de Recherche Pédagogique

---

(1) Marcel Postic, op. cit., p. 31.
(2) Ibid, p. 28.
(3) Ibid, p. 49.
(4) Ibid, p. 62.
(5) Ibid, p. 81.
(6) Ibid, p. 28.
(7) Ibid, p. 24.
(8) Ibid, p. 25.
(9) Ibid, p. 35.
(10) Ibid, p. 39.
(11) Cf. notre étude sur « La religion des notes », in Science et vie, hors série, septembre 1988.
(12) Marcel Postic, op. cit., p. 45.
(13) Ibid, p. 45.
(14) Ibid, p. 152.
(15) Ibid, p. 95.
(16) Ibid, p. 96.
(17) Ibid, p. 156.
(18) Ibid, p. 147.
(19) Ibid, p. 143.
(20) Ibid, p. 155.
(21) Ibid, p. 156.

RAILLON (Louis). — **Roger COUSINET, une pédagogie de la liberté.** — Paris : Armand Colin, 1990. — 299 p.

Voici un livre qui contribuera à réparer ce qui peut ressembler à une injustice, à savoir le relatif effacement dans lequel ont été tenues la personne, l'action et l'œuvre de Roger COUSINET.

La première chose qui frappe dans cet ouvrage, c'est la qualité et la richesse de l'information. L. Raillon fut pendant longtemps et jusqu'à sa mort un actif collaborateur de R. C., de 1964 à 1973, c'est-à-dire essentiellement lorsque la revue « Education et développement » prit la relève de la revue « L'Ecole Nouvelle Française » (1945-1964). C'est pourquoi, et on a là l'une des raisons, et non la seule, de cette impressionnante information en ce sens que R. C., bien qu'ayant été un modèle de discrétion personnelle malgré les grands malheurs qui ne l'ont pas épargné, « accepta et me donna » nous dit L. Raillon « une longue interview sur les origines de sa vocation pédagogique, sur les étapes de ses recherches, de ses découvertes et de son expérimentation... Pendant plusieurs heures, Cousinet évoqua devant moi ses souvenirs » (p. 180-181). Mais le mérite de L. Raillon ne s'arrête pas là. Car, cette interview, pour consistante qu'elle fut, ne suffit pas à expliquer la précision des faits. En véritable biographe, il a été consulter les archives départementales de l'Aube, ce qui nous permet de constater sur documents l'incompréhension de la hiérarchie de l'époque, incompréhension que l'on rencontre encore aujourd'hui, mais heureusement de moins en moins... Il semble en effet que de nos jours, les résistances viennent des hiérarchies intermédiaires !

Dès 1920, son action en tant qu'inspecteur primaire est suspectée (note 9, p.87). Pire ! en 1923, le préfet, après un détour au ministère, déclare Mr. Cousinet « personna non grata » dans le département de l'Aube ! (p. 108). Il est vrai qu'en 1921 paraît à Garches, aux Editions de la nouvelle Education, une brochure « subversive » de 16 pages — qui sera rééditée en 1925 — intitulée « La méthode de travail libre par groupes » et que, non content de cette publication, notre inspecteur primaire l'expérimente sur le terrain !

Certes, et on va essayer d'être convaincant, tout l'ouvrage est à lire et à méditer, mais ce chapitre « l'Elan des années 20 » fait éclater l'incroyable anticipation de R. C. puisque, à la date de la parution de ce livre : 1990, le travail scolaire en groupe est désormais officiellement reconnu et recommandé ! Ce qui ne veut pas dire que les apprentissages traditionnels ne continuent pas à afficher leur insuffisances !

Cette première partie où L. Raillon rappelle quels furent les trois principaux instigateurs de la vocation pédagogique de R. C. : J.J. ROUSSEAU, L. TOLSTOI et un peu plus tard A. BINET, montre de façon vivante et convaincante la persistante, la pertinente volonté de R. C. de combattre les absurdités du système éducatif traditionnel, même si, dans la dernière partie de sa vie et de son œuvre, il comprit qu'il gagnerait à se montrer plus diplomate et moins incisif.

