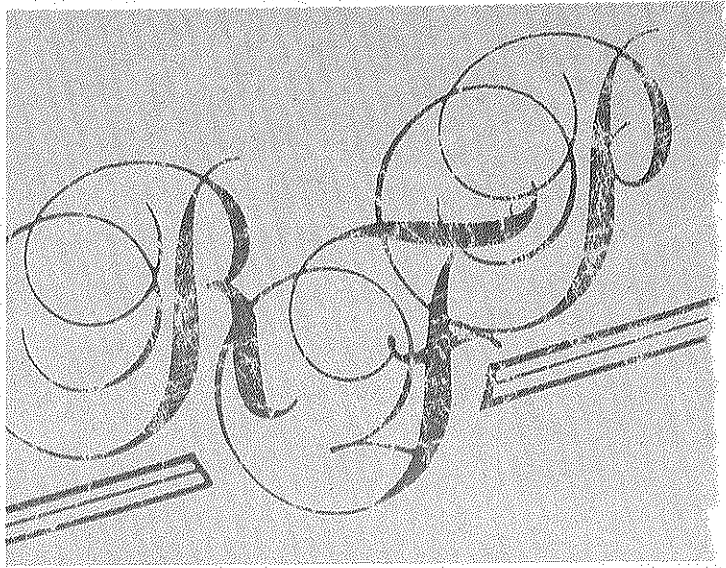


N° 97 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1991



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audio-visuel pour la communication dans les sciences sociales, C.N.R.S., Ecully. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Marie DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, Université de Dijon. Stéphane EHRlich, professeur émérite de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Dijon. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Dijon. Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Université de Rouen. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite de l'Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Jean-François LE NY, professeur de psychologie, Université de Paris VIII. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X. Yves MARTIN, doyen honoraire de l'Inspection générale de l'Education nationale. Gaston MIALARET, professeur émérite de l'Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Maurice REUCHLIN, professeur de psychologie, Université de Paris V. Andrée TIBERGHIEU, directeur de recherche, C.N.R.S. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V. **RÉDACTEUR EN CHEF :** Jean HASSENFORDER, professeur d'université, Institut national de recherche pédagogique. **SECRÉTAIRE DE RÉDACTION :** Marie-France CARDONNA, chargée d'études documentaires, Institut national de recherche pédagogique. **DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :** Francine DUGAST, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. 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. ☎ (1).46.34.90.78.

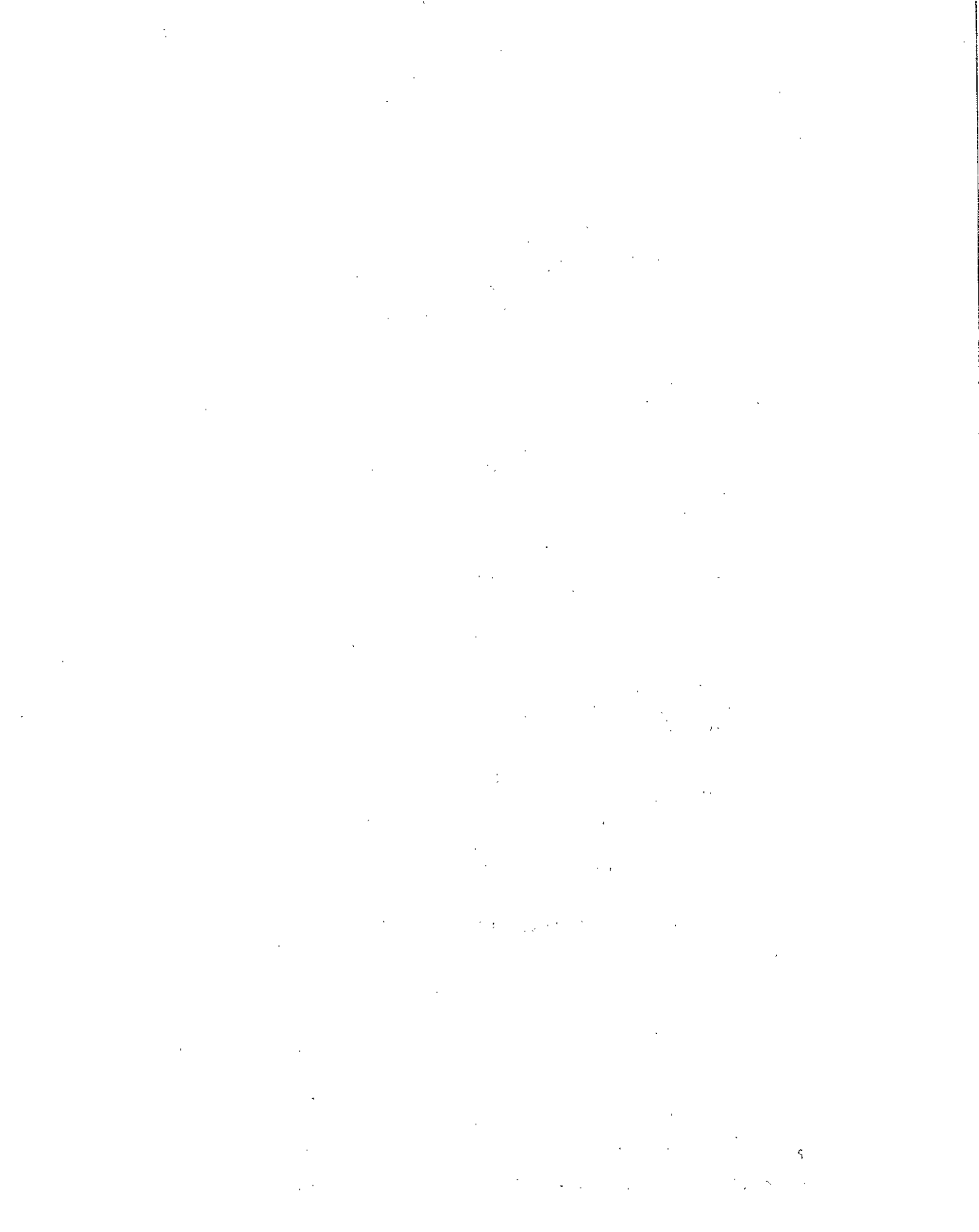
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*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'Education
doit entretenir.*



Gaston Berger

*"L'Homme moderne et son
éducation."*



ARTICLES

Éducation et valeurs

- Olivier Reboul* – Nos valeurs. sont-elles universelles ? p. 5
J.-C. Forquin – Justification de l'enseignement et relativisme culturel p. 13
Jean Houssaye – Valeurs : les choix de l'école p. 31
Louis Legrand – Enseigner la morale aujourd'hui ? p. 53
Gérard Fath – Laïcité et formation des maîtres p. 65

NOTE DE SYNTHÈSE

- J.-M. Barbier, P. Caspar, M.-L. Chaix, J.-L. Ferrand, B. Lietard, C. Thesmar, L. Volery* – Tendances d'évolution de la formation des adultes : notes introductives p. 75

NOTES CRITIQUES

- Étude critique** – La laïcité : une idée neuve (*J. Gautherin*) p. 109
P.-L. Ackerman et al. – Learning and Individual differences. Advances in Theory and Research (*R. Goldstein*) p. 119
S. Baillauquès – La formation psychologique des instituteurs (*C. Saint-Marc*) p. 119
C. Camilleri et al. – Stratégies identitaires (*M. Abdallah-Preteuille*) p. 122
E. Charlier – Planifier, c'est prendre des décisions (*F.-V. Tochon*) p. 123
J. Giasson – La compréhension en lecture (*F. Cordier*). p. 125
M. Huberman et col. – La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession (*G. Ferry*) p. 127
G. Malglaive – Enseigner à des adultes (*P. Vermersch*) p. 128
J.-M. Monteil & M. Fayol – La psychologie scientifique et ses applications (*M. Huteau*) p. 130
G. Pineau & G. Jobert – Histoires de vie (*A. Coulon*) p. 132
P. Raynaud & P. Thibaud – La fin de l'École républicaine (*J. Gautherin*) p. 133
L. Tanguy – L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens (*M. Duru-Bellat*) p. 135

COMPTES RENDUS DE COLLOQUES

Nos valeurs sont-elles universelles ?

Olivier Reboul

Notre culture, dès son origine en Grèce, a considéré ses valeurs comme universelles ; mais dès son origine, il s'est trouvé des négateurs (les sophistes) pour rejeter cette prétention et déclarer que toute valeur est relative à celui qui l'affirme.

De nos jours, l'anthropologie culturelle, en montrant que toutes les valeurs varient avec les cultures dont elles dépendent semble justifier cette négation ; d'ailleurs, les valeurs ne varient-elles pas au sein même de notre propre culture ?

Mais le fait même que celle-ci peut se poser ce genre de question prouve qu'elle peut dépasser le relatif et le variable et toucher, malgré tout, à l'universel. Quel universel ?

« Demandez à un crapaud ce que c'est que la beauté, le grand beau, le *to kalon*, il vous répondra que c'est sa femelle... »

Ainsi commence l'article « Beau » du Dictionnaire philosophique de Voltaire, dont le seul objectif est de prouver que « le beau est souvent relatif. »

A mon avis, l'exemple prouve tout autre chose que ce que prétend son auteur ; en effet, ce n'est pas seulement la beauté de la crapaud que le crapaud voit autrement que nous, c'est la crapaud. Son système perceptif est autre, son monde est autre ; et, si l'on admet que ce qui varie est relatif, alors c'est le réel lui-même qui devient relatif.

Le problème est bien plus grave quand il touche à la morale. Schopenhauer, voulant prouver la relativité de notre conscience, affirme qu'un offi-

cier prussien éprouvera comme le pire déshonneur le refus de se battre en duel, alors qu'un Juif pratiquant se sentira déshonoré s'il mange du porc. L'un et l'autre ont une conscience, mais au contenu variable et arbitraire. En est-il autrement de notre propre conscience morale ?

Variables, donc relatives, donc arbitraires, telles seraient nos valeurs, comme toutes les valeurs. Cette thèse n'est pas nouvelle ; on la rencontre dès l'aube de notre culture, chez les sophistes grecs, qui affirmaient que les valeurs et les vérités sont relatives au sujet qui les affirme, que ce qui est vrai, juste et beau pour tel homme (ou telle cité) ne l'est pas pour d'autres.

Significatif : cette critique des sophistes a surgi précisément dans la culture qui fut la première à se proclamer universelle, la première à détacher ses valeurs de ses dieux, allant même, à partir de Platon, jusqu'à juger ses dieux à l'aune de ses

valeurs. « Est-ce que le pieux est aimé des dieux parce qu'il est pieux, ou est-ce qu'il est pieux parce qu'il est aimé des dieux ? » demande Socrate à Euthyphron (10 a). La réponse est évidemment : « parce qu'il est pieux ». Il en va de même pour le beau, le juste, pour toutes les valeurs ; elles sont universelles parce que chacun peut les trouver dans sa propre raison, et elles s'imposent ainsi à tous les hommes, ceux qui ne les reconnaissent pas n'étant que des « barbares ».

L'opposition entre l'universalisme du philosophe et le relativisme du sophiste se retrouve, sous d'autres formes, dans notre propre culture. Nous balançons entre les deux thèses, chacune nous paraissant intenable, surtout en éducation.

En effet, si nous disons que nos valeurs sont universelles, on nous accuse non sans raison d'éthnocentrisme et d'oppression ; car, de quel droit imposer notre éducation aux autres cultures ? Mais, si nous nous résignons à ce que nos valeurs soient relatives, notre culture n'est plus qu'une culture parmi toutes les autres et perd alors sa légitimité ; alors, de quel droit imposons-nous à nos propres enfants des valeurs qui ne le sont pas pour d'autres : n'est-ce pas les soumettre à un arbitraire culturel ?

Un éducateur — qu'il soit parent, enseignant, formateur — ne peut esquiver ce genre de problème ; il y va du sens même de sa tâche.

I. - On admet volontiers que les langues varient, comme les rites de la politesse, comme les coutumes, comme les religions. Mais il faut nous résigner à la même constatation pour la morale : elle varie profondément avec les cultures. Je prends quelques exemples dans *Les enfants sauvages*, de l'ethnologue Lucien Malson. Il affirme que les eskimos pratiquent « l'hospitalité conjugale », qu'ils considèrent comme normal le meurtre d'un ennemi personnel mais trouvent absurde la guerre qui vous force à tuer des inconnus. Certains Indiens de Californie trouvent normal d'étouffer les vieillards ; les habitants des îles Fidji, eux, les enterrent vivants. Et que dire des variations de la morale sexuelle ? Depuis longtemps, on a cherché à répondre à ce genre de remarque. Ainsi, au XVIII^e siècle, Jean-Jacques Rousseau déclare que seules varient les coutumes extérieures, mais que les valeurs fondamentales se retrouvent toujours et partout les mêmes. Et il apostrophe ainsi Montaigne, le grand sceptique :

« O Montaigne ! Toi qui te piques de franchise et de vérité, sois sincère et vrai, si un philosophe peut l'être, et dis-moi s'il est quelque pays sur la terre où ce soit un crime de garder sa foi, d'être clément, bienfaisant, généreux, où l'homme de bien soit méprisable et le perfide honoré. »

Et Rousseau conclut que chacun porte au fond de lui-même « un principe inné de justice et de vertu », identique chez tous car énoncé « par la sainte voix de la nature ».

On peut penser, certes, que dans toutes les sociétés, il existe un « bien » et un « mal ». Une étude des langues les plus diverses montrerait sans doute que certains mots comme courage, justice, fidélité, générosité, sont laudatifs et leur contraire péjoratif. Pourquoi ? Parce qu'une société ne peut pas se passer de ces valeurs. Si les hommes cédaient toujours à la peur, si la violence seule régissait leurs rapports, s'ils ne respectaient ni serments ni contrats, s'ils étaient incapables de la moindre générosité, même une société de brigands serait impossible. Après tout, même la Mafia respecte des valeurs.

Seulement voilà : si les termes désignant les valeurs sont les mêmes, leur sens est loin d'être identique toujours et partout. Bornons-nous à un seul exemple : le mot justice. Il n'est pas de société sans justice, sans qu'on reconnaisse « à chacun son dû » ; même les plus injustes ont besoin de la justice des autres. Seulement, la notion de dû est loin d'être toujours et partout la même. Pour un Grec ancien, on ne doit pas les mêmes choses à l'homme et à la femme, au maître et à l'esclave, au Grec et au barbare. Plus près de nous, on pensait encore que les enfants des classes populaires n'ont pas droit à la même éducation que ceux des riches.

Ce qui varie, ce n'est pas seulement le contenu concret des valeurs, c'est aussi leur hiérarchie. Deux sociétés peuvent avoir les mêmes valeurs, sans pourtant leur attribuer le même rang. On peut penser que l'esquimo respecte comme nous la fidélité conjugale et l'hospitalité, mais qu'il met la seconde au-dessus de la première, ce qui nous scandalise. Dans la tradition chrétienne, la charité passe avant la justice, alors que le socialisme place la justice sociale au-dessus de tout et voit dans la charité tout au plus un pis-aller.

Ces variations ne sont pas fortuites. Ainsi, dans une société exposée sans cesse à la guerre et à la violence, on comprend que le courage s'impose

comme la première des vertus et que l'éducation la développe au détriment de la bonté ou de l'honnêteté. De même dans une société qui ignore toute sécurité sociale, il est normal que la charité supplée à une justice absente et soit une valeur essentielle. Et si notre propre culture prône tant l'esprit critique et la créativité, c'est sans doute que le monde post-industriel en a le plus grand besoin.

Tels sont les résultats que fournit l'anthropologie culturelle, et ils me paraissent indéniables. Mais, direz-vous, nous concernent-ils vraiment ? Avons-nous beaucoup de rapports avec les Eskimos et les habitants des îles Fidji, sans parler des anciens Grecs ? Après tout, ce qui nous concerne, c'est notre société, notre culture.

II. - Le problème, c'est que notre société, notre culture présentent elles aussi ce genre de variations, à l'intérieur d'elles-mêmes. Que nos divers milieux, nos diverses générations ont des jugements de valeur différents, voire franchement opposés. Oui, pour se convaincre de la relativité des valeurs, point besoin de se dépayser avec les Eskimos et les coupeurs de têtes.

Soit un exemple assez éloquent. Dans un message radiodiffusé du 20 juin 1940, Pétain expliquait à la nation les causes de sa défaite. Après avoir évoqué les facteurs proprement militaires, il en vient aux responsabilités morales et conclut :

« L'esprit de jouissance l'a emporté sur l'esprit de sacrifice. On a revendiqué plus qu'on a servi. On a voulu épargner l'effort ; on rencontre aujourd'hui le malheur. »

De nos jours ces lignes seraient inacceptables, en ce sens que personne ne pourrait les prononcer en public sans se rendre odieux ou ridicule. En 1940, elles étaient acceptables ; Pétain savait qu'il touchait non seulement les catholiques de droite, mais l'ensemble de la nation. Même ceux qui auraient pu se sentir visés — et qui l'étaient bel et bien ! — y souscrivaient dans l'ensemble. Notamment André Gide, qui écrit dans son Journal : « L'allocution de Pétain est tout simplement admirable ». Et précise : « On ne saurait mieux dire, et ces paroles nous consolent de tous les flatus vocis de la radio. »

Dans les semaines qui suivent, sans être pétainiste, Gide renchérit : « Toute l'éducation des enfants devrait tendre à élever l'esprit de ceux-ci

au-dessus des intérêts matériels. » (13 juillet 1940).

Précisons que la « jouissance » que condamnait Pétain n'était pas, ou pas seulement, d'ordre sexuel ; la « jouissance », c'était alors les congés payés et la salle de bain pour tous... Quant au sacrifice, c'était celui des soldats de Verdun ; l'histoire montrera d'ailleurs que les sacrifices imposés aux Français, de 1940 à 1944, ont profité pour l'essentiel à l'occupant. Mais là n'est pas la question.

L'important, c'est que la jouissance, synonyme en 1940 de « mollesse, abandon, relâchement » (Gide, du 28 juillet), est devenue une valeur, et pour certains « la » valeur. Valeur matérielle, ou corporelle, dit-on parfois. Rien n'est plus impropre ; il n'est pas de jouissance si l'esprit n'y prend part. Disons plutôt que c'est le sexe qui devient le prototype de toutes les jouissances, et donc de toutes les valeurs, les seuls sacrifices encore admis étant ceux qui sont indispensables pour l'obtenir. Ce choix, car il s'agit bien d'un choix éthique, de la jouissance comme valeur suprême, de la jouissance un-point-c'est-tout, peut conduire au refus de l'autre, donc à la solitude et au nonsens.

Esprit de sacrifice ou esprit de jouissance ? C'est l'alternative qu'on peut trouver stupide. La vie humaine, la vie à visage humain demande l'un et l'autre.

En tout cas, quiconque a un peu vécu a pu assister à bien des mutations de valeurs dans sa propre culture, notamment dans le domaine de la sexualité, des relations entre parents et enfants, entre homme et femme. Des mots comme « épanouissement », « convivialité », « créativité » sont devenus des mots drapeaux, des slogans idéologiques. Est-ce à dire qu'ils expriment notre réalité ? Rien n'est moins sûr. Si nous sommes si anxieux d'être épanouis, c'est sans doute parce que notre civilisation industrielle, avec ses horaires, ses réglementations, nous en empêche. Si nous revendiquons la créativité, c'est parce que nous sommes voués à n'être que des producteurs irresponsables et des consommateurs passifs. Si enfin nous exigeons un monde convivial, c'est que le nôtre ne l'est guère, avec ses compartimentations, sa compétition, sa solitude. Ces valeurs expriment moins notre réalité que notre protestation contre une réalité sans âme, qui nous opprime avec ces monstres froids que sont les

Etats, les institutions, les systèmes économiques. La valeur est moins un reflet du réel qu'un refus du réel.

Mais toujours est-il qu'elle varie, et non seulement avec les cultures : dans notre culture. Et c'est pourquoi il paraît bien difficile de parler de valeurs universelles.

Maintenant, peut-on s'y résigner ? Avant de répondre, une remarque. La relativité des valeurs ne signifie pas qu'elles dépendent de vous ou de moi, qu'on puisse dire « à chacun ses valeurs », comme « à chacun ses goûts ». Car ce n'est pas de chacun qu'il s'agit. Si les valeurs varient avec les cultures, cela signifie que chaque culture impose les siennes aux individus, et que ceux-ci sont d'autant moins libres de choisir qu'ils ont moins conscience de cette relativité, qu'ils prennent le familier pour le raisonnable, l'habitude pour la certitude.

Mais enfin, pouvons-nous accepter de n'avoir que des habitudes et que des préjugés ? N'est-ce pas vouer notre culture elle-même à l'arbitraire et au non-sens ? N'est-ce pas rendre toute éducation synonyme de dressage aveugle ou d'endoctrinement ?

III. - Avant de donner ma propre réponse, je voudrais en mentionner trois. Trois qui sont opposées l'une à l'autre et tout aussi excessives l'une que l'autre.

La première serait d'accepter les conclusions de l'anthropologie culturelle et de se conformer aux valeurs de notre culture. Après tout, celle-ci a la morale qu'elle peut avoir, qui correspond à ses besoins de tout ordre. L'éducation qu'elle dispense doit donc s'y conformer, former les hommes d'ici et de maintenant, non des hommes de Sirius. C'est du conformisme, mais lucide. Et Durkheim disait déjà : « *Un conformisme ainsi consenti n'a plus rien de contraint.* » (L'éducation morale, PUF, p. 99).

A quoi l'on peut répondre deux choses. D'abord, un conformisme « consenti » cesse **ipso facto** d'en être un ! Le vrai conformiste ne sait pas qu'il l'est ; il suit les règles de son temps et de son milieu sans les discuter, parce qu'il les croit « naturelles », « raisonnables », « évidentes », et non parce qu'il a décidé d'être conformiste. Celui qui « veut » être conformiste est un peu comme celui qui « fait » l'imbécile : il joue un rôle.