Cette conviction, appuyée sur l'ensemble des auteurs rénovateurs anciens et nouveaux — et la liste en est longue, car l'érudition de R. C. dans ce domaine est considérable — se maintient, s'affirme dans son action sur le terrain, dans les réunions, les associations, et dans son intense participation aux revues pédagogiques de l'Education nouvelle. Dans ce domaine, il dirigea quatre revues : l'« Education Moderne » (1906-1914), « La nouvelle Education » (1921-1939), « L'Ecole Nouvelle Française » (1945-1964), « Education et Développement » (1964-1973).

Si les thèmes didactiques proprement dits apparaissent nécessairement dans la 1re partie, intégrés aux mouvements même de l'« Itinéraire du pionnier », c'est dans la seconde partie « Une œuvre actuelle », qu'ils sont plus longuement évoqués par L.

Raillon. Résumons-les : 1) Il est indispensable d'observer et d'étudier ce que sont les *enfants, ce qui est le rôle de la* psychologie de l'enfant (ch. VI) ; 2) selon les âges, les enfants constituent des réalités sociales différentes de celles des adultes. Ce que la pédagogie traditionnelle refuse d'admettre (ch. VII) ; 3) « Learning by doing » (Dewey). Si R. C. prend ses distances avec ce qu'il considère comme utopique chez les rénovateurs anglo-saxons, à savoir le self-government, il reconnait la valeur essentielle que représente *l'aphorisme de Dewey pour toute éducation qui se veut* nouvelle et il applique ce principe pour la lecture, l'écriture, le calcul, « l'histoire des choses », comme il alma le dire, les sciences, la musique, le dessin... (ch. VIII).

Les chapitres IX et X sont réservés à ce que R. C. pensait du métier d'éduca*teur : face à la complexité des tâches éducatives, il convient* de faire preuve d'humilité et il est indispensable d'opérer une reconversion dans la formation des personnels enseignants et de toutes les professions à visée éducative. Quelques réflexions inspirées de la vie et et de l'œuvre de R. C. justifient le sous-titre donné par l'auteur et l'ouvrage se termine par une double bibliographie et un index d'auteurs fort utile.

Mais pour L. Raillon, la vie, l'action et les écrits de R. C., ne peuvent que s'inscrire dans l'ensemble du phénomène « Education Nouvelle » depuis que R. C., « khagneux » au lycée Michelet découvrait et subissait quelques-unes des absurdités du système éducatif. En effet, dans la 1re partie comme dans la seconde, L. Raillon met parfaitement *en évidence, non seulement le parcours et l'œuvre de R. C., mais* aussi tout l'environnement et l'entourage de ce grand mouvement national et international pour une nouvelle éducation, fondée sur la connaissance de la psychologie de l'enfant, sur les vertus du respect de ses activités de connaissance, et pour de nouvelles attitudes et de nouvelles techniques pédagogiques. Tous les personnages contemporains engagés dans ce combat, des plus célèbres — Binet, Claparède, Decroly, Freinet, Kerschensteiner, Montessori — aux moins connus, mais tous aussi *actifs et convaincants* — Buyse, Compayré, Dottrens, Goldenbaum, Guéritte, Jason, Hamaïde, Jousselin, Margairaz, Quénioux, Wauthier, et j'en oublie... —, toutes les associations et institutions qui comptent, celles où il milita, « La ligue pour l'institution post-scolaire obligatoire » (1911, ne pas confondre avec la formation continuée ! Il s'agissait du post-certificat d'études primaires !), « La nouvelle Education » (1921), « La Guilde des Faiseurs et des Joueurs de pipeaux » (1933), « L'Ecole Nouvelle Française » (1945), celles qu'il apprécia, même s'il s'en distingua, le mouvement pour le « self-government, le mouvement Freinet, les coopératives d'écoles, le GFEN, et qui accompagnent en des accords et des distanciations subtiles, la longue marche de ce fabuleux pédagogue que fut R. C.

Le livre de L. Raillon deviendra un ouvrage indispensable pour tous ceux qui, non seulement veulent connaître la biographie et l'œuvre de R. C. mais pour tous ceux qui s'intéressent à l'évolution des phénomènes éducatifs et scolaires du 20e siècle.

Enfin, je remercie le préfacier, Jean HASSENFORDER, qui m'a confié l'agréable tâche de ce compte-rendu, car je dois à Roger COUSINET de s'être intéressé le premier à mes travaux sur l'enseignement de la grammaire. Ayant fait avec lui un bout de chemin de ma carrière de psychopédagogue, on comprendra et on me pardonnera ce compte-rendu que d'aucuns pourrait trouver trop apologétique ! Néamnoins, je persiste et je signe...

Jacques WITTWER
Université de Bordeaux II

RICHARD (Jean-François). — **Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions.** — *Paris : Armand Colin, 1990.* — 435 pages.

L'ouvrage conçu par J.F. Richard a pour objectif « une présentation intégrée du domaine des activités cognitives finalisées » (p. 7) : les activités mentales dites de « haut niveau » dont l'auteur explique en introduction (pp. 7-29) en quoi et comment on peut les atteindre. Dans cette perspective, l'ouvrage s'organise en dix chapitres (le onzième ayant un statut quelque peu différent : fournir un exemple d'analyse de protocole individuel) suivis d'une annexe regroupant les problèmes évoqués, d'une bibliographie et d'une table des matières très détaillée.

Dans le premier chapitre (pp. 30-56), l'auteur dresse un bilan relatif aux contraintes de fonctionnement du système de traitement de l'information. Ce chapitre introductif a une fonction instrumentale en ce sens qu'il permet la mise en place des principales notions à partir desquelles seront ensuite développées les questions abordées dans les chapitres suivants. L'auteur y étudie les différentes structures de stockage (Mémoire de travail ; Mémoire à long terme) : pour chacune, il présente les principales caractéristiques qu'il illustre en faisant référence à des expériences. Les structures décrites, l'auteur passe ensuite aux opérations de traitement (description des méthodes d'étude ; exemples...). Enfin est abordé le problème des contraintes de mise en œuvre en faisant appel à l'opposition entre processus automatiques et contrôlés.

Après ce premier chapitre, le développement s'articule en trois parties comportant chacune trois chapitres.

La première partie traite des connaissances et représentations. Dans le chapitre 2 (pp. 59-96), l'auteur s'attache à l'étude des formes de connaissance. Il oppose *d'abord la conception classique en termes de concepts à la conception plus récente* en termes de **prototypes.** Il présente clairement et illustre cette dernière en montrant qu'elle s'applique aussi au domaine des actions, traditionnellement moins abordé. Il en vient ensuite à la notion de **schéma** qui sera plus amplement reprise au chapitre 3. Enfin, en fin de chapitre, l'auteur évoque le problème du codage en mémoire — propositionnel ou imagé — des informations.

Le chapitre 3 (pp. 97-157) est consacré à l'étude des processus de construction des représentations. L'auteur en distingue quatre : simple application d'un **schéma** *déjà disponible ; en l'absence d'un* **schéma,** *élaboration d'une structure conceptuelle* (Cf. exemples empruntés à la compréhension de textes et à la résolution de problèmes) ; construction de ce que l'auteur dénomme une « représentation particularisée » (Cf. p. 129 la justification de cette dénomination préférée à celle de « modèle mental ») ; utilisation de l'analogie. Pour chacun, l'auteur fournit des exemples illustrant les processus en jeu.

Dans le chapitre 4 (pp. 159-180), l'auteur envisage les questions soulevées par l'acquisition des connaissances. Il distingue pour cela entre acquisition par découverte (au cours de *la réalisation d'une tâche) et acquisition par instruction (illustrée* par l'étude de l'apprentissage à partir de texte). Le chapitre s'achève par une analyse des conditions d'acquisition d'une connaissance nouvelle.

La deuxième partie traite des problèmes du raisonnement : raisonnement formel ou en situation. L'auteur y classe les activités de raisonnement selon deux critères : la finalité (compréhension ou décision d'action) ; la direction (vers le général ou le particulier).