Maintenant, qu'on le veuille ou non, peut-on être conformiste de nos jours ? Notre culture est trop diverse, ses exigences trop variées, voire contradictoires, pour qu'on puisse « s'en tenir simplement à un système de valeurs », un système qui n'est qu'un fouillis, peut-être. Par exemple, à nos questions sur la sexualité, notre culture apporte les réponses les plus disparates... Si quelqu'un choisit d'être conformiste, il ne saura jamais comment l'être, il ne lui sera plus possible d'affirmer comme Montaigne : « Je suis chrétien comme je suis Périgourdin. » Car il se peut que la majorité des Périgourdins ne soient plus chrétiens.

Une seconde réponse consiste à assumer la relativité des valeurs tout en la conciliant avec l'universalité qu'exige la raison. Comment ? En affirmant le progrès universel ; si les valeurs sont relatives, le progrès, lui, est absolu et leur donne un sens à toutes. Ainsi, des attitudes de pensée que l'on considère ordinairement comme des erreurs ou des préjugés deviennent, dans cette perspective, les « étapes », les « stades », les « âges » d'une pensée en marche vers un universel, dont notre culture occidentale moderne constitue la meilleure approximation, même si elle ne l'atteint pas encore tout à fait. Comme l'humanité progresse vers la science universelle, elle progresse aussi vers une morale, une politique, une esthétique et, pourquoi pas, une religion universelle dont elle sera à la fois l'objet et le sujet.

Cette philosophie du progrès, inspirée d'Auguste Comte, on la retrouve dominante jusque dans les années cinquante, chez des penseurs notamment comme Léon Brunschvicg et Jean Piaget. Tous considèrent que l'évolution de l'humanité est parallèle au développement de l'enfant, tant moral qu'intellectuel. La pensée du « primitif » serait celle-la même de l'enfant. Celle des Grecs, notamment d'Aristote, correspondrait au stade mental d'un enfant de neuf ans. Celle de Descartes et du XVIII^e siècle au stade de l'adolescent. Et nous, avec notre science objective et notre morale autonome, serions parvenus au stade adulte (1).

Cette perspective grandiose est un peu angoissante, car elle laisse ouverte la question : « Et après ? » Après la maturité, pouvons-nous attendre autre chose que la vieillesse et la mort ? Et qui prouve que nous n'y sommes pas déjà ! Etienne Gilson répondait ainsi à Piaget :

« *Triste vieillesse que celle qui perd la mémoire. S'il était vrai, comme on le dit, que saint Thomas*

ait été un enfant et Descartes un homme, nous serions bien près de la décrépitude » (2).

Enfin, comment ne pas voir dans cette philosophie du progrès le chant de victoire d'un Occident dominant le monde, écrasant les autres cultures et s'en justifiant ainsi : les colonisés sont des primitifs, c'est-à-dire des enfants ; notre mission est de les éduquer.

Depuis que notre culture a fait l'expérience du nazisme et du stalinisme, elle a trouvé des raisons d'être un peu plus modeste.

Au lieu de se donner aux autres en modèle, elle devient pour elle-même un problème.

J'en viens à la troisième réponse, qui prend le contre-pied de la deuxième et se résigne à la relativité irrémédiable des valeurs, affirmant que notre culture n'est qu'une culture parmi toutes les autres, et que sa prétention à être universelle n'est qu'abus de pouvoir et usurpation hypocrite. Si toutes nos valeurs sont relatives, nous n'avons pas le droit de les imposer : ni aux autres cultures, ni même aux enfants de notre propre culture. Que reste-t-il alors qui puisse encore accorder les hommes ? Deux valeurs : la science et la tolérance.

La science : il est difficile en effet de nier que le savoir scientifique soit universel, plus vrai que les superstitions ou que les sciences occultes. Ce qui conduit certains projets d'enseignement à faire une scission entre le domaine scientifique, considéré comme objectif et universel, et le reste, considéré comme relatif et contingent, ce « reste » incluant la religion, l'art, la littérature, la morale, la philosophie... en somme tout ce qui concerne l'homme.

La tolérance : acceptons une bonne fois que Mozart n'a pas plus de valeur que la musique indienne ou que le rock, que notre monogamie, d'ailleurs bien relative, ne vaut pas mieux que la polygamie ; que nos droits de l'homme ne sont pas opposables ni imposables aux peuples qui ne les reconnaissent pas et n'y voient que des prétextes à les opprimer.

Mais ici, je pose une question : qu'est-ce qu'on tolère dans la tolérance ? On tolère ce qui chez l'autre apparaît comme une erreur, un préjugé, un vice, bref ce qui nous est intolérable !

Ainsi, Lévi-Strauss refuse de condamner chez les autres : « l'attitude d'individus ou de groupes que leur fidélité à certaines valeurs rend partiellement

ou totalement insensibles à d'autres valeurs. » (**Le regard éloigné**, p. 15).

Il est tout de même paradoxal de tolérer chez les autres ce qu'on refuse à sa propre culture ; d'accepter la fermeture, le fanatisme, l'intolérance. Chez la plupart, la tolérance ne porte que sur des différences qui ne dérangent personne : on tolère le couscous, on refuse les mosquées ; on accepte les traits folkloriques, mais on maintient quelques valeurs — l'honnêteté, l'émancipation, l'égalité — qui excluent leur contraire. André Malson lui-même, après son inventaire des valeurs plurielles, écrit :

« Le problème éthique, pour ceux qui prennent conscience du pluralisme anthropologique, consiste justement à choisir ce qui va dans le sens d'un rétrécissement de la souffrance et d'un agrandissement de la liberté — pour soi, donc pour tous » (p. 32).

Mais pourquoi cette belle formule échapperait-elle elle-même au pluralisme anthropologique ? Après tout, il existe bien des sociétés où l'on torture, où l'on étouffe toute liberté : de quel droit leur imposer ou leur opposer un choix contraire ?

Là est l'alternative : ou nous ne sommes pas vraiment tolérants, ou nous le sommes vraiment, et nous tolérons l'intolérance...

A mon avis, la tolérance envers toutes les cultures est un produit typique de notre propre culture, et qu'on ne rencontre guère ailleurs. Les musulmans polygames tolèrent-ils notre morale sexuelle ? Les sciences occultes acceptent-elles qu'on exige leurs titres de créance comme on les exige de la science ? Ceux qui rejettent les droits de l'homme au nom des « droits de Dieu » tolèrent-ils l'attitude contraire, c'est-à-dire la nôtre ? Le problème de la tolérance est loin d'être un trait commun à toutes les cultures ; il est le trait spécifique de la nôtre, le besoin, généreux ou masochiste, de toujours se remettre en cause.

Peut-être est-ce là qu'on peut trouver l'amorce d'une solution.

IV. - Je remarque en effet que notre culture — la culture occidentale moderne — se caractérise par le pouvoir de se mettre en question. Notre culture, elle est loin d'être parfaite ; sur bien des points, elle est inférieure à d'autres. Par exemple, nous méconnaissions, je crois, le courage ; la vie moderne tend à nous épargner toute espèce de

souffrance, en multipliant les analgésiques et les tranquillisants ; au lieu de préparer les jeunes à *affronter le danger*, notre éducation ne sait que dire : « fais attention ». De même, nous perdons de vue la valeur du loisir, avec notre religion de la concurrence et du rendement. Notre culture est imparfaite, mais elle le sait. Contrairement à bien d'autres cultures d'aujourd'hui, elle peut accepter les critiques sans se sentir en péril de mort ; elle *peut changer, innover, sans se détruire*. Inversement, tous ceux qui s'enferment dans une défense peureuse et haineuse contre l'autre me paraissent tourner le dos à ce qui fait la valeur de notre culture : pouvoir changer sans se renier, pouvoir s'ouvrir sans périr.

Cela dit, la tolérance doit connaître ses limites : elle ne peut tolérer des pratiques comme l'excision des filles, qui sont non seulement frustrantes et douloureuses, mais attentatoires à la dignité de la femme. Elle ne peut tolérer, au nom de je ne sais quel texte sacré, le refus des droits de l'homme, qui sont pour elle sacrés. Plus simplement, elle ne peut tolérer l'intolérance ; la comprendre, peut-être, mais non l'accepter, car cela reviendrait à détruire ce que notre culture comporte d'universel.

Mais quoi ? Notons que l'universel n'est pas une question de fait, mais une question de droit. Une vérité, une valeur n'est pas universelle parce qu'elle est acceptée mondialement, parce qu'elle a triomphé dans les sondages ou dans les référendums. L'universel est d'un autre ordre. Prenons l'exemple d'une loi scientifique : si elle est universelle, ce n'est pas du tout parce que tout le monde l'accepte, c'est parce que ceux qui l'acceptent comprennent qu'il ne saurait en être autrement. Et cet exemple nous permet de réfuter le relativisme.

L'argument du relativisme, c'est que toutes les valeurs varient avec les époques et les milieux, et ne peuvent donc prétendre à l'universalité. Or, si nous nous reportons à l'histoire des sciences, nous constatons que toutes les vérités scientifiques sont elles aussi datées, nées à telle époque et dans tel milieu, ce qui ne les empêche pas d'être universelles une fois découvertes. Le principe d'Archimède ne perd rien de sa certitude du fait qu'il est d'Archimède, que personne ne l'a connu avant lui et que des milliards de gens l'ignorent encore aujourd'hui. Les lois de la gravitation, pour avoir été découvertes au XVIII^e siècle par Newton, n'en sont pas moins universelles.

Ne peut-on en dire autant par exemple des droits de l'homme ? Certes, il a fallu des siècles pour les découvrir, et ils ont d'ailleurs été contestés, même par l'Eglise catholique, jusque dans les années soixante. Mais ils ont été découverts comme universels, c'est-à-dire comme ce que chacun doit admettre, même si en fait bien des gens ne l'admettent pas.

Le particulier, ce qui est propre à un milieu et à une époque, est arbitraire et donc contraignant. L'universel est au contraire ce que chacun peut retrouver en soi-même, et qui donc le rend libre ; il est, comme le dit Pascal, « le consentement de vous à vous-même. »

Bref, une valeur, tout comme une vérité scientifique, *peut être universelle sans faire pour autant l'accord unanime des hommes*. Je pense qu'il est pourtant une analogie bien plus pertinente que celle de la science, c'est celle du langage.

Le langage : en fait, il y a **des** langues, toutes différentes les unes des autres, et le mythe de la Tour de Babel nous avertit contre l'erreur mortelle de vouloir faire une langue commune qui abolirait toutes les différences : tout le monde se comprendrait, mais il n'y aurait plus rien à comprendre ! La pluralité est un obstacle, mais aussi une richesse.

Toutefois, les linguistes se préoccupent de chercher, à travers toutes les langues, des universaux, ou invariants linguistiques, comme l'oralité, la double articulation, l'opposition entre sujet et prédicat. Mais le véritable invariant, c'est le langage lui-même ; car, d'une part, il est propre à toutes les sociétés humaines et à elles seules ; et, d'autre part, il n'y a pas de langue qui soit intraduisible ; oui, tout message verbal peut être transposé — non sans perte parfois de connotation ou de poésie — mais pourtant transposé dans *n'importe quelle autre langue*.

Il en va de même pour l'éducation. Certes, ses savoirs et ses valeurs varient d'une culture à l'autre ; mais on peut dire pourtant deux choses. D'une part, l'homme est toujours et partout le produit d'une éducation. Et, d'autre part, les savoirs et les valeurs de celle-ci sont toujours compréhensibles, sinon admissibles.

On peut alors résumer d'un mot ce que notre culture comporte d'universel : la **rencontre** ; la possibilité de communiquer.

Pour l'éclairer, je reviens à l'exemple de Schopenhauer. Dans son acharnement à montrer que la

conscience morale est on ne peut plus variable et relative, il oppose la conscience de l'officier prussien et celle du Juif pratiquant, qui, effectivement, n'ont pas grand chose de commun, étant l'une et l'autre le produit d'une tradition. Mais peut-on réduire la conscience, peut-on réduire l'homme à un produit ?

Supposons maintenant que le Juif et l'officier se rencontrent : vont-ils s'autoriser, sous prétexte que leurs systèmes de valeurs sont différents, qu'ils sont les produits d'éducatons opposées, qu'ils ont chacun sa tradition et ses tabous, vont-ils s'autoriser à se trander ? Et même s'ils le font, vont-ils trouver normal, juste, d'être trandé par l'autre ?

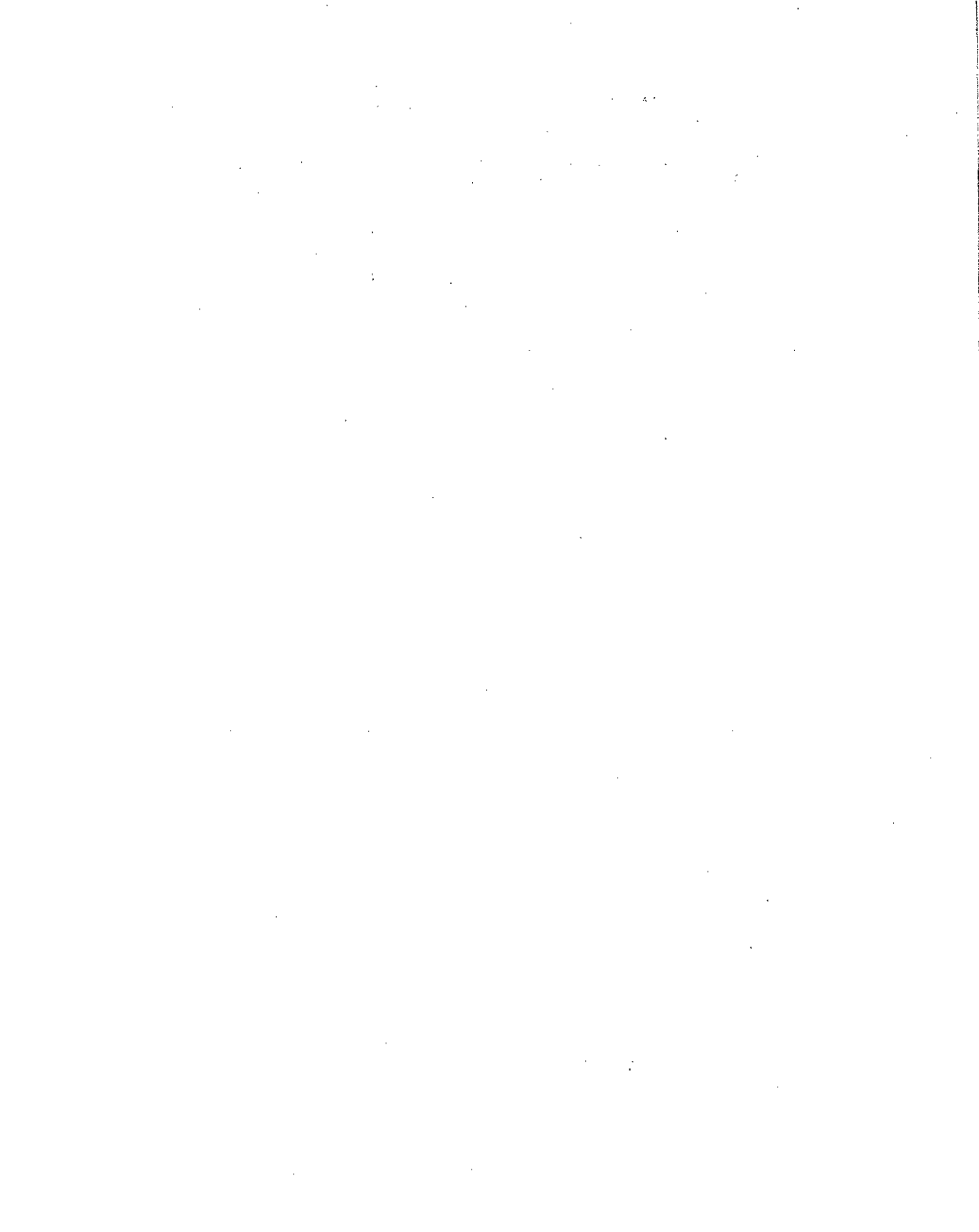
On admettra que non. On admettra — et la vie interculturelle comme la vie internationale le prouvent — que la rencontre met en jeu d'autres valeurs que celles que chacun doit à sa tradition, d'autres valeurs comme l'honnêteté envers qui-conque. On admettra surtout que la rencontre elle-même est une valeur, car par elle la conscience morale devient réellement une conscience, par elle on accède à l'universel.

Je plaide pour une éducation de la rencontre. Par et pour la rencontre.

Olivier REBOUL
Université des Sciences humaines
de Strasbourg.

Notes

- (1) Cf. notamment J. Piaget, **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**, PUF, p. 291 et L. Brunshvicg, **Les âges de l'intelligence**, PUF, 1947, p. 62.
- (2) Cité par Brunshvicg, p. 12.



Justification de l'enseignement et relativisme culturel

Jean-Claude Forquin

La présente réflexion part de l'idée qu'aucun enseignement ne peut se justifier seulement à partir de considérations utilitaires, l'acte d'enseigner étant décrit comme inséparable d'une foi en la valeur intellectuelle ou culturelle intrinsèque de la chose enseignée. Or cette croyance « fondatrice » se heurte bien évidemment à l'objection relativiste. Le relativisme épistémologique voit dans les vérités scientifiques ou théoriques et dans l'idéal même de la rationalité des « constructions sociales » liées à des contextes particuliers. L'important débat qui s'est déroulé en Grande-Bretagne autour des implications épistémologiques de la sociologie du curriculum est rappelé ici à titre d'illustration. Quant au relativisme culturel, il concerne moins les savoirs que les valeurs, auxquelles il dénie toute possibilité de fondement objectif et toute validité transculturelle. Les difficultés pédagogiques qu'il entraîne sont analysées en référence aux débats actuels sur l'éducation « interculturelle ». La raison pédagogique exclut sans doute le relativisme, mais cette incompatibilité pratique ne saurait avoir valeur de preuve dans la nouvelle « querelle des universaux ».

La même foi paradoxale dans la force des idées dont faisaient preuve naguère ceux qui accusaient la philosophie de « désespérer Billancourt » se retrouve aujourd'hui, **mutatis mutandis**, chez ceux qui voient dans certains travaux de sociologie de l'éducation une cause possible de démoralisation et de démobilitation des enseignants. Peut-on quand même enseigner et que peut-on encore enseigner, se demandent parfois certains militants pédagogiques, si l'on prend par exemple complètement au sérieux la théorie selon laquelle l'acte d'enseignement serait assimilable à une « violence symbolique », c'est-à-dire constituerait une des principales espèces du mensonge social ? Mais on peut aussi, réciproquement, se demander si une telle théorie est véritablement de nature à pouvoir être littéralement prise au sérieux par qui-

conque, c'est-à-dire si elle peut, par delà l'intérêt intellectuel, voire l'admiration que peuvent susciter des thèses conceptuellement audacieuses et littérairement bien formulées, entraîner véritablement et durablement chez des enseignants une **adhésion de croyance**. Le même genre d'interrogation peut être développé à propos du relativisme culturel, lequel occupe aujourd'hui une place importante dans les sciences sociales, soit en tant que théorie descriptive, soit en tant que cadre paradigmatique de la réflexion, soit en tant que vulgate idéologique dérivée après coup des résultats de la recherche. Il est certain que le relativisme apparaît peu compatible avec l'exigence de justification intellectuelle et culturelle proprement normative des contenus d'enseignement qui paraît inhérente à l'intentionnalité pédagogique. Mais le relativisme

est-il vraiment crédible, est-il « concrètement » crédible, peut-il constituer véritablement un objet d'adhésion « doxique » de la part des enseignants comme de n'importe quel « professionnel » engagé dans le travail du symbolique ? La présente réflexion portera principalement sur ce conflit de points de vue entre la pédagogie et le relativisme, en s'appuyant sur un certain nombre de références empruntées surtout à la littérature britannique récente sur le curriculum.

I. - LA QUESTION DE LA JUSTIFICATION DU CURRICULUM

Cette question de la justification constitue l'une des plus difficiles et des plus confuses de toute la théorie éthique. Qu'est-ce qui, en dehors du plaisir ou de l'utilité instrumentale, peut nous pousser à agir et nous justifier en tant que nous agissons ? Rien sinon le sentiment que certaines choses valent la peine, que certaines fins méritent en elles-mêmes d'être poursuivies, que certaines sphères d'activités, certaines « formes de vie » sont intrinsèquement désirables et capables de donner à la vie un prix ou un sens. Bien sûr les caractérisations concrètes qui peuvent être données de ces critères, formes ou domaines d'excellence varieront selon les civilisations, les habitudes culturelles, les idéologies morales ou religieuses, les traditions pédagogiques, sans parler de l'inévitable différenciation des tempéraments et des manières d'être individuelles : rien n'est plus instable que la définition du désirable et de l'excellent. Mais il n'y a pas de société, pas de groupe, pas d'institution où n'existe, à l'état au moins implicite, quelque chose comme une doctrine des fins et une philosophie des valeurs à partir de quoi s'ouvre la possibilité d'une justification non hédonistique et non instrumentale des activités humaines. Partout se laisse reconnaître la possibilité d'une distinction entre une « rationalité par rapport à des buts » (« Zweckrationalität ») et une « rationalité par rapport à des valeurs » (« Wertrationalität »), pour reprendre les termes de Max Weber.

Or tout cela concerne directement les questions d'enseignement et la théorie du curriculum. Car la distinction entre rationalité par rapport à des buts et rationalité par rapport à des valeurs, entre justification instrumentale et justification axiologique vaut aussi pour les contenus d'enseignement.