Le chapitre 5 (pp. 183-200) aborde le problème des inférences dans le raisonnement inductif, c'est-à-dire orienté vers la **compréhension** et la **généralisation.** L'auteur y envisage successivement les questions soulevées par la formulation et l'évaluation

d'hypothèses (abordées par le biais de tâches d'apprentissage discriminatif et d'identification de concepts) puis par la recherche d'informations en vue de la mise à l'épreuve d'une hypothèse. Cette approche l'amène à traiter du problème du **biais** en faveur de l'information positive.

Le chapitre 6 (pp. 201-219) est consacré au raisonnement déductif. L'auteur y défend la thèse selon laquelle ce mode de raisonnement repose sur les mêmes processus que le raisonnement inductif. Notamment, l'étude des syllogismes conditionnels comme celle des inférences sur l'inclusion fait apparaître que les sujets ne raisonnent « bien » que sur les domaines qu'ils connaissent. Leurs performances deviennent moins bonnes lorsqu'ils abordent des champs nouveaux ; dans ce cas, ils appliquent des heuristiques conduisant souvent à des biais.

Le chapitre 7, très développé (pp. 221-267), est consacré à l'étude des raisonnements (= suite organisée d'inférences conduisant à une conclusion) en situation (c'est-à-dire lorsque l'objectif explicite n'est pas de produire des inférences mais de comprendre des textes ou de résoudre des problèmes). L'auteur distingue différents types d'inférences en fonction de leur finalité : comprendre vs. agir sur la situation, le passage de la première à la seconde étant assuré par la compréhension de textes de consignes. Il développe de manière extensive un chapitre généralement négligé : le passage de la connaissance à l'action. Il le fait par le biais de l'étude successive des processus de résolution de problèmes puis des activités d'exécution. Il l'illustre de *plusieurs exemples allant de la réalisation de recettes de cuisine à la recherche de* causes d'incidents. L'auteur conclut en une théorisation opposant deux types d'inférences — automatiques vs. contrôlées — ce qui permet d'organiser l'ensemble des données rapportées dans cette deuxième partie en un tout cohérent.

La troisième partie traite de la régulation, du contrôle et de la modélisation de l'activité.

Dans un bref chapitre (ch. 8 ; pp. 271-282), l'auteur défend la pertinence et l'utilité de la notion de contrôle. Selon lui, elle s'articule autour de deux dimensions : la première hiérarchique ; la seconde XXX à l'interaction entre la gestion des objectifs et les opérations de saisie et traitement des informations. Le développement l'amène à évoquer les problèmes de la créativité et des rapports entre affects et cognition.

Le chapitre 9 (pp. 285-310) est consacré au contrôle de l'activité. Ce contrôle est envisagé à trois niveaux : la construction des représentations (sélection des processus de construction et, éventuellement, remise en cause des interprétations) ; la planification : anticipation permettant de guider l'activité (démarche ascendante vs. descendante) ; l'évaluation des résultats après exécution (écart au but ; adéquation *de la solution ; reconnaissance de situations critiques).*

Le chapitre 10 (pp. 311-360) aborde le problème de la « modélisation cognitive ». Il s'agit, par le biais d'une explicitation des processus et par le recours à un formalisme adapté, de parvenir à simuler les comportements ou, au moins, les performances des sujets. L'auteur décrit tout d'abord deux types de modélisation : statistique (travaillant sur des regroupements de données) ; à partir de protocoles individuels (dont les modalités d'analyse sont exposées et illustrées au chapitre 11). Il illustre ensuite les procédures d'élaboration des modélisations en faisant appel à une série d'exemples : les règles de décision (raisonnement cinématique ; stratégies de classification multiple) ; la résolution de problèmes (Tour de Hanoï ; apprentissage par l'action...).