Enseigner, apprendre supposent des coûts, des efforts, des sacrifices de toutes natures. Il faut que ce qu'on enseigne **vaille la peine**. Mais que signifie « valoir la peine » ? On sait que la question est entendue le plus souvent, le plus naturellement, dans le sens de la « Zweckrationalität ». Ce qui, pour beaucoup d'élèves, vaut la peine d'être étudié, c'est, par exemple, ce qui permet de réussir aux examens, condition pour accéder à un statut social. Ce qui mérite d'être enseigné, c'est, pour les porte-parole de l'utilitarisme collectif, ce qui contribue à la réalisation de fins considérées comme désirables sur le plan économique, social ou politique, etc. Tout cela est évident et parfaitement légitime à son niveau propre. Toute protestation contre la rationalité instrumentale est d'ailleurs vaine. Cependant le discours de justification instrumentale oblitère ou contourne un aspect important des choses, à savoir l'expérience ou l'exigence d'une validité interne de la chose enseignée, qui paraissent constitutives de l'intentionnalité pédagogique. Pour l'élève, pour celui qui est (encore ?) à l'extérieur du monde de culture caractéristique de telle ou telle discipline ou de tel ou tel domaine de savoir, il est vrai que la justification ne peut guère être qu'extrinsèque : la chose doit être étudiée parce qu'elle est au programme, parce qu'il faut bien se préparer aux examens, ou parce qu'il s'agit d'un savoir socialement utile. Pour l'enseignant, pour celui qui a été, comme dirait Richard Peters (1965), « initié » et se trouve situé en quelque sorte « à l'intérieur » de ce monde de culture et qui a fait de ce monde son monde par un processus typique de construction d'identité intellectuelle, la justification externe ne suffit plus, ou plutôt, comme le pari pascalien à destination du libertin, elle n'a de valeur que dans la mesure où elle peut contribuer à persuader le « profane » en se plaçant sur son propre terrain, constituant en quelque sorte un stratagème pédagogique. Ainsi, par exemple, pour celui qui se situe à l'intérieur du monde des mathématiques et se considère comme « authentiquement mathématicien », la pensée mathématique porte en elle-même sa propre justification et n'a pas besoin de béquilles argumentatives comme celles par lesquelles on tente de persuader les élèves de choisir des filières scientifiques. Sa justification, c'est sa valeur intellectuelle intrinsèque, sa valeur comme forme de pensée et comme mode de connaissance particulièrement exigeant et rigoureux. Mais quiconque est à l'intérieur d'une discipline douée d'une identité intellectuelle forte, c'est-à-dire à l'intérieur d'une « forme de pensée »

ou d'une « forme de connaissance » au sens que Paul Hirst (1965, 1974) donne à ce terme, adoptera spontanément un point de vue analogue. Et lorsque, à l'intérieur du monde scolaire, on entend revendiquer le droit à une « égale dignité » pour toutes les disciplines y compris celles réputées « non intellectuelles », on est bien là encore dans le cadre d'un mode de justification non instrumental du curriculum.

On peut considérer cette expérience de la valeur interne de la chose enseignée comme constitutive du désir propre de l'enseignant, et comme fondatrice de son identité professionnelle en tant qu'identité morale. Elle est aussi ce qui fonde et ce qui règle la relation d'autorité pédagogique. Il n'y a pas en effet d'enseignement, pas d'autorité pédagogique possibles sans une reconnaissance de la part des apprenants d'une légitimité, d'une validité ou valeur propre de la chose enseignée. Mais il faut bien sûr, il faut d'abord que ce sentiment soit éprouvé par l'enseignant lui-même. Toute pédagogie cynique, c'est-à-dire consciente de soi comme manipulation et mensonge, se détruirait elle-même. Tout enseignement s'effectue ainsi sous la présupposition de sa propre valeur. On peut bien en ce sens parler d'une croyance ou d'une foi. On n'a pas assez souligné cette dimension de croyance qui est au fond de tout savoir et de toute transmission de savoir. Enseigner, ce n'est pas seulement donner à savoir, donner à réfléchir, donner à penser, voire éventuellement donner à douter, c'est aussi, dans tous les cas, y compris dans le cas du douter, donner à croire : il faut que la leçon soit apprise, mais pour cela il faut d'abord croire que les choses enseignées sont vraies, que les voies de la réflexion et de la pensée qui sont proposées ne sont pas des impasses ou des faux-semblants, et que l'exercice même du doute et de l'esprit critique se trouve gagé sur une exigence ou une espérance de vérité. On considère quelquefois l'esprit de justice comme la clef de voûte de la morale scolaire, parce que l'école est par essence une institution universaliste, le moyen par excellence grâce auquel, dans les sociétés modernes, l'individu peut s'arracher à la tyrannie des particularismes. Mais il se pourrait bien que l'esprit de vérité (disons, plus largement, et pour ne pas réduire l'enseignement à ses seuls contenus cognitifs, l'exigence de validité interne, ou de valeur intellectuelle et culturelle propre de la chose enseignée) constitue un principe de justification de l'enseignement et de l'école encore plus fondamental. En tant que projet de formation intellec-

tuelle et de développement de la personne, tout enseignement s'inscrit nécessairement dans un horizon de valeur et de vérité (1).

Deux objections paraissent pouvoir être opposées à l'idée d'une valeur inhérente à la chose enseignée considérée comme justification ultime de tout enseignement, à savoir l'objection anti-autoritaire et l'objection relativiste. Toute théorie de la justification intrinsèque se heurte bien évidemment à une aporie, à savoir que l'on ne peut éprouver la valeur ou la désirabilité d'une activité ou d'une « forme de vie » que de l'intérieur, que si on est déjà en quelque sorte engagé dedans. Le problème se pose donc de savoir si l'accès à des « formes de vie » que l'on perçoit comme intrinsèquement bonnes une fois qu'on y participe peut être ouvert à ceux qui leur sont jusqu'alors restés extérieurs, et s'il peut l'être autrement que par le recours à la contrainte pédagogique ou à l'artifice, c'est-à-dire à des procédés qui risquent d'aller à l'encontre de la finalité même qu'ils sont censés poursuivre. Or on sait bien qu'il y a là un problème éthique et pédagogique fondamental. C'est qu'il ne suffit pas de vouloir enseigner des choses valables, encore faut-il, comme le souligne Richard Peters (1966, 1967), que la procédure suivie soit moralement justifiable, c'est-à-dire compatible avec le respect inconditionnel que l'on doit à l'apprenant en tant que personne. L'argumentation anti-autoritaire trouve un support éthique très puissant dans cette exigence de respecter l'autonomie et la dignité de la personne. Enseigner, c'est faire croire, avons-nous souligné antérieurement. Mais comment ne pas voir qu'il y a là une menace permanente de manipulation et d'aliénation ? Comment enseigner sans abus, abus de langage, abus de pouvoir, abus de crédulité ? Les pédagogies anti-autoritaires posent sur ce point des questions essentielles. On regrettera seulement que les réponses qu'elles apportent traduisent trop souvent une certaine incapacité ou un refus de reconnaître la consistance et la transcendance du fait culturel par rapport au fait individuel, ce qui ne peut conduire, comme l'a souligné par exemple Georges Snyders (1973), qu'à un subjectivisme et à un relativisme incompatibles avec l'idée même d'un enseignement.

L'argument relativiste n'est pas nouveau. « L'homme est la mesure de toutes choses », remarque Protagoras, ce qui veut dire, comme le souligne Jacqueline de Romilly (1988), qu'il n'y a pas de commune mesure méta-individuelle qui puisse servir de critère intellectuel ou moral, et que le discours humain se ramène à une techni-

que de persuasion. « La divinité est la mesure de toutes choses », répond Platon (*Les Lois*, 716c), ce qui veut dire que toute vérité et toute justice viennent de plus loin que l'homme, et de plus haut. Dans notre contexte contemporain, l'argument relativiste peut prendre diverses figures et divers chemins. On distinguera au moins un relativisme individualiste radical, aux implications sceptiques et solipsistes (« A chacun sa vérité ») et un relativisme sociologique ou culturel, qui voit dans les valeurs et les vérités des produits sociaux dans lesquels s'investissent les intérêts, les passions, les préjugés de collectivités humaines particulières (« Vérité de deçà des Pyrénées, erreur au delà »). On peut, avec Martin Hollis et Stephen Lukes (1982), distinguer entre relativisme moral, relativisme perceptuel, relativisme conceptuel, relativisme de la vérité, relativisme de la raison. Si on considère le relativisme du point de vue de ses implications éducatives, c'est-à-dire par rapport à la question de la justification du curriculum, la distinction la plus pertinente est celle que l'on peut faire entre relativisme épistémologique et relativisme culturel. Le premier touche en effet à la question des contenus d'enseignement en tant que contenus de savoir et le problème posé est celui des apports et des limites de la sociologie de la connaissance en tant qu'outil d'analyse et de « déconstruction » des savoirs que transmet l'école. Mais les contenus que véhicule l'enseignement ne sont pas seulement des savoirs au sens strict, ce sont aussi des éléments mythico-symboliques, des valeurs esthétiques, des attitudes morales et sociales, des référentiels de civilisation. Aussi la question de savoir ce qui vaut la peine d'être enseigné dépasse la question de la valeur de vérité des connaissances incorporées dans les programmes, elle concerne aussi la valeur de ces éléments culturels non strictement cognitifs, sur lesquels porte en fait beaucoup plus directement et beaucoup plus dangereusement aujourd'hui le soupçon relativiste. Dans le premier cas, l'opposition principale est entre relativisme et rationalisme, dans le second, entre relativisme et universalisme.

II. - SOCIOLOGIE DU CURRICULUM ET RELATIVISME ÉPISTÉMOLOGIQUE

1. Une approche sociologique des savoirs scolaires

Sur la question du relativisme épistémologique, des éléments particulièrement éclairants nous ont

été fournis à l'occasion du débat qui s'est déroulé dans les années soixante-dix en Grande-Bretagne autour de certaines thèses soutenues par les représentants du courant dit de la « nouvelle sociologie de l'éducation ». Rappelons seulement que ce courant de pensée s'est formé à la fin des années soixante en réaction contre les traditions dominantes (jugées « positivistes ») de la sociologie fonctionnaliste et de l'« arithmétique politique » anglo-saxonnes, qu'il a été marqué par l'influence de l'interactionnisme symbolique américain, de la phénoménologie sociale, de la sociologie de la connaissance, de l'anthropologie culturelle et du néo-marxisme et qu'il s'est donné tout particulièrement pour tâche d'analyser de façon critique les présupposés idéologiques et les implications sociales et politiques des modes de sélection, d'organisation et de transmission des contenus d'enseignement. « La façon dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels », écrit ainsi Basil Bernstein dans sa contribution à l'ouvrage le plus caractéristique de cette nouvelle orientation, **Knowledge and Control** (M.F.D. Young, ed., 1971). Il s'agit en effet de faire apparaître le système complexe de relations qui peut exister, dans les sociétés contemporaines, entre la structure des savoirs et le mode de fonctionnement des transmissions scolaires d'une part, les formes dominantes de pouvoir et de contrôle social qui s'exercent aussi bien au sein des institutions éducatives qu'au niveau de la société globale d'autre part. Plusieurs traits caractéristiques des savoirs scolaires ont pu ainsi être soulignés, à savoir le fait d'être des savoirs socialement sélectionnés, socialement organisés, socialement hiérarchisés, voire même, aux dires de certains observateurs nourris de culture interactionniste, socialement (c'est-à-dire intersubjectivement) construits. Ce concept de « construction sociale » (ou de « production sociale ») des savoirs, des habits, des valeurs constitutifs de la culture scolaire apparaît en fait comme la clef de voûte (en même temps que comme l'élément épistémologiquement le plus fragile) de l'édifice intellectuel de la « nouvelle sociologie » (2).

On peut difficilement nier le fait que la transmission scolaire de l'héritage culturel du passé s'effectue toujours au prix d'une énorme déperdition en même temps que d'une réinterprétation et d'une réévaluation continues de ce qui est

conservé. Par une espèce de nécessité fonctionnelle qui est aussi une nécessité vitale, le travail de la mémoire collective, et en particulier de cette forme hautement institutionnalisée de la mémoire collective que constitue la mémoire scolaire, s'accommode toujours et partout de zones d'ombre et suppose même une indestructible force d'oubli. Les enseignements délivrés dans les écoles ne transmettent jamais qu'une part infime de l'expérience humaine accumulée au fil des âges. Pour les tenants de la tradition pédagogique humaniste et classique, cette sélectivité joue dans le sens d'une décanation et d'une cristallisation : seul perdure, venant enrichir le trésor commun, ce que les générations ont produit de plus original, de plus fort ou de plus incontestable, que l'école a précisément pour rôle d'identifier, de consacrer et de transmettre en une patiente et perpétuelle « commémoration » (Alain, 1932, *Propos* 70). Avec les historiens et les sociologues de la culture, on peut observer cependant que ce travail de décanation est loin de n'obéir qu'à des critères internes de pertinence et d'universalité. La façon dont une société se représente le passé et gère sa relation à son passé (c'est-à-dire aussi sa relation au passé des autres) constitue un enjeu hautement conflictuel. Comme le souligne en Grande-Bretagne Raymond Williams (1961) la sélection qui est au fond de toute tradition comporte toujours une part importante d'arbitraire et suppose une remise en question perpétuelle du choix que l'on fait de ses ancêtres. Ce qui veut dire que la mémoire culturelle est toujours une réinvention. Et l'on sait par les travaux des historiens et sociologues de l'éducation, à commencer par ceux de Durkheim sur l'évolution pédagogique en France (1938) et ceux de Williams sur l'éducation en Grande-Bretagne (1961), que selon les époques, les contextes politiques ou économiques, les idéologies pédagogiques, les conflits d'intérêts et les rapports de force qui s'établissent entre les divers groupes qui cherchent à s'assurer le contrôle des systèmes éducatifs, ce ne sont pas les mêmes choses qu'on enseigne dans les écoles, ce qui veut dire que ce ne sont pas les mêmes critères de sélection et de légitimation qui président à la sélection opérée par les programmes scolaires dans l'héritage intellectuel et culturel du passé. Mais la même observation peut être faite en ce qui concerne la culture « contemporaine », c'est-à-dire l'ensemble des savoirs, des représentations, des manières d'être et des manières de faire qui ont cours à un moment donné dans une société, dont seule une part réduite, mais variable selon

les contextes, semble pouvoir donner lieu à un effort de transmission délibérée et systématique dans le cadre des institutions d'éducation formelle. Cet aspect est souligné par le nombre d'historiens et sociologues du curriculum, en dehors même du champ de ce qu'on appelle la « nouvelle sociologie » au sens strict. « Certains aspects de notre mode de vie, écrit ainsi Denis Lawton (1975), certains types de connaissances, certaines attitudes et certaines valeurs sont considérés comme revêtant assez d'importance pour que leur transmission à la génération suivante ne soit pas laissée au hasard dans notre société mais soit confiée à des professionnels spécialement formés (les enseignants) dans le cadre d'institutions complexes et coûteuses (les écoles) ». Or on peut bien évidemment se poser la question de savoir quels sont ces aspects de la culture, ces savoirs et ces référentiels normatifs qui justifient les dépenses de toutes natures que suppose un enseignement systématique et soutenu par un appareil institutionnel complexe, d'autant plus que les données historiographiques et sociologiques révèlent la fragilité et l'instabilité de cette démarcation entre les savoirs scolaires, ceux qui ont besoin de l'école et dont l'école a besoin pour exister ou subsister, et les autres, ceux qui, « chauds » ou « proliférants » (J.C. Milner, 1984), trop liés aux routines pratiques, aux trivialités de la vie quotidienne ou aux aléas de la mode, peuvent ou doivent être exclus du corpus des objets d'enseignement.

Mais on sait aussi que les savoirs scolaires ne sont pas seulement le produit d'un travail de sélection culturelle, ils sont également le résultat d'un immense et interminable travail de transformation, de réorganisation, de restructuration à fins didactiques. Cette nécessité didactique de réélabo-ration ou de « transposition » (M. Verret, 1975, Y. Chevillard, 1985) est génératrice d'une stylistique cognitive particulière (manières de présenter une information ou une tâche, manières de penser, manières de dire, manières de faire), à quoi se reconnaît « l'esprit scolaire » comme composante spécifique de la culture des sociétés modernes. L'un des traits morphologiques essentiels des savoirs scolaires est leur organisation sous forme de matières (ou disciplines) d'enseignement douées d'une forte identité institutionnelle et entre lesquelles existent des frontières plus ou moins étanches. On sait qu'un des apports essentiels de la sociologie du curriculum en Grand-Bretagne est précisément d'avoir attiré

l'attention sur les déterminants et les enjeux sociaux des formes scolaires de compartimentation et de découpage du savoir. Les matières scolaires sont des territoires sociaux aux frontières jalousement défendues, observe Frank Musgrove (1968). A quoi Ivor Goodson (1983) ajoute, en s'appuyant sur des données historiographiques fines, que ces territoires sont eux-mêmes bien souvent des agrégats instables, issus de traditions hétérogènes, et au sein desquels coexistent des sous-groupes aux intérêts divergents. Basil Bernstein (1971) analyse longuement et subtilement les implications du passage du « code série » au « code intégré » en ce qui concerne la distribution du pouvoir et les formes de contrôle social au sein des établissements scolaires. Mais un autre trait des savoirs scolaires souligné par cette sociologie peut encore être mentionné, c'est la logique de stratification ou de hiérarchisation à laquelle ils paraissent obéir à l'intérieur de sociétés elles-mêmes stratifiées. Cet aspect est fortement thématiqué par Michael Young (1971 b), qui fait observer qu'en Grande-Bretagne (comme sans doute ailleurs) les enseignants qui bénéficient le plus souvent des salaires et des statuts les plus élevés sont ceux qui enseignent à des groupes relativement homogènes d'élèves sélectionnés scolairement et socialement les savoirs les plus « académiques », c'est-à-dire les plus abstraits, les plus éloignés de la vie quotidienne, les plus dépendants de la codification écrite et qui se prêtent le mieux à des procédures d'évaluation formelle. Ce thème de la différenciation hiérarchique des savoirs constitue depuis les années soixante un motif privilégié de toute la sociologie de l'éducation d'inspiration « critique ». On le retrouve bien évidemment en France chez les théoriciens de la reproduction, l'œuvre de Pierre Bourdieu en particulier pouvant être lue comme une réflexion sans cesse reprise sur les classements scolaires, les classements symboliques et les classements sociaux. Dans tous les cas, on voit bien le rôle de démythification, de déconstruction des postulations et des évidences de la culture académique que peut jouer un tel type d'approche. On peut bien parler en ce sens de relativisation. Mais cela signifie-t-il nécessairement relativisme ?

2. Des thèses épistémologiques relativistes

Dans son texte d'introduction au recueil **Knowledge and Control** (1971 a), Michael Young développe, en référence à deux articles de C.W. Mills

(1939, 1940), des considérations qui paraissent relever typiquement d'une position épistémologique relativiste. Que ce soit dans les contextes quotidiens ou dans la production des vérités savantes, la communication repose, observe Mills (1940), sur un certain nombre de présupposés communément acceptés, de définitions et de critères logiques implicitement admis, fixant par exemple ce qu'est un « bon argument », un raisonnement correct, une démarche logiquement acceptable. Pour Mills, de telles définitions, de telles règles ne doivent pas être considérées comme allant de soi, mais comme forgées en fonction des buts du discours et en quelque sorte comme conventionnelles. Ainsi des arguments qui sont considérés comme valables à une certaine époque ou au sein d'une certaine communauté seront rejetés à d'autres époques ou dans d'autres contextes de communication. Les « règles du jeu » changent en même temps que les intérêts humains. Notre appareillage logique n'est ainsi que le produit des acceptations et des refus qui viennent de nos interlocuteurs. On ne s'étonnera pas que cette réduction des règles de la logique à une espèce de « pragmatique cognitive » à forte coloration sociologique conduise Mills à assimiler celles-ci à des normes morales : l'illogisme est comparable à une forme de « déviance ». Or, pour Michael Young, de telles considérations sont directement applicables aux transmissions scolaires et vont à l'encontre de la culture spontanément « absolutiste » des pédagogues. Il souligne ainsi le caractère de « construction sociale » des matières scolaires (qu'il réduit, contre toute vision objectiviste dogmatique du curriculum, à des « ensembles de significations communément partagées ») et des critères de l'évaluation scolaire (la définition de ce qui est correct ou acceptable dans les réponses des élèves résultant, selon lui, d'un processus d'interaction, de « négociation » sociale). Bien plus — mais on peut se demander si tous ces arguments peuvent être mis sur le même plan et s'il ne s'agit pas de questions complètement différentes les unes des autres — il s'attaque à ce qu'il appelle « les dogmes de la rationalité et de la science » en réduisant les catégories de « scientifique » et de « rationnel » à « des réalités construites dans des contextes institutionnels particuliers ».

Des formulations semblables — et avec les mêmes « ruptures de niveau » entre ce qui relève d'une sociologie des savoirs scolaires et ce qui relève de thèses épistémologiques de portée tout

à fait générale — se retrouvent chez d'autres auteurs qui appartiennent au même courant de pensée. Ainsi, dans sa contribution à **Knowledge and Control**, Geoff Esland (1971) développe également l'idée selon laquelle le système des savoirs scolaires ne repose sur aucune justification objective, la séparation entre les divers domaines disciplinaires ne faisant que refléter les habitudes corporatives, les préjugés ou les intérêts de certains groupes professionnels et sociaux. Pour Esland aussi les savoirs scolaires se réduisent à « des ensembles de significations intersubjectivement partagées », c'est-à-dire à des « constructions sociales » dont la sociologie se donne pour tâche de dévoiler le caractère arbitraire et les enjeux conflictuels, contre les fausses évidences de l'héritage « positiviste ». Mais par delà les savoirs scolaires et l'organisation du curriculum, c'est l'idée même d'une vérité ou d'une validité « trans-contextuelle » possible des énoncés qui est contestée, les épistémologies (un pluriel significatif) n'étant selon lui que des faits institutionnels, des traditions cognitives dont la plausibilité repose sur l'adhésion de communautés intellectuelles particulières. Les mêmes positions théoriques relativistes se trouvent défendues par exemple chez Neil Keddie (1973), lorsque celle-ci prend appui sur des travaux anthropologiques récents (R. Horton, 1967, 1968, T. Gladwin, 1964, 1970) pour mettre en question l'idée moderne et occidentale de rationalité, cette critique anti-ethnocentrique valant en particulier contre la philosophie de l'éducation de Richard Peters, de même que sont critiqués par nombre d'auteurs appartenant à la même mouvance sociologique ou politique « radicale » (C. Jenks, 1977, M. Sarup, 1978) les présupposés « absolutistes » de la théorie du curriculum de Paul Hirst (3).

3. Un débat de grande ampleur sur le rationalisme et le relativisme

Reconnaissons-le, de telles prises de position, de telles formulations apparues vers 1970 dans le champ de la « nouvelle sociologie de l'éducation » font écho (de manière quelque peu affaiblie ou appauvrie, car on a parfois l'impression qu'il s'agit d'emprunts ponctuels et circonstanciels) à un débat beaucoup plus large et plus fondamental au sein de la pensée anglo-saxonne contemporaine, qui concerne la définition et les enjeux de la rationalité. Il est indéniable que la réflexion poursuivie à ce propos doit beaucoup aux apports originaux de penseurs tels que Thomas Kuhn ou Peter

Winch et aux discussions auxquelles les thèses de ces auteurs on donné lieu. Avec le concept de paradigme, Kuhn (1962, 1970) propose en effet une sorte de lecture « culturelle » du fonctionnement de la raison scientifique. Un paradigme est en effet un cadre conceptuel d'appréhension du monde auquel adhèrent un ensemble de chercheurs à un moment donné, associé à un certain nombre de procédures cognitives typiques dont l'acquisition est assimilable à un processus de socialisation. Ce cadre délimite à la fois les questions pertinentes et les réponses plausibles, les méthodes d'investigation acceptables et les critères légitimes de validation des résultats. Les paradigmes s'apparentent à des représentations culturelles ou à visions du monde par le fait qu'ils constituent des systèmes clos, capables de se défendre par toutes sortes de dispositifs réducteurs contre les intrusions ou les « anomalies » du réel, ce qui fait que leurs insuffisances heuristiques n'apparaissent jamais qu'après coup, quand un autre paradigme a eu le temps de mûrir et de prendre la place du précédent, par un processus de rupture révolutionnaire qui ne saurait jamais être complètement justifiable en termes de rationalité scientifique positive. On comprend les graves critiques et les accusations de relativisme qui ont pu être portées, à l'intérieur du champ de l'épistémologie, contre les concepts de paradigme, de « science normale », de cadre de référence (4), mais aussi l'intérêt de cette approche conflictualiste de la raison scientifique pour les théoriciens de la « construction sociale » de la connaissance et les sociologues du curriculum et de la culture scolaire. De même on ne s'étonnera pas de trouver chez les « nouveaux sociologues » de fréquentes références à des travaux anthropologiques qui mettent l'accent sur l'irréductible pluralité des modèles cognitifs et normatifs. Ce point de vue se trouve illustré de façon particulièrement significative par les travaux de Peter Winch (1958, 1964, 1970). Pour cet auteur, influencé par Wittgenstein, chaque « forme de vie », telle que la religion ou la magie aussi bien que la science, développe des critères de rationalité qui lui sont propres, sans qu'il existe de « métalogue » à partir de laquelle les différentes logiques mises en œuvre dans différents contextes pratiques pourraient être testées et hiérarchisées les unes par rapport aux autres. Ainsi il n'y a pas de raison de rejeter par exemple la religion ou la magie dans les ténèbres du « prélogique ». Pour Winch, ces remarques valent en particulier contre un certain usage des concepts de rationalité et d'irrationalité

que font fréquemment les ethnologues lorsqu'ils décrivent des pratiques telles que la sorcellerie. Plus généralement, elles ont valeur de critique radicale contre toutes les formes d'ethnocentrisme, en particulier en éducation.

Un débat important a eu lieu dans les pays anglo-saxons autour des thèses de Winch (5) et plus généralement du relativisme épistémologique et culturel (6). Ernest Gellner en particulier a souligné (1968) le caractère inacceptable d'une théorie qui met sur le même plan la croyance en la sorcellerie et le rejet d'une telle croyance et qui prétend interdire toute évaluation interculturelle. Pour Gellner (1968, 1982) comme par exemple pour Charles Taylor (1982), la supériorité cognitive de la pensée scientifique qui prévaut au sein de la civilisation industrielle est un fait indéniable, invincible à toutes les accusations d'ethnocentrisme. D'autres auteurs comme Martin Hollis (1967, 1982) et Steven Lukes (1967, 1973, 1982) développent un autre type de critique à l'encontre de la pensée anthropologique et sociologique relativiste, une critique qu'on peut appeler « transcendantale », dans la mesure où elle souligne que l'identification même des différences entre les cultures, les langues ou les types de rationalité suppose nécessairement « quelque part » l'existence d'un commun dénominateur. Pour comprendre ce que disent ou ce que croient ceux qui ne semblent pas obéir aux mêmes critères de rationalité que nous, il faut avoir au moins en commun avec eux une conception du vrai et du faux, être d'accord, sinon sur le contenu des énoncés, du moins sur la façon dont on peut établir la démarcation entre un énoncé vrai et un énoncé faux. Tout se passe donc comme si la reconnaissance de la pluralité des rationalités et la possibilité même d'une traduction, d'une interprétation, d'une communication interculturelles supposaient à un niveau plus profond l'unité et l'universalité de la raison (7). Pour Lukes et Hollis, il existe au moins deux critères universels, non culturellement biaisés, de la rationalité d'un énoncé ou d'une croyance, qui sont d'une part leur consistance logique, leur caractère non contradictoire (8), d'autre part leur caractère empiriquement vérifiable. Ces deux critères sont les conditions ultimes et véritablement transcendantales auxquelles toute pensée est assujettie. Un autre argument enfin est utilisé de manière fréquente dans la discussion au sujet du relativisme, un argument aussi vieux que la philosophie elle-même, c'est celui du caractère auto-contradictoire, ou plus exactement auto-réfutatif de

toute argumentation contre la raison (9). On sait que l'argument vaut aussi contre la mise en œuvre de tout « programme fort » en sociologie de la connaissance (10), c'est-à-dire d'une démarche qui ne se contente pas de décrire les conditions concrètes et les processus d'émergence, de développement ou de diffusion de certains types de savoirs, ou encore de s'interroger sur ce que Georges Gurwitsch (1960, 1966) appelait les « corrélations fonctionnelles » qui peuvent être établies entre ces types de connaissances et certains aspects de la vie sociale, mais qui, refusant de dissocier les aspects épistémiques des aspects sociaux des productions cognitives, nie de ce fait toute autonomie possible du champ cognitif par rapport au champ idéologique.

4. Critiques portées contre le relativisme des « nouveaux sociologues »

Le débat de vaste portée auquel il vient d'être fait allusion devrait permettre de mieux situer et de mieux comprendre certaines questions et certaines critiques qui ont pu être formulées à propos des thèses épistémologiques relativistes défendues plus ou moins explicitement, au cours des années soixante-dix, en Grande-Bretagne, par le courant de la « nouvelle sociologie ». Dans un article écrit juste après la parution de **Knowledge and Control**, le philosophe Richard Pring (1972) rassemble de manière claire et concise un certain nombre d'objections essentielles. Tout d'abord il se demande si la théorie de la « construction sociale » des perceptions, des connaissances et des jugements de vérité s'applique de la même façon à tous les domaines du savoir et de la culture. Les connaissances en mathématiques ou dans les sciences de la nature peuvent-elles être considérées comme des « constructions sociales » au même titre par exemple que les systèmes juridiques qui ont cours dans les diverses sociétés ? Il est vrai que tous les concepts sont de nature sociale, si l'on veut dire par là qu'ils sont d'une part ce par quoi l'expérience peut s'organiser et parvenir à une expression publique, d'autre part que le cadre conceptuel à travers lequel s'effectue notre appréhension du monde varie d'une langue à l'autre, d'une société à l'autre. Mais cela ne signifie certainement pas que l'organisation de l'expérience humaine n'obéit pas aussi à des critères et à des contraintes de nature logique ou de nature réelle, c'est-à-dire irréductibles à toute interprétation « conventionnaliste ». Il faut bien d'une part qu'existent des catégories de pensée

très générales, des critères communs d'intelligibilité qui rendent possible la communication. De même, si l'on peut toujours analyser nos systèmes de classement au sein des choses comme des produits sociaux, variables selon les civilisations et les contextes, il faut bien aussi qu'il y ait dans les choses mêmes de quoi les rendre possibles, c'est-à-dire plausibles : la distinction entre les chats et les chiens, avertit Pring, doit avoir quelque chose à voir avec les chats et les chiens eux-mêmes. En somme, Pring, qui reprend par ailleurs à son compte l'argument du « self defeating paradox », c'est-à-dire de l'autoréfutation pragmatique du discours relativiste (11), plaide pour une séparation entre la logique et les sciences empiriques de la pensée, entre l'approche épistémologique et l'approche « généalogique », entre la démarche par laquelle on établit (ou discute) la valeur de vérité d'une représentation et celle par laquelle on reconstitue sa genèse réelle en fonction des facteurs (psychologiques ou sociaux) qui la conditionnent (12).

Mais le débat suscité par les thèses relativistes de la « nouvelle sociologie » ne s'est pas déroulé seulement au niveau de la réflexion épistémologique, il a aussi débouché sur le terrain de la pédagogie. Ainsi David Cooper (1980) focalise sa critique des « nouveaux sociologues » sur les implications pédagogiques de leurs thèses, dénonçant l'espèce d'anarchisme égalitariste qui inspire bien souvent leurs prises de position sur les problèmes d'enseignement. Prenant l'exemple des mathématiques, il souligne que même si l'on considère les objets mathématiques comme étant littéralement « construits par l'esprit », cela ne change rien à la nécessité de les enseigner comme un savoir qui préexiste aux individus et qui a besoin d'être appris sous la direction de spécialistes compétents : une remarque qui peut paraître inspirée par le bon sens mais qui en fait contraste fortement avec la critique portée par certains auteurs (cf. G. Whitty, 1976, 1977, M.F. D. Young, 1976, 1977) contre la « culture du positivisme » qui serait sous-jacente selon eux aux enseignements scientifiques, imposant une vision dogmatique de la science et interdisant aux élèves toute possibilité de découverte et de réappropriation personnelle. De la même façon, Mary Warnock (1977) souligne que la théorie kuhnienne des paradigmes n'a guère d'intérêt pour le pédagogue, ne serait-ce que parce qu'il faut bien faire acquérir d'abord aux élèves des connaissances solides à l'intérieur d'un cadre conceptuel déterminé avant de leur

suggérer l'existence de possibilités de pensée radicalement différentes. Il se peut bien qu'en matière scientifique les théories soient des constructions provisoires, appelées à être un jour remplacées par d'autres. Mais cela n'exclut nullement l'idée d'objectivité, l'existence d'un corps de connaissances collectivement acceptées à un moment donné, déposées dans des documents qui sont comme une mémoire impersonnelle et publique, indépendante des adhésions et des expressions d'individus particuliers et sur la base desquelles quelque chose comme une croissance du savoir est sans cesse possible. En fait, remarque Mary Warnock, l'existence historiquement attestée de « révolutions scientifiques » peut amener les relativistes à croire qu'à n'importe quel moment toutes les théories sont également plausibles et qu'aucune ne peut être objectivement préférée à aucune autre. C'est ignorer l'existence en tout lieu et à tous moments de ces corps de savoirs « stables, acceptés, établis ». Pour cet auteur, le premier devoir des enseignants est d'enseigner tout d'abord ce qui est connu et qui porte en soi « la marque de la non relativité ». Une telle apologie de la « didactique normale » (au sens kuhnien du mot « normal »), c'est-à-dire d'une didactique ancrée dans les aspects les mieux établis et les plus incontestables de la culture intellectuelle d'une époque, se situe bien évidemment aux antipodes du subjectivisme « constructiviste » et contestataire des « nouveaux sociologues ».

Si le relativisme a des conséquences sur le curriculum (qu'il rend difficilement justifiable en tant que choix de contenus d'enseignement) et sur la relation pédagogique (qu'il rend difficilement acceptable en tant que relation d'autorité « asymétrique » entre enseignants et apprenants), on comprend qu'il aboutisse aussi à rendre problématique l'évaluation scolaire. Le relativisme a partie liée avec la « théorie de l'étiquetage », avec la thèse selon laquelle les jugements scolaires, les appréciations portées sur les comportements ou les performances des élèves par les enseignants, les examinateurs et tous les détenteurs d'un pouvoir institutionnel d'évaluation ou de certification fonctionnent en fait comme des « labels » sociaux, des « étiquettes » sans valeur objective, ou dont le pouvoir de définition sociale est disproportionné à la valeur objective, et qui le plus souvent induisent ce qu'elles prétendent décrire par un processus typique de prédiction créatrice. Que les jugements, les classements, les prédictions scolaires ne puissent pas être réduits à de purs artefacts,

c'est pourtant ce que souligne Graham Dawson (1979), pour qui le fait qu'on puisse évaluer différemment les élèves, même de façon approximative et grossière, « doit bien avoir quelque chose à voir avec les élèves eux-mêmes ». Selon Dawson (1984), deux sortes d'illusions sous-tendent en fait cette théorie de l'étiquetage ou de l'artefact : l'illusion « performativiste » (qui ne laisse aucune place à l'idée que les jugements peuvent être gagés sur des réalités et ne sont pas de simples actes « illocutoires » au sens d'Austin) et l'illusion « subjectiviste » (qui consiste à réduire la réalité à la perception que les individus en ont ou à la définition qu'ils en donnent — une version modernisée et « sociologisante », selon Antony Flew (1976), de l'idéalisme berkeleyien). C'est pourquoi, dans le conflit qui semble parfois opposer la sociologie relativiste au bon sens, on doit, selon Dawson, résolument donner raison à ce dernier.

5. Epistémologie et sociologie du curriculum : une séparation nécessaire

L'abondance, la convergence et, reconnaissons-le, la pertinence des critiques suscitées par les prises de position épistémologiques relativistes adoptées par certains sociologues du curriculum ne sauraient valoir comme argument contre la possibilité même d'une sociologie de la connaissance et d'une utilisation des outils conceptuels d'une telle sociologie pour l'analyse des formes du savoir scolaire et du fonctionnement des curricula. *Elucider la façon dont les savoirs sont produits, diffusés, légitimés au sein des sociétés*, c'est là le rôle de la sociologie de la connaissance et sa contribution essentielle à la démarche des sciences sociales contemporaines. De même l'approche sociologique du curriculum peut éclairer de manière fine et originale beaucoup d'aspects importants de la réalité scolaire qui sont considérés trop souvent comme « allant de soi », en particulier tout ce qui concerne la sélection et l'organisation des contenus d'enseignement, l'évolution des programmes dans les différentes disciplines et des rapports entre les disciplines, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, les routines et les rituels de la culture scolaire. On sait que par un effet de méconnaissance structurelle propre à toute entreprise de transmission symbolique ce qu'il peut y avoir de contingent, d'arbitraire, de « socialement construit » ou d'idéologiquement biaisé dans les contenus d'enseignement est destiné le plus souvent à passer inaperçu, la

« naturalisation » de la chose enseignée étant au coeur de la légitimation professionnelle de l'enseignant. Le propre d'une réflexion historique ou sociologique sur les savoirs scolaires est de contribuer à dissoudre cette perception naturelle des choses en montrant comment les contenus et les modes de programmation didactique des savoirs scolaires s'inscrivent d'une part dans la configuration d'un champ scolaire caractérisé par l'existence de contraintes fonctionnelles spécifiques (contraintes de didactisation et d'institutionnalisation) et de contradictions sociales spécifiques (conflits d'intérêts corporatifs, querelles de frontières entre les disciplines, luttes pour la conquête de l'autonomie ou de l'hégémonie en ce qui concerne le contrôle du curriculum), d'autre part dans la configuration d'un champ sociétal caractérisé par la coexistence de groupes sociaux aux intérêts divergents et aux postulations idéologiques et culturelles hétérogènes, pour lesquels la scolarisation constitue un enjeu social, politique et symbolique hautement conflictuel. Reste à savoir cependant si la « dénaturalisation » des contenus d'enseignement rendue possible par une telle approche analytique et critique du curriculum induit ou présuppose nécessairement l'adhésion à une conception relativiste de la connaissance et de la culture. On peut parfaitement défendre l'idée que ce sont là deux sortes de démarches, deux niveaux de pensée radicalement hétérogènes, et qu'en s'aventurant imprudemment sur le terrain de l'épistémologie et de la théorie de la vérité Michael Young et ceux qui se sont placés dans la même optique que lui ont rendu un mauvais service à la sociologie du curriculum et à la sociologie en général en revendiquant pour elles une aire de compétence presque illimitée. C'est ainsi que Gerald Bernbaum (1977), qui souligne à la fois la richesse des apports de cette sociologie sur le plan de la description et de l'analyse de la réalité scolaire et son incompétence quant aux questions de validation épistémologique plaide pour une meilleure répartition des tâches entre l'épistémologie et la sociologie, ce qu'on pourrait appeler en quelque sorte une solution « concordaire ». De la même façon Denis Lawton (1975) propose de faire une espèce de tri dans les apports théoriques de la « nouvelle sociologie », de faire la part du contestable et de l'incontestable. Il souligne tout d'abord l'intérêt de la réflexion proposée sur le rôle des processus de transmission scolaire dans le maintien des inégalités sociales et sur les enjeux sociaux de la stratification des savoirs scolaires. La thèse selon laquelle les séparations tra-

ditionnelles entre les matières d'enseignement serait nécessairement de nature conventionnelle ou arbitraire lui paraît en revanche discutable. Mais ce sont surtout les thèses relativistes radicales qui lui paraissent inacceptables, par exemple le fait de voir dans toutes les connaissances de pures « constructions sociales » ou de réduire la rationalité elle-même à une convention. Pour Lawton, l'argumentation contre la raison est auto-contradictoire. De plus, elle serait incompatible avec certaines données anthropologiques, linguistiques ou psychologiques récentes, par exemple les travaux de Piaget, de Chomsky ou de Kohlberg, qui suggèrent l'existence de véritables « universaux » transculturels. En isolant ainsi les uns des autres différents apports, différents aspects d'une pensée qui se voulait globale et dialectique, Lawton poursuit sans doute un but de clarification. Comme Gurvitch (1966), dont il rappelle les mises en garde contre tout usage réducteur de la sociologie de la connaissance, il cherche du côté d'une critique du sociologisme les conditions d'une reconnaissance du territoire propre de la sociologie comme science.

Ces réflexions nous aident à mieux répondre à notre question initiale. La sociologie du curriculum implique-t-elle le relativisme ? La réponse est à la fois positive et négative, positive si l'on entend relativisme dans le sens faible de « relativisation », critique de la « certitude de soi » dogmatique qui sous-tend le plus souvent l'enseignement et fait prendre des compromis pédagogiques éphémères et conflictuels pour des absolus culturels, négative si on l'entend (comme cela a été souvent le cas chez les « nouveaux sociologues » britanniques) dans le sens d'une critique radicale des présupposés du rationalisme.

III. - LE DÉFI DU RELATIVISME CULTUREL

1. L'anthropologie entre relativisme et universalisme

Il faut bien reconnaître que poser l'universalité de la raison épistémique, l'intangibilité du principe de *non-contradiction* ou la validité transculturelle de la méthode empirico-expérimentale ne suffit pas pour soustraire le curriculum au « péril relativiste ». Ernest Gellner (mais on pourrait dire aussi bien Karl Popper) affirme la supériorité cognitive intrinsèque de la civilisation scientifique-industrielle. De même pour Charles Taylor la supériorité

de la science moderne sur les modes d'explication traditionnels du monde est une évidence qui s'impose à toutes les cultures. Admettons cela. Mais qu'est-ce que cela prouve, qu'est-ce que cela implique en matière de justification du curriculum ? On sait bien que la raison logicienne, physicienne et technicienne qui triomphe dans la techno-science n'est pas toute la raison. À côté de la raison analytique et technique, pourvoyeuse de moyens de prévision et de moyens de domination, il est bien évident qu'une place doit être faite à ce qu'il faut bien appeler la raison pratique, raison législatrice et justificatrice, génératrice des normes et gestionnaire des symboles fondateurs ou régulateurs de l'action humaine, et dont la raison éthique, la raison juridique, la raison politique, la raison pédagogique sont autant de spécifications. Or cette raison pratique subit aujourd'hui beaucoup plus sérieusement que la raison logicienne, physicienne et technicienne le choc du relativisme. En matière d'éducation, il faut bien reconnaître que c'est moins le relativisme épistémologique que le relativisme culturel qui fait peser une menace de « délégitimation » sur toutes les pratiques, c'est lui qui, en proclamant l'inconsistance des valeurs, le caractère arbitraire des normes éthiques, esthétiques ou linguistiques, inscrit dans les fondements mêmes de l'entreprise éducative le soupçon d'un universel « A quoi bon ? ».