Jean François Richard nous livre donc là un ouvrage qui présente un triple *intérêt. D'une part, il dresse un bilan accessible des principales recherches et* théorisations ayant abordé l'étude des activités mentales. D'autre part, loin de s'en

tenir à une simple description des données, l'auteur prend partie et avance un certain nombre de propositions : définition originale de la notion de représentation ; *intégration théorique des inférences dans une opposition automatisme/contrôle* ; défense de la similitude des processus sous-tendant les raisonnements inductif et déductif. Enfin, il ouvre des perspectives en évoquant et en illustrant les principes de la « modélisation cognitive ».

En somme, un ouvrage clair, bien organisé et offrant une conception synthétique. A lire.

Michel FAYOL,
Patrick LEMAIRE
Université de Dijon

SNYDERS (Georges). — **L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?.** — Issy-les-Moulineaux : EAP, 1989. — 130 p. — (Psychologie et pédagogie de la musique ; 14).

Le livre de G. Snyders se propose de reprendre, à propos de la musique, une question déjà abordée antérieurement : *comment l'école peut-elle apporter la joie* (**La joie à l'école,** PUF, 1986) qui est, reprenant Spinoza, « la passion pour laquelle l'esprit passe à une perfection plus grande » (p 13). Cet enseignement de la joie passe par la connaissance des chefs-d'œuvres, c'est-à-dire de ce qui rend présent le « suprême ».

L'auteur ne cache pas les difficultés du projet. Le statut de la musique dans l'éducation, et les problèmes matériels de l'enseignement de la musique qui y sont inhérents, sont bien sûr des obstacles à la mise en œuvre du temps et du sérieux nécessaires à l'écoute des grandes œuvres. Mais il y en a d'autres qui ont été largement décrites par la sociologie de la culture : le développement du relativisme culturel qui amène chacun à déterminer ses hiérarchies indiscutables, l'élitisme culturel qui limite par les discours et les apparats l'accès de certaines œuvres et de certains lieux aux couches sociales privilégiées, l'inégalité devant la culture et devant l'école qui familiarise certains et éloigne d'autres. A ceci, il convient d'ajouter la musique en elle-même qui ne peut faire reposer les évaluations sur des critères aussi rigoureux que les sciences et les évolutions de la musique contemporaine qui rompant avec quelques principes qui, jusqu'au XIXe siècle, réunissaient toutes les musiques, ont creusé le fossé entre créateurs et public.

On pourra taxer l'auteur d'irréalisme et de naïveté, reproche qu'il se fait d'ailleurs en reconnaissant tout ce qu'il laisse de côté, mais là n'est pas, me semble-t-il, le projet du livre. Il est dans la volonté de trouver un terrain susceptible de se faire rencontrer professeurs et élèves ; il est aussi dans la nécessité de l'expression d'un engagement et d'une conviction de l'enseignant en faveur des chefs d'œuvres qu'il défend.

G. Snyders dessine ainsi des directions dans lesquelles peuvent s'engager élèves et professeurs pour trouver des motifs d'échange susceptibles de faire avancer la discussion et de ne pas laisser chacun camper sur ses positions. On trouvera ainsi dans la deuxième partie, une présentation des composantes présentes dans toutes musiques, aussi bien le rock que la grande musique (la tension entre rigueur et tumultueux, la musique comme communication, la musique comme lieu dans lequel

on explore des significations) qui permettent de travailler à une réflexion sur les facteurs qui rendent possibles la hiérarchisation des musiques et l'accès à la reconnaissance des chefs d'œuvres.

On pourra aussi relever ce que ce projet de découverte de la beauté des chefs d'œuvres implique d'interdisciplinarité si on veut faire comprendre en quoi Beethoven ou Mozart sont des hommes de leur temps, s'insèrent dans les tensions de leur époque pour produire des œuvres qui résistent à l'usure du temps.

J'ajouterai, bien que les choses ne soient pas dites aussi nettement, que ce projet suppose aussi une connaissance approfondie de la ou plutôt des cultures musicales des élèves. Contrairement à ce qu'on se pense trop souvent, la culture jeune n'est pas ésotérique : on peut acheter tous les livres et toutes les revues que l'on veut pour suivre ses évolutions. Elle va simplement très vite, éclatée selon les générations et les clivages sociaux ou ethniques. Mais elle existe et il faut la connaître, ses méandres, ses débats, ses hiérarchies, ses questionnements. On y découvrirait que la coupure qui passe entre école et musique des jeunes passe aussi dans la culture des jeunes où Frank Zappa n'a pas la même valeur que Michel Sardou.

La partie consacrée au rock constitue ainsi une invitation à prendre au sérieux celui-ci mais aussi à repérer les failles dans lesquelles le travail sur l'universalité peut prendre corps. Comme le fait remarquer G. Snyders, si l'agressivité exprimée face à la musique apprise à l'école ressort d'une pression du groupe des pairs, elle est aussi l'expression d'une angoisse vis-à-vis d'œuvres qui paraissent inaccessibles.

La culture jeune et la musique des jeunes, appelons la rock si on veut, ne forment pas un continent fermé sur lui-même et autosuffisant. Les catégories de valeur, d'universalité, de beau sont des catégories utilisées par les jeunes. Le rock n'est pas le lieu de la seule expression de l'immédiateté et de l'instinct, il est aussi, comme on peut le trouver aussi bien dans les revues que dans les discussions entre fans, échange d'arguments, élaboration de critères et quête d'autre chose.

La quête d'autre chose est sans doute présente dans les autres disciplines mais confrontées aux difficultés de la transmission des valeurs de l'universalité de professeur à élève, les autres disciplines peuvent se défendre derrière l'utilité, utilité pour l'examen, utilité pour gagner sa vie. Il ne faudrait pas que le professeur de musique à cet appel de l'utilité comme ses collègues de mathématiques ou de français seraient tentés de le faire pour assoir leur légitimité. Il faut qu'il fasse « résonner sa note propre », c'est-à-dire la contribution au « développement de la conscience proprement esthétique de l'élève ». D'autant que cette conscience esthétique n'est pas mesurable par un examen de fin d'études : l'école n'est ici qu'une étape dans sa formation dont on suppose que le cheminement se poursuivra plus tard grâce au travail accompli dans quelques classes de musique.

Ce livre n'est pas un livre de pédagogie. Il est le livre d'une conviction, celle qui est avant toute pédagogie, celle dont l'expression ne doit pas disparaître parce qu'elle conditionne l'apprentissage de la nécessaire confrontation des idées dans une société démocratique.

Patrick MIGNON
IRIS-TS
Université de Paris IX-Dauphine

N° 94 janvier-février-mars 1991, 123-124

SUMMARIES

High school students

DUBET (F.). — The sociology of students experience.

Students experience is reviewed among eight senior high schools with differing social environment in Paris and its suburbs. About a hundred students and fourty teachers were interviewed. Though this population is not technically representative, we may say that it helps us to elaborate an image of students experience.

BOYER (R.). — Male identity, female identity among students.

Senior high school culture is manifold and gender is one of the various criteria used for differentiation. But if the social and cultural background of female students is a relevant factor to categorize them, it dœsn't appear to be the same with male students who seem to share many tastes and dealings.

DELCLAUX (M.), BOUNOURE (A.). — Senior high school students and the teaching of French.

Though curricula are, by now, more and more oriented towards practical purposes, French remains an academic subject, with no acknowledged socioeconomic usefulness. The results of a survey conducted among second cycle students reveals that, for them, French is primarily a matter which helps developing thinking skills. The order of importance allotted to other objectives differs according to the track in which they are sorted : academic or vocational.

SECA (J.-M.). — Social representations of rock music practice among students.

This paper presents the outcomes of a survey among 281 senior students from Paris who answered a questionnaire. The author notes that it is practically and theorically difficult to construct relevant factors and quotes his reference model : the mass culture as a background where social influences are developing. The results show that only a minority of students play rock music in groups though the influence of music on the way of life is important.

■

AUDIGIER (F.). — How to teach society, to convey special values. Human rights and civic education : an old mission, a topical project, with recurrent problems.