En fait, comme le montre P.H. Nowell-Smith (1971), la notion de relativisme culturel est loin d'être claire. S. E. Nordenbo (1978) distingue une version descriptive du relativisme (qui constate les différences, tout en renvoyant fréquemment à une théorie explicative sous-jacente qui fait dépendre les jugements de valeur de certaines propriétés particulières de la personne ou de son environnement), une version normative (qui stipule que ce qui est bon, juste, beau dans telle situation ne peut pas l'être dans telle autre), une version méthodologique enfin (qui souligne le fait qu'il n'existe pas de critère objectif permettant de savoir si un jugement de valeur peut être bien ou mal fondé). On confond souvent relativisme et pluralisme. De ce que l'on peut constater empiriquement certaines différences entre les individus ou entre les groupes en matière de mœurs, de goûts, de critères d'évaluation morale ou sociale, s'ensuit-il cependant qu'il ne puisse exister aucune valeur universelle, aucun critère transculturel qui rendent possible d'une part une communication, d'autre part une évaluation interindividuelle et interculturelle ? Et ces disparités consta-

tées traduisent-elles vraiment des choix de valeurs, des postures axiologiques irréductibles, ou simplement une différenciation « de surface » correspondant à la diversité des situations et des contraintes auxquelles les individus et les groupes sont soumis dans la mise en œuvre concrète des comportements et des jugements ? Il faut bien remarquer en tout cas que, comme le souligne David Cooper (1980), le relativisme culturel semble bien souvent aller à l'encontre du bon sens. Spontanément nous évaluons, nous préférons, nous classons et nous réclamons l'assentiment des autres dans nos choix les plus fondamentaux. En ce sens il y a une bonne dose de mauvaise foi dans le proverbe selon lequel on ne discute pas des goûts et des couleurs. Et cependant rien n'est plus difficile que de trouver des arguments théoriques explicites contre les thèses relativistes. Tout au plus peut-on mobiliser des preuves indirectes, des arguments fragmentaires. On peut par exemple, comme le suggère Cooper, souligner l'existence d'un important noyau de valeurs morales commun à toutes les sociétés, compatible en fait avec d'importantes divergences interculturelles ou interindividuelles au niveau de la mise en œuvre des choix pratiques, ou remarquer que si certaines œuvres littéraires ou artistiques ont davantage d'audience ou de retentissement au sein de certaines sociétés ou dans certains groupes sociaux que dans d'autres, cela n'implique pas forcément l'adhésion à une conception relativiste de l'art, les chefs d'œuvre étant en fait (au moins potentiellement) transculturellement identifiables et admirables. Cette identification, base de toute communication comme de toute évaluation interculturelles, suppose cependant l'existence de ce qu'il faut bien appeler des « universaux ». Or sur ce point comme sur bien d'autres, les leçons de l'anthropologie restent ambiguës, et la double lecture, universaliste et relativiste, peut même s'appliquer aux travaux d'un seul auteur, comme le montre Todorov (1986) à propos de Lévi-Straus. De même dans la pensée anglo-saxonne contemporaine la tension est perceptible entre ceux qui mettent l'accent sur le pluralisme irréductible des cultures, allant jusqu'à voir dans tout jugement que l'on peut porter, au nom par exemple de l'idéologie des droits de l'homme, sur certains aspects de cultures étrangères un symptôme d'impérialisme moral (13), et de l'autre côté des auteurs qui reconnaissent l'existence d'« universaux » biologiques, psychologiques ou axiologiques, fondements quasi transcendantsaux des communications et évaluations interculturelles.

2. Pédagogie interculturelle et relativisme

Sur le plan pédagogique, une illustration typique de ce conflit est apportée par le débat sur les implications et les enjeux du multiculturalisme. On sait que ce terme « multiculturalisme » possède à la fois un sens descriptif et un sens prescriptif. D'un côté, il désigne la situation objective d'un pays dans lequel existent des groupes d'origine ethnique ou géographique diverse et qui ne partagent ni les mêmes modes de vie ni les mêmes valeurs. Mais un enseignement peut s'adresser à un public culturellement pluriel sans être lui-même multiculturel. Il ne devient tel qu'à partir du moment où il met en œuvre certains choix pédagogiques qui sont en même temps des choix éthiques ou politiques, c'est-à-dire s'il prend en compte délibérément, dans le choix des contenus, des méthodes et des modes d'organisation de l'enseignement, la diversité des appartenances et des références culturelles des publics d'élèves auxquels il s'adresse, rompant par là même avec l'ethnocentrisme explicite ou implicite qui a soutenu historiquement les politiques scolaires « assimilationnistes » aussi bien que celles de discrimination et d'exclusion. En pratique, il existe cependant deux manières possibles, diamétralement opposées, d'effectuer cette prise en compte. On peut en effet ou bien ménager pour chaque groupe concerné des possibilités de scolarisation séparée, évitant ainsi les risques soit de neutralisation mutuelle de toutes les spécificités culturelles dans une sorte de cacophonie éclectique soit de récupération insidieuse des expressions minoritaires au sein et au profit d'une culture hégémonique, ou bien, au contraire, favoriser au sein d'une même école véritablement pluriculturelle la coexistence, la rencontre, l'interaction entre des individus porteurs d'identités culturelles distinctes, avec tout ce que cela comporte pour chacun comme promesse d'élargissement et d'enrichissement des perspectives, mais aussi le risque de déstabilisation et de conflit. On ne s'étonnera pas que ce multiculturalisme ouvert et interactif, qu'on peut bien appeler « interculturelisme », passe généralement pour préférable, sur le plan éthique et politique, au multiculturalisme séparateur et défensif (14). Le respect que l'on doit aux cultures peut-il en effet s'exercer d'une part au détriment de l'unité politique d'une nation, d'autre part au prix de l'enfermement des personnes dans le carcan d'une appartenance identitaire exclusive et obligatoire ? Reconnaissons-le, dans une optique pluraliste libérale, le multicultu-

ralisme suppose une possibilité de confrontation et d'échange, ce qui veut dire que ce sont les individus eux-mêmes qui portent en eux la marque de la pluralité.

Cette version interactive et ouverte du multiculturalisme pose cependant un problème grave sur le plan pédagogique, qui est celui de savoir selon quels critères s'effectueront le choix et la justification des contenus d'enseignement. Car concrètement, pratiquement, qu'est-ce que cela veut dire, faire une place au sein du curriculum à une pluralité de valeurs et de références culturelles ? N'y a-t-il pas un risque très grand, soit de glissement vers une situation de marginalisation des expressions minoritaires ou « vernaculaires », réduites à une sorte de folklore « résiduel », soit de conflit qui paralyse le système, soit de fuite vers un éclectisme mou qui aboutit à faire triompher partout l'informe, le trivial ou l'insignifiant ? Ici réapparaît la question du relativisme et de la justification. Il faut bien en effet enseigner certaines choses plutôt que d'autres et les enseigner comme valables, et comme valant pour tout le monde et non pas seulement pour tel ou tel groupe. Une éducation en contexte multiculturel ne peut échapper à ce principe de préférence et de légitimation sans se détruire elle-même. C'est pourquoi, comme le souligne par exemple James Lynch (1983), on ne peut souscrire à une conception de l'éducation multiculturelle selon laquelle toutes les valeurs et toutes les significations auxquelles adhèrent tous les groupes culturels seraient supposées être également acceptables pour cette seule raison qu'elles sont différentes les unes des autres. Toutes les valeurs, toutes les coutumes, toutes les expressions culturelles ne peuvent pas être considérées comme également valables, également acceptables en tant qu'objets d'enseignement au sein de l'école multiculturelle. C'est pourquoi Lynch cherche à définir une méthode objective, ouverte et explicite d'exploration, d'évaluation et de choix qui puisse servir de base pour la construction des programmes scolaires en contexte multiculturel. Il s'agit pour lui de trouver des sortes de « méta-valeurs », des critères de choix véritablement fondamentaux qui ne peuvent être selon lui que des critères de fonctionnalité, de rationalité et d'universalité posés en référence à la formation des individus comme personnes, comme travailleurs et comme citoyens. De la même façon Paul Zec (1980) souligne que ce n'est pas du côté d'un « relativisme fort » (c'est-à-dire d'une théorie qui affirme le

caractère « culturellement biaisé » de tous les critères de rationalité et de moralité et l'impossibilité par là même de tout jugement de valeur) que l'on doit chercher un antidote à l'ethnocentrisme. L'idée même d'un respect des cultures suppose en effet l'existence d'un point de vue extérieur aux cultures elles-mêmes et la mise en œuvre de critères ayant un caractère d'universalité. Ainsi une éducation interculturelle ne peut accorder aux individus appartenant à différentes cultures l'attention et le respect qu'ils méritent en tant que tels (c'est-à-dire dans ce qui fait précisément leurs différences) que si elle est capable d'abord de reconnaître en eux des êtres humains génériques, ayant foncièrement, c'est-à-dire « transculturellement » vocation à la rationalité. Je ne puis véritablement respecter l'altérité de l'autre que si je reconnais cette altérité comme une autre modalité possible de l'humain. C'est pourquoi, dans un contexte de multiculturalisme bien compris, les matériaux d'enseignement devraient, selon Paul Zec, être choisis davantage en fonction de critères proprement éducationnels qu'en fonction de l'appartenance des élèves à telle ou telle culture. Si l'enseignant peut emprunter ses exemples pédagogiques à tel ou tel univers culturel, il doit aussi faire ressortir ce qu'il y a de véritablement humain dans chacune de ces manifestations de culture et apprécier ce qui est particulier à l'aune de ce qui est universel (15). Dans le contexte des sociétés multiculturelles contemporaines, il semble donc que l'école ne puisse plus ignorer la diversité des publics qui lui sont confiés, mais qu'elle ne puisse assurer de façon cohérente sa tâche de formation intellectuelle et d'intégration civique et symbolique qu'en répudiant la tentation du relativisme, c'est-à-dire en s'efforçant de mettre l'accent, au niveau des contenus aussi bien qu'au niveau des procédures de l'enseignement, sur ce qu'il y a de plus profond, de plus constant et de plus incontestable dans les manifestations de la culture humaine.

CONCLUSION : PÉDAGOGIE ET RELATIVISME

Reconnaissons-le, le projet d'éduquer ou d'enseigner suppose toujours à un certain niveau l'adhésion plus ou moins explicite à une image normative ou idéale de l'homme. Toujours et partout l'éducation suppose cette idée d'un développement, d'un perfectionnement, d'un accomplisse-

ment de l'individu par le moyen de l'initiation à certaines sphères d'activité, à certaines « formes de vie » qui relèvent de la catégorie du « worth while », de ce qui est valable ou « vaut la peine » d'être connu ou accompli (cf. R. Peters, 1965, 1966, 1967, 1970). *Toujours et partout elle suppose la mise en œuvre d'un principe de préférence, c'est-à-dire une expérience de la valeur et l'idée d'une échelle des valeurs. Et de même toujours et partout l'enseignement scolaire s'effectue à partir d'un choix dans les contenus de la culture, et sous la présupposition que certaines choses méritent plus que d'autres d'être étudiées dans les écoles. Or une telle postulation, qui peut parfaitement intégrer les apports descriptifs et critiques d'une sociologie empirique du curriculum, s'avère bien évidemment peu compatible avec un relativisme « fort », c'est-à-dire avec la thèse selon laquelle tous les jugements de valeur sont nécessairement arbitraires et injustifiables. Cette incompatibilité ne saurait cependant être utilisée comme un argument théorique à l'intérieur de la nouvelle*

« querelle des universaux » qui divise l'anthropologie et la philosophie contemporaines car il s'agit là de deux niveaux de pensée différents. Que le relativisme en tant que doctrine ou en tant qu'attitude culturelle contredise le principe de préférence et l'exigence de justification qui sont constitutifs de l'intentionnalité éducative ne saurait avoir valeur de réfutation. On ne réfute pas des thèses qui relèvent de la raison théorique (descriptive, analytique, explicative) à partir de considérations d'ordre pratique, et les questions de justification appartiennent fondamentalement à l'ordre pratique. Tout ce qu'on peut dire, c'est que, faute d'argument scientifique ou logique décisif qui permettrait de trancher « au fond » la querelle du relativisme, le choix de l'universalisme comme philosophie justificatrice de l'enseignement reste plausible, alors que le choix contraire exclut d'enseigner. Mais tout le monde est-il tenu d'enseigner ?

Jean-Claude Forquin
Université de Rouen

NOTES

- (1) Sur ce point, cf. les formulations de Michael Oakshott (1971), pour qui cette croyance partagée en la valeur (« worth ») de l'héritage que chaque génération transmet à la suivante par le moyen de l'enseignement doit aller de pair avec un sentiment de gratitude, de fierté et même de vénération, et aussi avec l'idée d'une obligation morale (« engagement »). De la même façon, dans un texte consacré à la formation des enseignants en Grande-Bretagne, Antony O'Hear (1988) met cette croyance en la valeur de la discipline qu'on enseigne au rang des qualités essentielles qu'on doit attendre du bon enseignant, au même titre que la compétence proprement scientifique (c'est-à-dire la maîtrise des contenus de savoir propres à cette discipline), les capacités pédagogiques pratiques ou la maturité émotionnelle. Sur le même thème, cf. aussi les réflexions de R.K. Elliott (1974).
- (2) Sur la sociologie du curriculum et la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique, cf. J.C. Forquin, (1983, 1984, 1985, 1989 a) et C. Trotter (1987).
- (3) Rappelons qu'il s'agit pour Paul Hirst de justifier et d'organiser le programme des études générales (« liberal education ») à partir de l'identification d'un certain nombre de formes fondamentales de connaissances (« forms of knowledge ») irréductibles les unes aux autres sur le plan logique (P.H. Hirst, 1965, 1974, P.H. Hirst et R.S. Peters, 1970). Sur la justification de l'enseignement, cf. aussi R.F. Peters (1973) et R.K. Elliott (1977). Sur la philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne, cf. J.C. Forquin (1989 a, chapitre 3 et 1989 b).
- (4) Cf. K. Popper (1970, 1976), et aussi M. Hammersley (1984), D. McNamara (1979), M. Masterman (1970), N. Perry (1977).
- (5) Cf. D.R. Bell (1967), M. Hollis (1972), R. Horton (1976), A. MacIntyre (1967), H. Meynell (1972), K. Nielsen (1974).
- (6) Cf. I.C. Jarvie (1975, 1984), P.H. Nowell-Smith (1971), R. Scruton (1986), F.C. White (1982) et les réponses à cet auteur de S. Knight (1984) et R. Fopp (1984).
- (7) Cf. aussi R. Horton (1979, 1982), W. Newton-Smith (1982), F.C. White (1982).
- (8) Cf. aussi A.J. Watt (1982), F.C. White (1982).
- (9) Cf. K. Popper (1945, chapitre 23), H. Putnam (1981, chapitre 5) et les articles de K. Dixon (1987), H. Siegel (1982), A.J. Watt (1982), J. Weckert (1984).
- (10) Cf. B. Barnes et D. Bloor (1982), D. Bloor (1976) et les réflexions de C. Clark (1981) ou de F. Isambert (1985).
- (11) Cet argument est repris par le philosophe John White dans une discussion avec Michael Young (cf. J. White et M.F.D. Young, 1975, 1976). Sur ce point, cf. aussi les réflexions de J. Marshall, M. Peters et M. Shephard (1981) et les réponses de H. Siegel (1981) et A.J. Watt (1982).
- (12) De même Graham Dawson (1977, 1981) reproche aux « nouveaux sociologues » d'ignorer la distinction proposée par certains théoriciens du langage entre propositions et actes de parole et souligne que si la sociologie a parfaitement le droit de s'intéresser aux contextes et aux conditions de production des énoncés en tant qu'actes de parole, la question de leur valeur de vérité en tant que propositions lui échappe par nature. Sur les positions épistémologiques de Young, cf. aussi les réflexions de J. Clark et H. Freeman (1979 a, b) et de H. Freeman et A. Jones (1980).
- (13) Cf. E. Leach (1973), A. Pollis et I. Schwab (1979).
- (14) Cf. M. Abdallah-Pretceille (1984, 1986), N. Burtonwood (1984 a, b, 1985, 1986), A. James (1979, 1982), R. Jeffcoate (1979, 1981), F. Musgrove (1982), L. Porcher (1981), M. Rey-Von Allmen (1985), R. Richardson (1982), P.H. Walking (1980).
- (15) Cf. aussi, sur cette problématique, les réflexions de G. Partington (1979, 1980, 1985).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1984). — Pédagogie interculturelle : De la pratique à la théorie. Réflexions à partir de la situation française, in Rey M., (éd), **Une pédagogie interculturelle**, Berne, Commission nationale suisse pour l'Unesco, pp. 30-43.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986). — **Vers une pédagogie interculturelle**, Paris, INRP.
- ALAIN (1932). — **Propos sur l'éducation**, Paris, Rieder (rééd. Presses Universitaires de France).
- BARNES B. et BLOOR, D. (1932). — Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge, in Hollis M. et Lukes S. (eds.), **Rationality and Relativism**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 21-47.
- BELL D.R. (1967). — The Idea of a Social Science, **The Aristotelian Society Supplement**, 4, pp. 115-132.
- BERNBAUM G. (1977). — **Knowledge and Ideology in the Sociology of Education**, London, Macmillan.
- BERNSTEIN B. (1971). — On the Classification and Framing of Educational Knowledge, in Young M.F.D. (ed.), **Knowledge and Control**, London, Collier-Macmillan, pp. 47-69 ; reproduit in Bernstein B. (1971), **Class, Codes and Control**, vol. 1, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 202-230 ; traduction française par J.C. Chamboredon in Bernstein B. (1975), **Langage et classes sociales**, Paris, Editions de Minuit, pp. 263-300.
- BLOOR D. (1976). — **Knowledge and Social Imagery**, London, Routledge and Kegan Paul ; traduction française : **Sociologie de la logique, les limites de l'épistémologie**, Paris, Pandore, 1982.
- BURTONWOOD N. (1984 a). — Cultural Relativism and Social Justice : Some Tensions in World Studies, **World Studies Journal**, 4, 2, pp. 4-8.
- BURTONWOOD N. (1984 b). — Multicultural Education : Education for a Multicultural Society, or Multicultural Individuals ? **New Community**, 11, 3, pp. 278-279.
- BURTONWOOD N. (1985). — Kuhn and Popper as Contrasting Models for the Education of Ethnic Minority Pupils, **Educational Review**, 37, 2, pp. 119-130.
- BURTONWOOD N. (1986). — **The Culture Concept in Educational Studies**, Windsor, NFER-Windsor.
- CHEVALLARD, Y. (1985). — **La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné**, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLARK, C. (1981). — The Sociology of Knowledge : What It Is and What It Is Not, **Oxford Review of Education**, 7, 2, pp. 145-155.
- CLARK J. et FREEMAN H. (1979 a). — Michael Young's *Sociology of Knowledge* : Epistemological Sense, or Non-Sense ? **Journal of Further and Higher Education**, 3, 1, pp. 3-17.
- CLARK J. et FREEMAN H. (1979 b). — Michael Young's *Sociology of Knowledge* : Criticisms of Philosophers Reconsidered, **Journal of Further and Higher Education**, 3, 2, pp. 11-23.
- COOPER D.E. (1980). — **The Illusions of Equality**, London, Routledge and Kegan Paul.
- DAWSON G. (1977). — Keeping Knowledge Under Control : Philosophy and the Sociology of Educational Knowledge, **Journal of Further and Higher Education**, 1, 3, pp. 88-93.
- DAWSON G. (1979). — Reply to John Clark and Helen Freeman, **Journal of Further and Higher Education**, 3, 3, pp. 69-74.
- DAWSON G. (1981). — Objectivism and the Social Construction of Knowledge, **Philosophy**, 56, 3, pp. 414-423.
- DAWSON G. (1984). — Unfitting Teachers to Teach : Sociology in the Training of Teachers, in Flew A. (ed.), **The Pied Pipers of Education**, London, The Social Affairs Unit, pp. 43-60 et 81-83.
- DIXON K. (1977). — Is Cultural Relativism Self-Refuting ? **British Journal of Sociology**, 28, 1, pp. 75-88.
- DURKHEIM E. (1938). — **L'évolution pédagogique en France**, Paris, Presses Universitaires de France (2^e éd., *ibid.*, 1969) ; traduction anglaise : **The Evolution of the Educational Thought**, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- ELLIOTT R.K. (1974). — Education, Love of One's Subject and the Love of Truth, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, 8, 1, pp. 135-153.
- ELLIOTT R.K. (1977). — Education and Justification, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, 10, pp. 124-146.
- ESLAND G. (1971). — Teaching and Learning as the Organization of Knowledge, in Young M.F.D. (ed.) : **Knowledge and Control**, London, Collier-Macmillan, pp.70-115.
- FLEW A. (1976). — **Sociology, Equality and Education : Philosophical Essays in Defence of a Variety of Differences**, London, Macmillan.
- FOPP R. (1984). — Cultural Relativism Reconsidered : A Response to F.C. White, **Educational Philosophy and Theory**, 16, 1, pp. 37-42.
- FORQUIN J.C. (1983). — La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution, **Revue Française de Pédagogie**, 63, avril-juin, pp. 61-79.
- FORQUIN J.C. (1984). — La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, **Revue Française de Sociologie**, 25, 2, avril-juin, pp. 211-232 ; 1^{re} version in **Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques** (Université de Toulouse-le-Mirail), 2, mai 1984, pp. 25-56.
- FORQUIN, J.C. (1985). — L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement, **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation**, 5, pp. 31-70.
- FORQUIN J.C. (1989 a). — **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**, Bruxelles, De Boeck et Paris, Éditions Universitaires.
- FORQUIN J.C. (1989 b). — La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux

- apports depuis 1960, *Revue Française de Pédagogie*, 89, octobre-décembre (pp. 71-92).
- FREEMAN H. et JONES A. (1980). — Educational Research and Two Traditions of Epistemology, *Educational Philosophy and Theory*, 12, 2, pp. 1-20.
- GELLNER E. (1968). — The New Idealism — Cause and Meaning in the Social Sciences, in Lakatos I. et Musgrave A. (eds.), *Problems in the Philosophy of Science*, Amsterdam, North Holland Publishing Co., pp. 337-406 ; reproduit in Gellner E. (1973), *Cause and Meaning in the Social Sciences*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 50-77.
- GELLNER E. (1982). — Relativism and Universals, in Hollis M. et Lukes S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 181-200.
- GLADWIN T. (1964). — Culture and Logical Process, in Goodenough W.H. (ed.), *Explorations in Cultural Anthropology*, New York, McGraw Hill, pp. 167-177 ; reproduit in Keddie N. (ed.) (1973), *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 108-120.
- GLADWIN T. (1970). — *East is a Big Bird : Navigation and Logic on a Puluwatt Atoll*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- GOODSON I.F. (1983) : *School Subjects and Curriculum Change : Case Studies in Curriculum History*, London, Croom Helm.
- GURVITCH G. (1960). — Problèmes de la sociologie de la connaissance, in Gurvitch G. (dir.), *Traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, tome 2, pp. 103-136.
- GURVITCH G. (1966). — *Les cadres sociaux de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France ; traduction anglaise : *The Social Frameworks of Knowledge*, Oxford, Basil Blackwell, 1971.
- HAMMERSLEY M. (1984). — The Paradigmatic Mentality : A Diagnosis, in Barton L. et Walker S. (eds.), *Social Crisis and Educational Research*, London, Croom Helm, pp. 230-254.
- HIRST P. (1965) : Liberal Education and the Nature of Knowledge, in Archambault R.D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 113-140 ; reproduit in Hirst P. (1974), *Knowledge and the Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 30-53.
- HIRST P. (1974). — *Knowledge and the Curriculum : A Collection of Philosophical Papers*, London, Routledge and Kegan Paul.
- HIRST P. et PETERS R.S. (1970). — *The Logic of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- HOLLIS M. (1967). — The Limits of Irrationality, *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 8, 2, pp. 265-271 ; reproduit in Wilson B.R. (ed.) (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 214-220.
- HOLLIS M. (1972). — Witchcraft and Winchcraft, *Philosophy of Social Sciences*, 2, 2, pp. 89-103.
- HOLLIS M. (1982). — The Social Destruction of Reality, in Hollis M. et Lukes S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 67-86.
- HOLLIS M. et LUKES S. (1982). — Introduction, in Hollis et Lukes S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 1-20.
- HORTON R. (1967). — African Traditional Thought and Western Science, *Africa*, 37, 1, pp. 50-71 et 37, 2, pp. 155-187 ; reproduit in Young M.F.D. (ed.) (1971), *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, pp. 208-266.
- HORTON R. (1968). — Neo-Tylorianism : Sound Sense or Sinister Prejudice, *Man*, 3, 4, pp. 625-634 ; reproduit in Beck J. et al. (eds.) (1976), *Worlds Apart : Readings for a Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, pp. 548-560.
- HORTON R. (1976). — Professor Winch on Safari, *Archives européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 17, 1, pp.157-180.
- HORTON R. (1979). — Material-Object Language and Theoretical Language : Towards a Strawsonian Sociology of Thought, in Brown S.C. (ed.), *Philosophical Disputes in the Social Sciences*, Brighton, Harvester Press, pp. 197-224.
- HORTON R. (1982). — Tradition and Modernity Revisited, in Hollis M. et Lukes S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 201-260.
- ISAMBERT F. (1985). — Un « programme fort » en sociologie de la science ? *Revue Française de Sociologie*, 26, 3, juillet-septembre, pp. 485-508.
- JAMES A. (1979). — *The Multicultural Curriculum*, *New Approaches in Multiracial Education*, 8, 1, pp. 1-5.
- JAMES A. (1982). — What's Wrong with Multicultural Education ? *New Community*, 10, 2, pp. 225-232.
- JARVIE I.C. (1975). — Cultural Relativism Again, *Philosophy of Social Sciences*, 5, 3, pp. 343-353.
- JARVIE I.C. (1984). — *Rationality and Relativism : In Search of a Philosophy and History of Anthropology*, London, Routledge and Kegan Paul.
- JEFFCOATE R. (1979). — *Positive Image : Towards a Multicultural Curriculum*, London, Writers and Readers Cooperative.
- JEFFCOATE R. (1981). — Evaluating the Multicultural Curriculum : Student's Perspectives, *Journal of Curriculum Studies*, 13, 1, pp. 1-15.
- JEFFCOATE R. (1984). — *Ideologies and Multicultural Education*, in Craft M. (ed.), *Education and Cultural Pluralism*, Lewes, The Falmer Press, 161-187.
- JENKS C. (1977). — Powers of Knowledge and Forms of the Mind, in Jenks C. (ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge : Papers for a Reflexive Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 23-38.
- KEDDIE N. (1973). — Education as a Social Construct, in Jenks C. (ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge : Papers for a Reflexive Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 9-22.
- KNIGHT S. (1984). — Three Varieties of Cultural Relativism, *Educational Philosophy and Theory*, 16, 1, pp. 23-36.
- KUHN T.S. (1962). — *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press ; tra-

- duction française par L. Meyer : **La structure des révolutions scientifiques**, Paris, Flammarion, 1972.
- KUHN T.S. (1970). — Reflections on my Critics, in Lakatos I. et Musgrave A. (eds.), **Criticism and the Growth of Knowledge**, Cambridge, University Press, pp. 231-278.
- LAWTON, D. (1975). — **Class, Culture and the Curriculum**, London, Routledge and Kegan Paul.
- LEACH E. (1973). — **The Integration of Minorities**, London Minority Rights Group.
- LUKES S. (1967). — Some Problems About Rationality, **Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)**, 8, 2, pp. 247-264, reproduit in Wilson B.R. (ed.) (1970), **Rationality**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 194-213.
- LUKES S. (1973). — On the Social Determination of Truth, in Horton R. et Finnegan R. (eds.), **Modes of Thought: Essays in Thinking in Western and Non-Western Societies**, London, Faber, pp. 230-248.
- LUKES S. (1982). — Relativism in its Place, in Hollis M. et Lukes S. (eds.), **Rationality and Relativism**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 261-305.
- LYNCH J. (1983). — **Teaching in the Multicultural School**, London, Ward Lock.
- MACINTYRE A. (1967). — The Idea of a Social Science, **The Aristotelian Society Supplement**, 4, 1, pp. 95-114, reproduit in Wilson B.R. (ed.) (1970), **Rationality**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 112-130.
- McNAMARA D. (1979). — Paradigm Lost : Thomas Kuhn and Educational Research, **British Educational Research Journal**, 5, 2, pp. 167-173.
- MARSHALL J., PETERS M. et SHEPHEARD M. (1981). — Self Refutation Arguments Against Young's Epistemology, **Educational Philosophy and Theory**, 13, 2, pp. 43-50.
- MASTERMAN M. (1970). — The Nature of a Paradigm, in Lakatos J. et Musgrave A. (eds.), **Criticism and the Growth of Knowledge**, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 59-89.
- MEYNELL H. (1972). — Truth, Witchcraft and Professor Winch, **The Heythrop Journal**, 13, pp. 162-172.
- MILLS C.W. (1939). — Language, Logic and Culture, **American Sociological Review**, 4, 5, pp. 670-680, reproduit in Beck J. et al. (eds.) (1976), **Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education**, London, Collier-Macmillan, pp. 515-525.
- MILLS C.W. (1940). — Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge, **American Journal of Sociology**, 46, 3, pp. 316-330.
- MILNER J.C. (1984). — **De l'école**, Paris, Editions du Seuil.
- MUSGROVE F. (1968). — **The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum**, in Kerr J.F. (ed.), **Changing the Curriculum**, London, University of London Press, pp. 96-109.
- MUSGROVE F. (1982). — **Education and Anthropology: Other Cultures and the Teacher**, Chichester, Wiley.
- NEWTON-SMITH W. (1982). — Relativism and the Possibility of Interpretation, in Hollis M. et Lukes S. (eds.), **Rationality and Relativism**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 106-122.
- NIELSEN K. (1974). — Rationality and Relativism, **Philosophy of the Social Sciences**, 4, 4, pp. 313-331.
- NORDENBO S.E. (1978). — Pluralism, Relativism and the Neutral Teacher, **Journal of Philosophy of Education**, 12, pp. 129-139.
- NOWELL-SMITH P.H. (1971). — **Cultural Relativism, Philosophy of the Social Sciences**, 1, 1, pp. 1-17.
- OAKESHOTT M. (1971). — Education : The Engagement and its Frustration, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, 5, 1, pp. 43-76 ; reproduit in Dearden F.R., Hirst P. et Peters R.S. (eds.), **Education and the Development of Reason**, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 19-49.
- O'HEAR A. (1988). — **Who Teaches the Teachers ?** London, The Social Affair Unit.
- PARTINGTON G. (1979). — Relativism, Objectivity and Moral Judgement, **British Journal of Educational Studies**, 27, 2, pp. 125-139.
- PARTINGTON G. (1980). — What History Should We Teach ? **Oxford Review of Education**, 6, 2, pp. 157-176.
- PARTINGTON G. (1985). — Multiculturalism and the Common Curriculum Debate, **British Journal of Educational Studies**, 33, 1, pp. 35-56.
- PERRY N. (1977). — A Comparative Analysis of « Paradigm » Proliferation, **British Journal of Sociology**, 28, 1, pp. 38-50.
- PETERS R.S. (1965). — Education as Initiation, in Archambault R.D. (ed.), **Philosophical Analysis and Education**, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 87-111.
- PETERS R.S. (1966). — **Ethics and Education**, London, Allen and Unwin.
- PETERS R.S. (1967). — What is an Educational Process ? in Peters R.S. (ed.), **The Concept of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 1-23.
- PETERS R.S. (1970). — Education and the Educated Man, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, 4, pp. 5-20 ; reproduit in Dearden R.F., Hirst P.H. et Peters R.S. (eds.) (1972) : **Education and the Development of Reason**, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 3-18.
- PETERS R.S. (1973). — The Justification of Education, in Peters R.S. (ed.) : **The Philosophy of Education**, Oxford, Oxford University Press, pp. 239-267.
- POLLIS A. et SCHWAB I. (1979). — **Human Rights: Cultural and Ideological Perspectives**, New York, Praeger.
- POPPER K. (1945). — **The Open Society and Its Enemies**, London, Routledge and Sons ; traduction française : **La société ouverte et ses ennemis**, 2 vol., Paris, Éditions du Seuil, 1979.
- POPPER K. (1970). — Normal Science and Its Dangers, in Lakatos I. et Musgrave A. (eds.), **Criticism and the Growth of Knowledge**, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 51-58.
- POPPER K. (1976). — The Myth of the Framework, in Freeman E. (ed.), **Essays in Honour of Paul Arthur Schilpp**, La Salle (Ill.), Open Court, pp. 23-48.

- PORCHER L. (1981). — **L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.
- PRING R. (1972). — Knowledge Out of Control, **Education for Teaching**, 89, pp. 19-28.
- PUTNAM H. (1981). — **Reason, Truth and History**, Cambridge, Cambridge University Press (traduction française par A. Gerschenfeld : **Raison, vérité et histoire**, Paris, Éditions de Minuit, 1984).
- REY-VON ALLMEN M. (1985). — Pièges et défis de l'interculturalisme, **Education Permanente**, 75, septembre, pp. 11-21.
- RICHARDSON R. (1982). — Culture and Justice : Key Concepts in World Studies and Multicultural Education, in Hicks D. et Townley C. (eds.), **Teaching World Studies : An Introduction to Global Perspectives in the Curriculum**, London, Longman, pp. 20-36.
- ROMILLY (DE) J. (1988). — **Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès**, Paris, Éditions de Fallois.
- SARUP M. (1978). — **Marxism and Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- SCRUTON R. (1986). — The Myth of Cultural Relativism, in Palmer F. (ed.), **Anti-Racism : An Assault on Education and Value**, London, The Sherwood Press, pp. 127-135.
- SIEGEL H. (1982). — Relativism Refuted, **Educational Philosophy and Theory**, 14, 2, pp. 47-50.
- SNYDERS G. (1973). — **Où vont les pédagogies non directives ?** Paris, Presses Universitaires de France.
- TAYLOR C. (1982). — Rationality, in Hollins M. et Lukes S. (eds.) : **Rationality and Relativism**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 97-105.
- TODOROV T. (1986). — Lévi-Strauss entre universalisme et relativisme. **Le Débat**, 42, novembre-décembre, pp. 173-192.
- TROTTIER C. (1987). — La « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? **Revue Française de Pédagogie**, 78, janvier-mars, pp. 5-20.
- VERRET M. (1975). — **Le temps des études**, Lille, Atelier de reproduction des thèses.
- WALKING P.H. (1980). — The Idea of a Multicultural Curriculum, **Journal of the Philosophy of Education**, 14, 1, pp. 87-95.
- WARNOCK M. (1977). — **Schools of Thought**, London, Faber and Faber.
- WATT A.J. (1982). — Sense and Relativism, **Educational Philosophy and Theory**, 14, 2, pp. 29-45.
- WECKERT J. (1984). — Is Relativism Self-Refuting ? **Educational Philosophy and Theory**, 16, 2, pp. 29-42.
- WHITE F.C. (1982 a). — Knowledge and Relativism I, **Educational Philosophy and Theory**, 14, 1, pp. 1-13.
- WHITE F.C. (1982 b). — Knowledge and Relativism II, **Educational Philosophy and Theory**, 14, 2, pp. 1-13.
- WHITE F.C. (1984). — On Total Relativism : A Rejoinder, **Educational Philosophy and Theory**, 16, 2, pp. 43-44.
- WHITE J. et YOUNG M.F.D. (1975, 1976). — The Sociology of Knowledge. A Dialogue between John White and Michael Young, **Education for Teaching**, 98, pp. 4-13 et 99, pp. 50-58.
- WHITTY G. (1976). — Studying Society : For Social Change or Social Control ? in Whitty G. et Young M.F.D. (eds.), **Explorations in the Politics of School Knowledge**, Driffield, Nafferton Books, pp. 35-46.
- WHITTY G. (1977). — Experiencing School Knowledge : The Case of Social Studies, in Woods P. et Hammersley M. (eds.), **School Experience**, London, Croom Helm, pp. 237-249.
- WILLIAMS R. (1961). — **The Long Revolution**, London, Chatto and Windus (rééd. Harmondsworth, Penguin Books, 1963).
- WINCH P. (1958). — **The Idea of a Social Science and Its Relation to Philosophy**, London, Routledge and Kegan Paul.
- WINCH P. (1964). — Understanding a Primitive Society, **American Philosophical Quarterly**, 1, 4, pp. 307-324 ; reproduit in Wilson B.R. (ed.), **Rationality**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 78-111.
- WINCH P. (1970). — The Idea of Social Science, in Wilson B.R. (ed.), **Rationality**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 1-17.
- YOUNG M.F.D. (ed.) (1971). — **Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education**, London, Collier-Macmillan.
- YOUNG M.F.D. (1971 a). — Introduction : Knowledge and Control, in Young M.F.D. (ed.), **Knowledge and Control**, London, Collier-Macmillan, pp. 1-17.
- YOUNG M.F.D. (1971 b). — An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, in Young M.F.D. (ed.), **Knowledge and Control**, London, Collier-Macmillan, pp. 19-46.
- YOUNG M.F.D. (1976). — The Schooling of Science, in Whitty G. et Young M.F.D. (eds.), **Explorations in the Politics of School Knowledge**, Driffield, Nafferton Books, pp. 47-62.
- YOUNG M.F.D. (1977). — School Science : Innovation or Alienation, in Woods P. et Hammersley M. (eds.), **School Experience**, London, Croom Helm, pp. 250-262.
- ZEC P. (1980). — Multicultural Education : What Kind of Relativism is Possible ? **Journal of Philosophy of Education**, 14, 1, pp. 77-86 ; reproduit in James A. et Jeffcoate R. (eds.) (1981), **The School in the Multicultural Society**, London, Harper and Row et The Open University Press, pp. 29-44.

Valeurs : les choix de l'école

Jean Houssaye

L'école d'aujourd'hui est l'école d'une société pluraliste et sécularisée. Est-ce à dire que pour autant, dans les choix qu'elle fait, l'école a accepté d'être l'école de cette société ? Il sera établi qu'au contraire, tant dans les rapports qu'elle établit avec ses partenaires et ses usagers, que dans les contenus disciplinaires qu'elle transmet, que dans les attitudes sociales qu'elle inculque, l'école s'efforce d'imposer son propre système de valeurs dont la caractéristique essentielle est l'étroitesse. Le choix fondamental de l'école est donc d'abord celui de la non-pluralité.

Quand on se propose d'examiner **Les valeurs à l'école** (ouvrage à paraître), parmi toutes les questions qui se posent à ce sujet, s'il en est une qui semble rapidement incontournable, c'est bien celle des choix que fait l'école dans son fonctionnement quotidien et dans sa mise en œuvre dominante. On n'échappe pas alors à la question d'une part de la présence de la valeur, d'autre part de la pluralité des valeurs. Mais en même temps on ne peut oublier que cette école s'inscrit dans une société qui se présente comme une société sécularisée, c'est-à-dire pluraliste sur le plan des valeurs. Comment se fait alors sur ce plan l'articulation entre l'école et la société. Autrement dit, l'école a-t-elle accepté d'être l'école d'une société sécularisée ?

LA POLITIQUE DU CHOIX

A vrai dire, à l'école, les valeurs sont partout. L. Legrand (1988) a très bien montré cette omni-

présence des valeurs. On les trouve d'abord dans les idéologies qui fondent les politiques éducatives, l'idéologie étant obligatoire, l'homme, en tant qu'être intelligent, ne pouvant pas « ne pas rationaliser ses choix de valeurs et les justifier intellectuellement » (p. 9). Quelles idéologies ? Historiquement, elles se sont nommées Religion, Positivisme, Marxisme (même si chacune a tenté de faire croire qu'elle échappait précisément à l'idéologie, et que c'est ce qui établissait qu'elle était vérité). A la doctrine religieuse qui mettait au premier plan la révélation et l'obéissance, l'idéologie positive républicaine a opposé sa foi dans la laïcité, la science, la tolérance de la preuve objective et le conservatisme moral appuyé sur le progrès. Quant à la pensée marxiste, elle a surtout généré une volonté d'unification des systèmes éducatifs (afin de mettre fin à la ségrégation scolaire capitaliste) et une importance réelle donnée au travail productif dans la formation. Peut-on croire que ces idéologies se sont effondrées et que seul maintenant un pragmatisme de bon aloi

s'impose, se proposant d'adapter l'école aux réalités économiques et sociales, de subordonner l'école aux volontés des consommateurs ? Dans ce cas, le rendement ne serait pas une valeur idéologique ! Comment le soutenir ? L'idéologie libérale existe elle aussi, se masquant sous un discours du réalisme ; elle fait ses choix quant à l'école : filières, sélection, liberté de choix parentale, etc. Autrement dit, c'est parce qu'on ne peut échapper aux valeurs qu'on ne peut échapper aux idéologies.

Les valeurs, on les trouve aussi dans les structures : « En matière d'enseignement, la dialectique centralisation-décentralisation a donc une importance considérable dans la mesure où elle est liée à des conceptions très différentes de l'éducation et des valeurs qu'elle met en œuvre » (p. 62). A la centralisation est attaché l'« élitisme républicain » qui véhicule le mérite individuel sur fonds de normes communes, la justice sociale sur fonds de savoir libérateur. La décentralisation, à l'inverse, privilégie la vie en commun et la reconnaissance de la diversité, préférant prendre en compte ces éléments de la réalité pour fonder une école plus juste et plus adaptée. Les valeurs, on les trouve encore dans les contenus scolaires (organisés en curricula). Quelles disciplines retient-on ainsi dans les cursus ? Auparavant, il semblait évident qu'il fallait différencier les parcours (exemple : le primaire n'enseignait pas la même chose que l'élémentaire du secondaire). Dans les années soixante, pour des raisons essentiellement économiques, les tendances à l'unification l'ont emporté. Aujourd'hui, les sirènes différenciatrices recommencent à retentir (est-il vraiment opportun de maintenir les mêmes savoirs et les mêmes exigences pour tous ? ne faudrait-il pas accepter des différences culturelles à la base des différences sociales ?).

Les valeurs, on les trouve enfin dans les priorités institutionnelles. Celles que l'on reconnaît ou non à la lutte contre l'échec scolaire en témoignent. L'importance que l'on accorde à la génétique ou à la sélection sociale débouche sur une vision « réaliste » qui favorise l'égalité des chances sur la base de structures séparées et hiérarchisées. La conception « optimiste » ou « volontariste », pour sa part, toujours pour des raisons éthiques, souhaite maintenir et développer le fonctionnement de systèmes unifiés intégrant des processus de différenciation pédagogique. Il est certain que ces deux options n'ont pas la même vision de l'importance et du traitement de

l'échec scolaire. C'est une fois de plus une affaire de choix, une affaire de valeurs. Bref, L. Legrand le démontre en permanence : les valeurs sont et nécessaires à l'école et diverses dans l'école. Ceci étant établi, il n'est pas certain pour autant que par le fait même l'on débouche sur l'acceptation de la sécularisation. En effet, ce n'est pas parce que les conceptions de l'école sont plurielles qu'elles acceptent pour autant la pluralité. Constaté la pluralité, ce n'est pas la justifier et encore moins l'établir comme la valeur de base... L'école fait donc des choix. Fort bien. Mais quels choix fait-elle et dans quels domaines ? Et surtout qu'en fait-elle de ces choix ? Or, curieusement, on peut très bien commencer par établir que l'école est opposée aux valeurs... et que c'est là un choix.

A - UN CONSTAT : L'ÉCOLE CONTRE LES VALEURS

Une telle affirmation peut sembler gratuite et provocatrice ! Essayons cependant de l'examiner sous un premier angle et posons que l'école est contre les valeurs des jeunes. D'après deux auteurs québécois, P. Audy et C. E. Caouette, le fait est très net en ce qui concerne les « drop out » (les élèves décrocheurs, ceux qui quittent l'école sans diplôme). On repère chez ces jeunes « un système de valeurs où l'harmonie, la relation avec autrui et la communication interpersonnelle dominant largement les valeurs traditionnelles telles l'élitisme, l'individualisme, ou la réussite tant personnelle que sociale. Notons cependant que le diplôme et l'accès au marché du travail demeurent des préoccupations importantes pour un bon nombre de ces jeunes » (1981, p. 266). N'ont-ils pour autant rien apprécié à l'école ? Si, les rencontres entre camarades pour les filles, les activités sportives pour les garçons. En fait, la perception réciproque entre enseignants et jeunes est d'autant plus négative que leurs attentes mutuelles ne sont pas du même ordre : plus d'application au travail de la part de l'élève chez les premiers, plus de chaleur humaine de la part du maître chez les seconds. Pour ceux-ci, une école idéale, c'est une école où les professeurs seraient plus humains, ouverts et compréhensifs.