The threefold aim of the school is : to teach, to educate and socialize. The objectives of civic education are : to transmit knowledge and also the values and principles : which rule our social life. But these values are presently much debated : what is the place of school in relation to Home ? What are the aim, basis, content and practice of this education ? The project on civic education will be based on human rights but it will have to take in account the specific problems of the field.

FIGARI (G.). — A survey of the school-based education project : the search of referentials.

The school project deals with the whole management of educational system. The concept of project has specific characteristics in the educational field. Its implementation in a school requires the help of a reference system elaborated by the school itself. A methodology is suggested to master this construction.

HIGELE (P.). — Middle term evaluation of projective operation learning among students from vocational high schools.

A training scheme focusing on projective operation skills is provided to 4th year students preparing for entrance to vocational high schools and experiencing difficulties to learn technical drawing. This educational process refers to the piagetian scheme in its conception. The author analyses the results of this type of learning for a group of students, compared to a control group. The students from the experimental group reach the level of formal operations whereas some students from the control group still meet with difficulties to realize operations at a concrete level.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION – N° 21

3 numéros par an – Le numéro : 52 F – Abonnement 1 an : 130 F

Tarif valable jusqu'au 31 juillet 1991

Titre de paiement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

Service des publications – INRP
29, rue d'Ulm – 75230 Paris Cedex 05

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 - SEPTEMBRE 1990

NUMERO SPECIAL: **LES SERVICES D'ORIENTATION DANS LA C.E.E.**

Abonnement (4 numéros par an):
- France: 200 francs
- Etranger: 240 francs

Vente au numéro : 70 francs

Adresser directement commande et paiement à:
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41 rue GAY-LUSSAC, 75005 PARIS

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Dix ans de recherches
Recueil de notes de synthèse parues dans la
Revue Française de Pédagogie

Rien n'illustre mieux la place prise en France par les sciences sociales parmi les sciences de l'éducation que la série de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie et réunies dans cet ouvrage.

. La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 (J. C. Forquin).

. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (J. C. Forquin).

. La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (J. C. Forquin).

. Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983 (A. Cunha Neves, J. Eidelman, P. Zagefka).

. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe (J. L. Derouet, A. Henriot-Van Zanten, R. Sirota).

. Ethnométhodologie et éducation (A. Coulon).

Ces textes fournissent des états de la question dans une décennie où la sociologie de l'éducation s'est profondément transformée dans ses orientations théoriques.
Un "livre qui mérite d'être lu, utilisé, travaillé, en France comme à l'étranger, y compris par les étudiants" (extrait de la préface de V. Isambert-Jamati)

1990 / 242 pages (16 x 24 cm) / 130 francs
INRP / L'Harmattan

TABLES 1967-1990

REGARD SUR DEUX DECENNIES DE RECHERCHE DANS LA
REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE

La revue témoigne du mouvement de la recherche et de l'évolution de la réflexion concernant l'éducation, en France et à l'étranger. Après plus de deux décennies d'existence la RFP est devenue une collection de référence.
Ces tables permettent d'utiliser au mieux l'ensemble des ressources, en offrant plusieurs entrées pour la recherche documentaire : double présentation des articles, notes de synthèse, carrefours chercheurs-praticiens selon une **classification thématique** et selon l'**ordre chronologique** des parutions ; **index des auteurs et des sujets**.
Un outil de travail indispensable à tous ceux concernés par la recherche en éducation.

1990 / 124 pages (format 19,5 x 24 cm, soit celui de la revue) / 65 f

---

COMMANDES à adresser à
INRP - service des publication, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05
joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 — Tél. : 40.25.11.87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1990, XXXI-4 ISBN 2-222-96540-3

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 1991 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 287 F
Etranger ..... 348 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.

Le numéro..... 92 F

TARIFS
(valables jusqu'au 31 juillet 1991)

Abonnement annuel (4 numéros)
France ..... **170 F TTC**
Etranger ..... **200 FF** (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro ..... **46 FF**

Rédaction et diffusion : **Institut National de Recherche Pédagogique,** 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 46.34.90.78.

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.

Imp. Nat. 1.069-001-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Dugast