Le désert de l'esquive

On pourra certes, toujours se défendre en estimant que l'avis des élèves encore scolarisés est

fort différent. Les deux auteurs nous coupent une telle retraite. S'il est vrai que 18,5 % des élèves émettent une réponse positive sur l'école, on doit tout de suite noter que cette positivité est fort tiède (du type : « c'est quand même mieux que rien ») et surtout que les jugements négatifs sont et plus nombreux (40 %) et plus affirmés (alors que la famille recueille 80 % d'opinions positives). En 1978, dans un rapport québécois officiel, A. Naud et L. Morin avaient déjà tiré la sonnette d'alarme et affirmé que, devant le désarroi des adolescents face à un grand nombre de valeurs souvent contradictoires, les éducateurs se contentaient d'« esquiver » la question, de démissionner. D'où, selon eux, la nécessité de recommencer à nommer les valeurs, à les proposer aux jeunes en les guidant dans cette reconnaissance, à former explicitement les maîtres à assurer cette tâche d'éducation aux valeurs. Ce serait donc la preuve que les valeurs ont en quelque sorte déserté l'école du fait des éducateurs. Peut-on les suivre ? Une position nous semble particulièrement intéressante ici. Il s'agit de celle J.M. Gingras-Audet.

Elle commence par rappeler que, en matière d'éducation aux valeurs, le rôle central de la famille doit être reconnu. Quand il arrive à l'école, l'enfant a déjà acquis et intégré l'essentiel dans l'ordre des valeurs (de façon informelle, comme il a appris à parler). La voix de l'école n'est donc pas ici prépondérante mais elle n'est pas inexistante si l'on considère qu'elle peut être le lieu d'une rééquilibration, d'une appropriation réfléchie, d'un élargissement et de l'intégration d'un certain nombre de valeurs (mais non d'une inculcation missionnaire ou républicaine). Dans ce domaine, l'école est là pour inviter les jeunes à observer des personnes qui vivent telle ou telle valeur (et des valeurs différentes), à réfléchir, à analyser, à comprendre, à admirer, à réagir, à essayer, à vivre pour son compte, en un mot à s'approprier les valeurs. Par conséquent, A. Naud et L. Morin ont tort de vouloir un plan formalisé de transmission des valeurs à l'école. Ont-ils pour autant raison de dénoncer cette esquivance des valeurs chez les éducateurs ? Oui, mais pas pour les raisons qu'ils donnent. « J'ai pour ma part le sentiment que l'organisation de la vie de l'école, le régime pédagogique, la distribution des élèves et des professeurs, de même que l'utilisation des locaux, voire l'architecture de nos écoles répondent à une vue abstraite des choses... Tout cela semble relever davantage d'une logique propre

aux relations fonctionnelles en chaîne alors que la transmission et l'appropriation des valeurs est un phénomène humain fondé sur la logique des relations personnelles en réseau, dont la relation pédagogique n'est qu'une variété » (J.M. Gingras-Audet, 1981, p. 43). Voilà pourquoi, par choix (de valeur ?), faute d'un climat et de conditions générales favorables, il y a le silence, le vide et le désert là où pourraient s'enraciner, se développer et s'épanouir une variété de valeurs.

D'autres auteurs sont moins catégoriques cependant et insistent plutôt sur l'écart entre les valeurs de référence respectives des jeunes et des enseignants. C'est le cas d'une étude de l'INRP sur les univers culturels des lycéens et des professeurs (R. Boyer et alii, 1986). Leurs valeurs culturelles sont-elles semblables et comparables, ce qui induirait, en cas de réponse positive, au moins la possibilité (mais non pour autant l'existence) d'un dialogue et d'une reconnaissance ? On sait certes que les lycéens ont changé : leur origine sociologique s'est diversifiée, leur appartenance à la jeunesse comme catégorie sociale reconnue et spécifique s'est accentuée, leur visée utilitariste de l'école comme pourvoyeuse de diplôme s'est affirmée. Quelles incidences cela a-t-il sur les pratiques culturelles ? A première vue, cela n'en a guère. En effet, les lycéens et leurs enseignants se rapprochent en se distinguant tous deux de l'ensemble des Français dans certaines de leurs pratiques (pratique régulière du sport et sorties culturelles qui relèvent de la culture légitime). Ceci étant dit, si l'on analyse les tendances lourdes des deux populations pour l'ensemble de leurs pratiques, ce sont bel et bien les écarts qui les séparent qui dominent. Lycéens et enseignants lisent mais pas la même chose, lycéens et enseignants sortent mais pas aux mêmes endroits.

L'ÉCOLE OU COMMENT « DIGÉRER » LES FAMILLES

Qui plus est, en allant encore plus loin dans l'analyse, le maître-mot qui s'impose est le suivant : diversité. L'éventail des pratiques culturelles lycéennes est confondant et s'étage du modèle le plus classique et élitiste (lecture et musique classiques) au modèle le plus populaire (émissions sportives, variétés et feuilletons télévisés). On ne peut même pas dire, sauf aux deux extrêmes, que les aspects culturels se recoupent avec les élé-

ments scolaires (types d'institutions) et sociaux (catégories professionnelles des parents). Tant et si bien qu'en dehors d'un engouement pour la musique consommée, on peut difficilement parler d'une culture adolescente. Et pour les enseignants, qu'en est-il ? A l'intérieur d'une tendance globale à fréquenter la culture légitimée, ce qui ressort avant tout c'est, là encore, la diversité de leurs intérêts et de leurs goûts. Cette diversité est telle que, dans certains cas, on peut très bien superposer certains jeunes et certains professeurs : leurs références sont les mêmes. Mais alors il devient inutile de continuer à opposer les élèves et leurs enseignants ! Oui d'une certaine manière, ne serait-ce que parce que l'effet de sexe les traverse très nettement (les intérêts féminins sont orientés vers les lettres et les arts, les intérêts masculins vers les sciences et les techniques). Et pourtant le principal n'est pas là mais plutôt dans ceci : autant les professeurs s'identifient par rapport à l'adhésion ou à la distance vis-à-vis des deux formes de culture, littéraire et/ou artistique d'une part, scientifique et/ou technique d'autre part, autant les élèves ne relèvent pas du même clivage. « Autrement dit, les lycéens se différencient en deux grands groupes : d'une part ceux, minoritaires, dont le cadre de référence relève de la culture littéraire et scientifique, d'autre part un ensemble plus mouvant et très majoritaire, dont les référents se construisent notamment à partir des productions musicales, cinématographiques ou télévisuelles » (p. 136). Conclusion : les valeurs culturelles de la grande majorité des jeunes sont exclues de l'école (par l'école ?).

On a beau retourner le problème dans tous les sens, tout se passe comme si l'école s'acharnait à récuser les valeurs des jeunes, que ce soit en excluant certains jeunes, en esquivant l'éducation aux valeurs, en ne se donnant pas les moyens d'un cheminement vers les valeurs ou en ne prenant pas en compte les valeurs culturelles pratiquées par ces mêmes jeunes. A tous ces titres, l'école se définit contre les valeurs des jeunes. Au bénéfice de qui ? On pourrait en déduire que c'est pour mieux satisfaire les valeurs des parents. A voir, car on peut encore très bien soutenir que l'école se définit aussi contre les valeurs des familles. Plus précisément on peut montrer comment l'école « digère » les familles, comment elle se les approprie. Certes parents et enseignants veulent en principe le bien de l'enfant, du même enfant. Certes certains parents ont envie, à travers leur enfant, d'agir sur l'école pour la faire évoluer

ou au contraire l'empêcher de changer. Certes bien des parents n'accepteront pas qu'un maître tente à travers l'enfant de modifier les valeurs ou le mode de vie de leur famille. Il reste que les pouvoirs respectifs des uns et des autres ne sont pas équivalents : les parents ne peuvent porter que des opinions sur l'école ; les jugements que l'école porte sur les enfants, et à travers eux sur les familles, ont « force de loi » car l'école est avant tout une formidable et permanente machine à évaluer. Il n'y a pas d'égalité dans ce domaine, comme le montre fort bien P. Perrenoud. L'enfant, qu'il définit comme un « go-between » (C. Montandon et P. Perrenoud, 1987, p. 70), est ainsi condamné à endosser le rôle d'agent double ou de témoin embarrassant (et parfois fort embarrassé).

Bien entendu, beaucoup de familles vont considérer qu'en gros l'école et la famille s'appuient et ont des exigences convergentes. Le consensus n'ôte rien à la fonction : « On peut considérer la scolarisation comme une façon de normaliser les familles, plus subtile et sans doute plus efficace, dans une société fortement scolarisée, que les politiques hygiénistes ou les entreprises philanthropiques du XIX^e siècle » (ibid., p. 122). L'école est là par exemple pour soutenir et obtenir des conduites morales, au sens large du terme (être poli, faire son travail, être à l'heure, respecter les consignes, etc.). C'est ce que l'on peut appeler le métier d'élève. Mais justement, les enseignants attendent des familles qu'elles éduquent leurs enfants pour qu'ils deviennent capables de faire correctement ce métier d'élève (vivre pacifiquement en groupe, respecter l'autorité des adultes, maîtriser leurs pulsions, respecter la propriété, etc.). Il est d'ailleurs notable que autant les familles sont jugées irresponsables ou impuissantes face à l'intelligence ou à la curiosité de l'enfant, autant elles sont tenues comme comptables de leur indiscipline ou de leur paresse. L'affirmation est certes à nuancer car les maîtres ont tout de même des attentes minimales en matière de développement intellectuel, de culture générale, de maîtrise de la langue ou tout simplement de sens commun. De plus, ils entendent bien être soutenus dans la prise en charge du travail scolaire proprement dit, ne serait-ce que comme une force d'appoint (sous la forme d'un acquiescement, d'un suivi ou d'un complément). D'ailleurs certains parents n'ont d'autre empressement, par joie ou par calcul, que de devenir l'auxiliaire consciencieux des enseignants, que d'épouser étroitement le projet éducatif de l'établissement.

MAISON D'ÉCOLE ? MAISON DE L'OGRE

N'est-il pas vrai qu'à bien des égards l'école dépossède les parents de leurs enfants ? Elle les prive de leur présence (ce qui peut les arranger, mais c'est une autre histoire) et en assure la garde effective. Elle transforme (et c'est un projet explicite) les enfants en profondeur, ôtant en grande partie aux parents le pouvoir de modélisation qu'est l'éducation. Elle introduit dans certaines familles une véritable distance culturelle entre parents et enfants, provoquant chez ces derniers un sentiment de déracinement culturel et de perte d'identité. Elle rassemble nombre d'informations sur chacune des familles des enfants et, par là, consciemment ou non, souvent à son corps défendant, elle exerce une fonction de surveillance implicite. Elle induit des modes d'être sociaux qui passent le plus souvent par une certaine présence à l'école (réunions, contacts, participation, etc.). Bref, on pourrait continuer à présenter des éléments, mais ils ne feraient qu'appuyer cette affirmation de base : les influences de l'école sur la famille et son fonctionnement sont indéniables et multiformes. Par bien des côtés, l'école « digère » la réalité familiale. Il reste que cette action de l'école sur la famille n'est pas univoque. Voici bien longtemps que P. Bourdieu et J.C. Passeron ont souligné la « violence symbolique » (1970) exercée par l'école sur les classes dominées qui sont exclues et s'excluent par la scolarisation tout en intériorisant et légitimant un tel processus. Dans le même sens, B. Charlot et le GFEN (1986) ont très fortement souligné que le rapport social au savoir dominant à l'école est très éloigné du rapport social au savoir qui caractérise les classes populaires, ne serait-ce que parce que l'école favorise l'acquisition de savoirs coupés des conditions de leur élaboration historique et de leur utilisation sociale, ce qui accentue le côté gratuit au détriment des aspects pratique et utile (à quoi sont justement sensibles les couches populaires).

Faut-il en conclure que rien n'est fait à l'école en faveur de ces populations ? Non. Encore convient-il d'examiner la direction de ces efforts. Un ouvrage québécois dirigé par M. Crespo et C. Lessard (1985) et consacré à l'éducation des populations défavorisées en milieu urbain va nous aider à préciser ce problème. Il semble bien en effet que certaines valeurs sont à promouvoir dans une pédagogie en milieu socio-économiquement faible : la reconnaissance de l'importance de l'école pour ces enfants, l'adaptation de l'ensei-

gnement aux élèves et non l'inverse, le respect du rythme d'apprentissage de chaque enfant, le respect des valeurs véhiculées par l'enfant, le respect des variétés de langage des enfants, le respect des goûts des enfants. Ces valeurs nécessitent l'acceptation de certaines valeurs comme l'empathie et la congruence, la prise en considération des désirs exprimés par les enfants, l'acceptation que d'autres adultes interviennent auprès des enfants en ouvrant l'école au milieu. Or quand on examine les différents programmes des différentes écoles qui ont essayé de lutter contre les effets discriminatoires de la pauvreté en milieu scolaire, que constate-t-on ? Qu'à 90 % les pratiques pédagogiques relèvent du courant traditionnel axé sur la transmission des connaissances comme telles (exposition, application, contrôle). Les autres pédagogies (éducation nouvelle, interactions sociales, modification du comportement) n'ont qu'un rôle partiel d'appoint.

A ce titre on est en droit de considérer que l'école récuse le pluralisme pédagogique et qu'elle ne participe donc pas de la sécularisation de la société. Quand on affirme, comme certains, que les enfants n'aiment pas la pédagogie, il faut donc entendre que les enfants des écoles rejettent la pédagogie traditionnelle. Car en fait l'école actuelle est une école « moyenne » adaptée aux classes « moyennes » : « le type de connaissances et de socialisation produit par l'école « moyenne » est partie intégrante du modèle technocratique de division du travail qui parcourt tout le système scolaire, tant en ce qui concerne l'organisation du travail proprement dite... que... la programmation des matières, de l'espace, du temps scolaires et des processus d'enseignement proprement dits » (J. Hohl, *ibid.*, p. 79). C'est donc bien parce qu'elle récuse la diversité que l'école est contre les valeurs. A ce titre, comme nous venons de le voir, elle s'érige contre les valeurs des jeunes, contre les valeurs des familles, contre les valeurs des groupes sociaux défavorisés et contre le pluralisme des pratiques pédagogiques. Mais comment s'y prend-elle ? Quels moyens met-elle en œuvre pour atteindre ces fins ? Curieusement, on pourrait presque affirmer que c'est par abstention qu'elle agit ! Au lieu de jouer le pour, elle joue le contre ; l'école est d'abord « anti ».

PETIT TRAITÉ DES ANTI-CORPS ANTI-ÉDUCATIFS

Pour pouvoir étayer une telle thèse, il est évidemment indispensable de repérer quelques

figures de ce front du refus. J. Raven (1977) n'hésitera pas, pour sa part, à avancer que l'école est anti-compétence. Selon les enquêtes consacrées à ce sujet, parents, enseignants, élèves et anciens élèves sont d'accord, d'accord sur la nécessité de développer des qualités de caractère comme l'initiative, la volonté de réaliser et d'entreprendre, la confiance en soi, mais aussi d'accord sur le fait que ces qualités sont négligées et même contrecarrées par le système éducatif. Le système éducatif paraît bien la clef de l'emploi et de la position sociale, mais dans le même temps il n'aide pas particulièrement les personnes qui occuperont les situations correspondantes à développer les compétences dont elles auront besoin. On peut d'ailleurs repérer les composantes de la compétence : réfléchir à un but et s'y attacher, engager son affectivité dans ce que l'on fait, rechercher et utiliser le *feed-back*, avoir confiance en soi, être conscient de la complexité du réel, ne pas être méfiant systématiquement vis-à-vis de la société. Intégrer tout ceci à l'école supposerait que l'on ne définisse plus les buts en terme de contenus à apprendre, mais en terme de compétences à développer. La prégnance de la pédagogie traditionnelle relevée un peu plus haut ne nous incite guère à l'optimisme.

Anti-compétence donc, mais aussi anti-subjectivité, cette fois selon A. Gelinas (in C. Paquette, 1984). Reconnaissons que les interprétations subjectives et personnelles du réel sont primordiales et que la configuration que prennent, à un moment donné, nos croyances, nos valeurs, nos connaissances et nos émotions conditionnent nos perceptions et nos interprétations. A ce titre, notre processus constant d'interprétation, d'appréciation et d'évaluation génère ce que l'on peut appeler un savoir d'expérience, soit un ensemble de connaissances à propos de la réalité et propre à chaque individu. Mais quel est le rôle de ce savoir d'expérience par rapport au savoir théorique objectif ? Essentiel, dans la mesure où celui-ci sera d'autant plus acquis qu'il sera abordé par ce qui est signifiant au niveau du savoir d'expérience de l'apprenant. A son tour, ce dernier peut être entravé tant par l'automatisme des comportements que par l'absolutisme des connaissances ou la rigidité des normes sociales. « Dans un processus d'apprentissage, tout savoir théorique et objectif n'a de sens que s'il est en rapport avec le savoir d'expérience et subjectif de chaque personne. De plus tout savoir qui n'est pas subjectif a valeur de savoir théorique » (p. 142). Il faudrait donc accep-

ter une multirationalité, ce que l'école récuse le plus souvent en ne prenant en compte que la seule rationalité des savoirs théoriques tenus pour objectifs. Par là même, elle exclut l'apprenant de l'apprentissage, la subjectivité du processus d'appropriation.

Anti-compétence, anti-subjectivité, mais encore anti-différenciation comme le souligne L. Not. Quels sont les buts de l'éducation ? « Ils peuvent se résumer en une formule très simple : assurer l'épanouissement maximum de l'individu dans ses rapports avec le milieu physique et social ; cet épanouissement sera fonction du degré d'autonomie auquel accédera le sujet, et de son adaptabilité aux conditions changeantes du milieu » (1987, p. 122). Pour autant, ces buts se heurtent à un fait capital, l'inégalité des vitesses du développement intellectuel. Comment le prendre en compte ? En adoptant, précise l'auteur, un point de vue génético-structural qui tolère la lenteur du développement (sans figer les perspectives d'évolution), qui exploite tous les modes de fonctionnement mental (qu'ils soient sensori-moteurs, intuitifs ou formels) et qui pratique une didactique du détour (consistant à aborder l'étude d'un objet au niveau où celui-ci est assimilable par l'élève, même si le programme prescrit de le faire à un niveau plus élevé). Seulement, l'école résiste à une telle transformation en privilégiant la transmission et l'inculcation des connaissances. Transmettre et inculquer, ce n'est pas acquérir. Même quand elle se laisse gagner par la différenciation, l'école s'efforce de n'y pas succomber ; la technique est très simple : il suffit de tolérer la différenciation sur les marges et d'utiliser l'hétérogénéité pour recréer l'homogénéité (par le jeu des sections ou des langues).

L'ANTI-MAÎTRE DE LA PRAXIS

Anti-compétence, anti-subjectivité, anti-différenciation et enfin, cette fois selon F. Imbert, anti-praxis. Bien que le civilisateur ne sache plus très bien quelles valeurs préserver, l'idéal du moi collectif s'étant sérieusement dérégulé, l'enseignant continue à transmettre des valeurs de classe comme une certaine relation au Savoir et à la Culture, une définition de la réussite personnelle et professionnelle, une représentation de la distinction. L'image du civilisateur-colonisateur s'étant estompée, demeure celle de la Figure du

Maître. Le registre socio-politique a laissé la place au registre psycho-affectif. Le discours de la maîtrise peut maintenant se déployer de façon dominante en concevant et réalisant un temps devenu mécanique. « Spatialisé, le temps s'ouvre aux programmations d'objectifs, au découpage et à la sommation de « séquences » : la discontinuité garantit qu'aucun processus d'appropriation ne saurait s'enclencher, aucune praxis se développer qui verrait groupes et personnes entrer dans une histoire dont le projet serait l'autonomie » (1985, p. 62). Autrement dit, qui dit projet dit praxis et temps ouvert, et qui dit programme dit temps spatialisé. La maîtrise cherche la sûreté du programme et n'accepte les projets que sur les marges ou institutionnalisés. On ne peut ni planifier ni programmer l'autonomie. L'autonomie, dont la praxis ouvre le projet, ne peut se penser comme fin définie, pré-inscrite dans un plan, mais comme commencement, entrée dans un processus indéterminé. L'école, le maître, le programme, par et dans une pédagogie traditionnelle, préfèrent s'assurer d'un enfant d'accord, d'un enfant sage, d'un enfant « mort ». La praxis ne passera pas.

Comme nous venons de le voir, à l'école, l'« anti » règne. Et c'est bien pour cela que l'on peut établir ce constat a priori surprenant : l'école s'érige et fonctionne contre les valeurs. Rappelons-le : l'école se dresse contre les valeurs des jeunes, contre les valeurs des familles, contre les valeurs de certains groupes sociaux. Plus globalement, on peut soutenir que, si l'école est ainsi contre les valeurs, c'est parce qu'elle refuse la diversité, le pluralisme. A ce titre, l'école actuelle est tout simplement anti-sécularisation dans les choix qu'elle fait. Et pourtant elle fait des choix... et par le fait même elle affiche certaines valeurs en en excluant et d'autres et celles de certains autres. C'est ce qu'il convient d'examiner maintenant. Pour plus de clarté, nous distinguerons deux champs, les contenus et les attitudes sociales. Quelles sont donc les choix que fait l'école dans chacun de ces secteurs ?

B - UNE AFFAIRE DE CONTENUS

L'école a indéniablement comme fonction, même si ce n'est pas la seule, de faire acquérir des contenus à ses usagers devenus captifs. Ces contenus se présentent sous la forme de disciplines. A. Chervel rappelle fort à propos que cette

notion de discipline scolaire, inconnue avant la guerre de 1914, se répand peu à peu à partir de 1930 pour se généraliser après 1945. Est-ce à dire que, avant, les matières de l'école n'étaient pas des disciplines ? Pas du tout, si l'on entend sous ce terme d'une part « des contenus d'une nature spécifique, constituant des ensembles à vocation pédagogique, propres en tout cas au système scolaire » et d'autre part une fonction qui est « de discipliner » l'esprit, de lui donner les règles d'une méthode rigoureuse pour aborder telle ou telle pratique, tel ou tel domaine de la pensée, de la connaissance et de l'art » (1986, p. 48). En ce sens, l'école n'a jamais enseigné des savoirs, mais toujours des disciplines (articulation de savoirs et de savoir-faire). D'où la question primordiale pour elle : quelles disciplines enseigner ? Ici notre auteur répond abruptement : les disciplines conformes aux finalités qui lui sont assignées par la société. L'école et le collège du XIX^e ont eu comme mission d'enseigner l'orthographe du français ; ils ont inventé ou institutionnalisé pour ce faire des instruments comme la grammaire, la dictée, l'analyse grammaticale et logique. Tant et si bien que la mission a été un succès. Mais ce n'est pas toujours le cas, comme le montrent les exemples de l'antialcoolisme et de la langue nationale. Le premier, en 1900, devait prendre une place officielle dans les programmes au même titre que le français et l'arithmétique ; il fallut bien reconnaître quelques années plus tard que l'indifférence et la résistance de l'opinion signaient la fin d'une telle volonté de prééminence. La seconde s'est certes imposée contre les « patois » mais l'influence de l'école a sans doute été moins déterminante que celle d'autres instances comme le service militaire, les mobilisations, les guerres, le marché du travail.

LE SUPER-MARCHÉ DES DISCIPLINES

Bien entendu, fonctions sociales obligent, au grand marché des disciplines, l'égalité n'existe pas, ce qui a des effets considérables et pervers. J.M. Monteil insiste particulièrement sur le fait que la prédominance des performances scolaires obtenues dans les disciplines à forte valeur sociale contrecarre la nécessité pour un individu d'assurer sa singularité et sa reconnaissance sociale. Ne pouvant répondre à la nécessité psychosociale d'une comparaison positive de soi à autrui, bien des élèves infériorisés sont conduits vers des

comportements incomparables au point de sortir des limites tolérables de la vie collective. « Or, normativement trop puissante, la hiérarchie disciplinaire à l'école concourt à réduire les différents espaces de comparaison possible à ceux des quelques matières valorisées par leur puissance sélective. Chaque élève a d'ailleurs parfaitement intériorisé une telle structuration des valeurs... Dès lors, étranger parmi ses pairs, l'élève ne tardera pas à revendiquer un passeport pour fuir le territoire » (1989, p. 108). Qui plus est, il s'imprénera de cet échec et aura bien du mal à modifier cette image au cours de ses expériences ultérieures susceptibles de la transformer. Retenons donc que les disciplines scolaires sont d'une part constituées par un choix social et ont d'autre part tendance à fonctionner comme un mécanisme d'exclusion par le jeu de la valorisation interne et externe.

Aujourd'hui, toutefois, on assiste à une remise en cause assez forte de l'équilibre disciplinaire par l'apparition de nouvelles disciplines dans les programmes scolaires, ce en réponse aux impératifs du monde contemporain. On peut en repérer quelques unes : l'éducation en matière de démographie, l'éducation nutritionnelle, l'économie domestique moderne, l'éducation pour la santé, l'éducation agro-pastorale, l'enseignement des droits de l'homme (S. Rassekh et G. Vaideanu, 1987). Les modes d'intégration de ces nouveaux contenus sont assez divers car on peut jouer soit le conservatisme, en modernisant les disciplines classiques, soit le réalisme, en mettant en place ce qui est possible selon les situations, soit le radicalisme, en promouvant de nouveaux curricula. Il n'empêche. Ces nouveaux contenus qui frappent à la porte de l'école se trouvent confrontés aux tendances dominantes de la détermination des savoirs actuels. Et il faut ici évoquer au moins deux éléments décisifs. Le premier se nomme exigence de rentabilité économique, comme le souligne B. Charlot (1987). Tant la III^e que la V^e républiques ont célébré le Progrès mais leurs registres sont fort différents : celle-là le fait au nom des Lumières et de la Grande Révolution, celle-ci au nom de l'avenir comme innovation technique, développement économique et mieux-être social. Glorifiant l'économie et l'avenir du pays, l'école de la République est devenue l'école de la Modernité. Nous n'insisterons pas sur cet aspect, sachant que nous avons eu l'occasion de l'analyser longuement précédemment (J. Housseye, 1987, ch. 4 et 5).

Le second élément, lui, se nomme culture formelle. A la fin des années 60, se produit un mouvement de bascule fondamental : le latin et le français laissent la prédominance aux mathématiques et même à la mathématique, comme voie d'accès privilégiée à la pensée scientifique et comme instrument du progrès technique. La mathématique, disait-on à l'époque, devait être moderne (nouvelle et non ancrée sur le passé), utile (applicable à la science et à la technique), accessible (active et claire). Or, très rapidement, elle est devenue très formaliste, très sélective et très austère. Pour quelle raison ? « Cette invasion formaliste, en fait, reflète la logique sociale à l'œuvre dans le système scolaire » (B. Charlot, 1987, p. 165). Les savoirs de production étant de plus en plus concentrés dans les machines, il devient indispensable de familiariser tout le monde avec les formes contemporaines de la rationalité technique et organisationnelle. La domination culturelle repose désormais sur la rationalité moderne ; la culture n'est plus valorisée comme gratuite mais au contraire comme efficace. Seulement, à l'intérieur du monde de la production, l'homme cultivé se doit de rester à distance de la matière, du concret. Les savoirs qui sélectionnent sont ceux qui marquent cette distance culturelle au progrès technique, ce sont donc les savoirs les plus abstraits. La hiérarchie des individus se joue maintenant le long de l'axe concret-abstrait. L'école est désormais en proie au formalisme et les mathématiques sont considérées fort « logiquement » comme la clef de la rationalité moderne.

LE MOUTON, VOILÀ LE DESSEIN DU DESSIN

Il faut donc être clair : de nouvelles disciplines ont beau avoir tendance à pousser la porte de l'école, elles ne remettent pas en cause les tendances lourdes du système, à savoir l'économisme et le formalisme. Elles ne bousculent pas non plus, au moins à l'école que nous connaissons, un autre fait, la présence des différenciations sociales au sein des savoirs. C'est ce que montre par exemple l'ouvrage récent de V. Isambert-Jamati (1990), qui permet de retrouver bien des travaux antérieurs de l'auteur sur cette question de l'analyse sociologique du curriculum formel officiel et du curriculum réel suivi dans chaque classe pour telle ou telle discipline. On découvre ainsi que les instituteurs ont tendance, pour ce qui est des disciplines d'éveil, à munir les

enfants de la bourgeoisie non seulement de connaissances techniques, mais aussi d'une posture socialement critique sur les conditions de la production, alors qu'avec les enfants des couches populaires ils insistent plutôt sur les phénomènes naturels et évitent toute référence sociale qui pourrait ressembler à une éventuelle remise en cause. On découvre aussi que les notes obtenues à l'épreuve de français du baccalauréat sont en partie fonction d'une articulation style pédagogique des enseignants-origine sociale des élèves. Les professeurs « classiques » font obtenir souvent de bonnes notes mais ils creusent fortement l'écart entre les enfants de cadres supérieurs et les enfants d'ouvriers. Les professeurs « libertaires » ont aussi de très bonnes notes et de gros écarts de notes, mais cette fois les enfants des cadres supérieurs sont accompagnés par une forte minorité d'enfants de classes moyennes et populaires. Les professeurs « modernistes » amènent beaucoup de notes moyennes mais jouent le déterminisme social dans les notes extrêmes. Les professeurs « critiques » se concentrent principalement sur les notes moyennes ; avec eux, les enfants d'ouvriers et de cadres moyens obtiennent beaucoup plus souvent de bonnes notes que les enfants des classes supérieures. Bref, au regard des disciplines scolaires, il ne faut jamais oublier que les pratiques pédagogiques ont un effet social différentiel indéniable.

En matière de valeurs, les choix que l'école opère concernent donc les contenus. Le système scolaire doit toujours répondre à la question suivante : quelles disciplines enseigner ? Nous venons de voir que les réponses sont d'abord à chercher dans les finalités que se donne la société. La valorisation de certaines disciplines, l'apparition de nouveaux contenus, l'évolution et la prééminence de certains savoirs et même la pratique pédagogique quotidienne de l'enseignement de ces disciplines sont traversées en permanence par les choix sociaux. La société inscrit l'école, la société instruit l'école. Le problème, c'est que cette analyse s'en est tenue principalement à une réflexion globale sur les disciplines et leur place dans l'école. Il serait bon de s'attacher aux pas de certaines d'entre elles... Il n'est pour autant pas possible de les passer en revue, mais d'examiner quelques-unes en insistant sur tel ou tel aspect quant aux choix de valeurs que l'on peut y faire. Commençons par la maternelle et une de ses disciplines reines, le dessin, car après tout il serait logique de penser qu'à ce niveau et dans

cette activité particulièrement la pression éducative disciplinaire ne serait pas très forte. Il faut bien déchanter. « Le milieu éducatif vise à inhiber la tendance « spontanée » de l'enfant à étendre de plus en plus la tache de couleur et à renforcer la subordination de la graphomotricité aux objectifs d'une représentation iconique inscriptive, consciente et finalisée de l'objet » (Y. Papamichael, 1986, p. 37). La conformité au réel, voilà le dessein du dessin. « Dessine-moi un mouton » ne cesse de dire le maître à l'élève !

On peut même aller plus loin, et comparer le dessin à la peinture en maternelle. Cette dernière est moins utilisée que le dessin. Pourquoi ? Parce qu'elle se prête moins aisément aux normes de la représentation iconique valorisée, elle est plus facilement « déviante », elle laisse plus facilement libre cours à la valeur affective au détriment de la performance référentielle et cognitive. D'ailleurs, les exigences des maîtresses observées varient selon le statut de « bon » ou de « mauvais » élève. Le premier a le droit de s'échapper de la valeur-« réaliste » dans la peinture ; le second est prié de peindre comme il doit dessiner, l'association de formes et de couleurs devant laisser la place au « sens du réel » (qui est aussi le sens du travail bien fait, conforme, « réel »). Imaginaire et pédagogie font décidément un bien mauvais ménage comme l'a dénoncé très fortement et très justement B. Duborgel. La littérature pour la jeunesse, nous dit-il, se métamorphose en catéchisme illustré dans la mesure où l'exigence militante met à son service le texte et l'image, rétrécit l'expérience littéraire et imaginaire, limite l'ouverture symbolique du livre.

« A l'univocité de l'information documentaire répond l'univocité du « message » et de la signification morale, soit un double refoulement possible de la polysémie, de l'ambiguïté, de l'incertitude et du « jeu » que permettrait une véritable substance imaginaire des images et du récit » (1983, p. 38). Le statut didactique et moralisant du livre secrète donc une véritable normalisation. L'école ne fait bien entendu que conforter cette tendance générale, ne serait-ce qu'à travers les livres de lecture. Les contes, par exemple, ont bien droit de cité au tout début mais ils vont être rapidement éliminés ; on oublie par le fait même que l'imaginaire est un exercice du psychisme apprenant une autre manière fondamentale d'approcher et de dire le sens, ou le non-sens, de l'homme et du monde. La fonction didactique de l'école (apprentissage de la langue) l'enferme dans une sorte de néces-

sité de procéder à une exclusion progressive de l'imaginaire au profit d'un réel qui, lui, se donne comme positif. Ainsi, dans les manuels, les textes réalistes se substituent-ils rapidement aux textes de fiction. Même la poésie, déjà statutairement marginalisée, se transforme en un exercice de récitation qui n'entraîne pas à un langage en rupture mais à une langue précise, simple, claire, descriptive. L'école est là pour chasser l'imaginaire et réaliser l'adulte positif et iconoclaste, adorateur des seules images positives. L'enfant en sort exorcisé...

MAIS POURQUOI FAUDRAIT-IL RESTER ÉVEILLÉ ?

Restons dans le champ de l'école primaire et envisageons, à la suite de L. Legrand (1988), ce que l'on a appelé les activités d'éveil. Elles étaient à la fois la suite et la fin des leçons de choses républicaines. Ces dernières prétendaient utiliser la pédagogie de l'observation pour former à l'esprit scientifique positiviste et déboucher sur des connaissances synthétisées simples prenant la forme de résumés et de schémas. En fait, cette formation était très dogmatique et l'observation avait comme fonction de confirmer et d'illustrer la théorie. De la même manière, l'enseignement scientifique secondaire restait très dogmatique, les travaux pratiques n'ayant pas pour fonction de former à la méthode expérimentale. Les travaux des psychologues et des épistémologues sont cependant venus troubler cette belle ordonnance tant et si bien que les mouvements pédagogiques puis les classes de transition puis l'école élémentaire et même les premiers cycles ont adopté ce que l'on a appelé les activités d'éveil. Las, cette orientation qui majorait la méthode et la pédagogie au détriment des contenus, et donc des disciplines, n'eut plus l'heur de plaire... et bientôt, ministre de l'élitisme républicain oblige, elle fut écartée au profit de la dignité des disciplines classiques et de leur formalisme foncier. L'expérience du tâtonnement n'avait que trop duré. La normalisation a ses exigences et ses voies privilégiées.

Prenons maintenant la lecture. Au moins là, la diversité semble s'imposer, ne serait-ce qu'à travers les manuels. Après analyse, G. Bastien nous prie de n'en rien croire. L'essence des différents manuels de lecture n'est autre qu'une inculcation de valeurs et d'attitudes. Différentes au moins ? Pas du tout ! Les manuels ont beau être diffé-

rents, leur univers est majoritairement le même tant par le lieu (un village, un petit milieu clos) que par le temps (une civilisation agraire mythique, hors du temps) ou l'action (saynètes ponctuelles, sans projet) ou les personnages (petits héros automates au langage primitif et sans vie intérieure). « Peut-être cernons-nous une originalité de ces manuels-livres hybrides d'avoir créé un genre de « didact-littérature », c'est-à-dire une littérature avec son lieu, sa temporalité, son action et ses héros qui renvoient constamment de manière indirecte mais très clairement aux présupposés didactiques, psychologiques et culturels d'une époque » (1987, p. 60)... qui n'est plus. A supposer qu'auparavant cette fonction d'imprégnation culturelle ait été justifiée, elle ne l'est plus dans un monde où la télévision assure l'unification culturelle, l'imprégnation idéologique et une lisibilité maximale simplificatrice. D'où la nécessité d'un antidote en classe auquel le manuel de lecture ne peut contribuer que s'il joue la carte de la variété (des activités, des références et des situations).

Restons à l'école élémentaire et penchons-nous maintenant sur la grammaire. S. Delesalle et J. C. Chevalier montrent bien que la Troisième République, par l'importance attribuée à la grammaire dans son école laïque et obligatoire, refuse « de laisser au peuple, en tant que masse mêlée, le soin de régler l'évolution de sa langue » (1986, p. 27). Les éléments techniques de linguistique vont devenir des enjeux politiques et sociaux. Analyse grammaticale et analyse logique vont désormais présider à l'ordre des mots et à l'ordre des raisons républicaines. Evolutions sémantiques et mouvements du peuple sont ainsi réglés par les corps intermédiaires dont les assemblées de linguistes sont un élément nécessaire. Insistant sur la période récente, J. P. Bronckart confirme l'échec des réformes de l'enseignement de la grammaire et l'attribue à la naïveté sociale dont ont fait preuve les novateurs incapables de dépasser le discours psychopédagogique (juste, au demeurant). En fait, au travers de l'enseignement grammatical, la société n'a jamais cessé de viser des objectifs de reproduction sociale (conserver le lien avec les modes de pensée traditionnelle à l'égard de la langue, garder le contact avec des textes anciens ayant le statut de modèles, ériger un système orthographique particulièrement désuet en modèle de système intelligent). Dans ces conditions, les finalités nouvelles (l'enfant, ses besoins, ses intérêts, son activité) ne pouvaient que s'agglutiner aux anciennes tant et si bien

qu'aujourd'hui la grammaire poursuit toute une série d'objectifs incompatibles entre eux qui favorise l'arbitraire dont la société a besoin pour reproduire et sélectionner.

IL CONVIENT DE CHERCHER DES HISTOIRES À LA GRAMMAIRE

Le flou qui préside aux conceptions de notions grammaticales de base (verbes, auxiliaires, adverbess, sujet, objet, etc.) n'a de justification que dans les (fausses) certitudes que déploient à ce sujet les enseignants. Si, comme on l'admet communément, les objectifs de l'enseignement de la grammaire sont de développer la connaissance qu'a l'enfant de sa propre langue et d'améliorer ses capacités de raisonnement logique, il faut admettre que l'on aboutit à un échec. Est-ce à dire que par la grammaire l'enfant n'apprend rien ? Non : « il apprend à se soumettre à des règles peu explicites, qui ne s'appliquent qu'à une partie de la langue, mais qui constituent le gage de la réussite scolaire » (1987, p. 12). Autrement dit, il est illusoire de chercher à améliorer tel ou tel aspect du programme et telle ou telle méthode tant qu'on n'aura pas reformulé dans son ensemble le problème des finalités de l'enseignement des langues et de la grammaire. La formation didactique a alors comme rôle premier de faire prendre conscience des enjeux. Comment justifier la grammaire ? Certes en affirmant qu'elle prépare l'enfant à acquérir d'autres langues, qu'elle lui fournit un instrument de résolution de problèmes orthographiques, qu'elle développe son intelligence logique, qu'elle le fait réfléchir sur sa langue et ses constructions, mais principalement en avançant qu'elle amène l'enfant à mieux s'exprimer grâce à la maîtrise des règles de sa langue. Seulement, ce transfert des connaissances grammaticales sur les activités langagières n'est qu'un postulat... non vérifié ! Les quelques recherches qui existent sur ce domaine ne permettent pas de conclure à une supériorité systématique des performances des élèves qui ont reçu un enseignement grammatical ; sur bien des aspects, les méthodes non-grammaticales donnent des résultats équivalents sinon supérieurs. L'important, socialement parlant, n'est-il pas que l'on croie à une telle supériorité (Freinet mis à part) ? Les réformes passent. Les finalités restent. « Et pourtant elle tourne ! ». Si l'on considère que ce qui devrait être visé dans l'enseignement du français,

ce n'est pas la maîtrise de la langue comme telle, mais le développement d'activités langagières variées et la maîtrise des contextes dans lesquels elles s'enracinent, alors force est de considérer que la prégnance de l'enseignement grammatical ne se justifie plus... sauf comme instrument social privilégié.

Laissons-là le français et les diverses formes de cette discipline pour examiner un domaine a priori plus sensible, l'histoire. Y retrouve-t-on les valeurs de conformation que nous avons vues à l'œuvre dans les savoirs scolaires précédents ? L'influence de la société est ici clairement déterminante. Il suffit de prendre quelques exemples. P. Giolitto (1989) a ainsi analysé les variations des manuels scolaires d'histoire sur la Révolution Française ; à l'adulation a succédé l'horreur, puis la recherche d'un jugement plus équilibré d'où peu à peu s'est mis en exergue le thème des droits de l'homme. D'autres auteurs sont allés plus loin et ont franchement dénoncé l'enseignement de l'histoire comme une entreprise sociale de mystification. C'est ce que fait S. Citron à propos de l'idée de nation. « Le statut de l'histoire en France est en effet paradoxal. D'un côté la légende, la mythologie nationale consacrée par l'école, une succession chronologique organisée autour des grands événements et des grands personnages façonnent ce que nous croyons être la trame du passé. De l'autre côté des travaux, des recherches conduisent, sur des points précis, à de nouvelles perspectives et suscitent un regard distancié et critique sur les précédentes mises en ordre » (1987, p. 8). La « mémoire collective » que l'école a imposée aux Français est aujourd'hui remise en cause.

Comment démêler l'histoire de la légende ? Comment repenser un passé dont nous ne saisissons que des traces ? Comment dépasser la célébration scolaire des héros positifs de la mémoire collective ? Tout se passe en effet comme si l'éducation historique continuait à nier la conscience historiographique. Décrivant le passé « vrai », elle a pour fonction et pour définition d'être le récit de la nation, le creuset du nationalisme. Au XIX^e siècle, la nation est devenue l'être historique par excellence autour duquel s'organisa le passé supposé intégral. L'image de la France comme une « personne » est née dans une culture écrite, transmise de siècle en siècle au sein d'une élite cultivée que la bourgeoisie de la III^e République a relayée, amplifiée et officialisée par l'école pour tous. La vulgate historique de la France une

et indivisible créée par les rois et relayée par la nation révolutionnaire était née. La religion de la France relayait la religion royale dans l'imaginaire jacobin. L'histoire, inventée pour l'école, devenait le catéchisme de cette religion de la France. Michelet, Lavis, Seignobos et bien d'autres en furent les évangélistes privilégiés. En est-il autrement aujourd'hui ? Pas vraiment car ce qui a surtout changé c'est le ton. La résonance affective s'en est allée ; seul reste le savoir aseptique et froid, mais c'est bien ce même savoir qui continue à poser la société française comme une entité abstraite ignorante des diversités culturelles.

L'HISTOIRE QUI VENAIT DU FROID

« Or c'est au fond une histoire totalitaire, histoire d'un pouvoir où jamais l'on n'entend la voix des vaincus, des annexés, des persécutés, des opposants... Projection dans le passé de l'idée de la France une et indivisible, cette histoire n'est jamais, ne peut être pluraliste » (ibid., p. 95). Il devient indispensable de passer le passé au crible de cette valeur commune appelée « droits de l'homme » ; alors apparaîtrait le différent dans le semblable, le multiple dans l'un. L'histoire de l'Etat unitaire et de sa légitimité n'est en aucune façon celle de la société civile pluri-culturelle. Or cette pluri-culturalité en France et en Europe est aujourd'hui un fait, de même que sont des faits le retour du religieux dans la société civile et l'incertitude des rapports entre l'Etat et cette même société civile. Comment dans ce cas peut-on relire le passé ? En acceptant en premier lieu que nous soyons un mélange de cultures et d'ethnies à l'extrême-ouest de l'Europe. L'identité française est une dynamique en mouvement depuis des siècles, la résultante de la diversité des racines et des cultures qui l'ont composée et continuent à créer le mélange de demain. En second lieu, il devient indispensable de désacraliser la laïcité en promouvant une laïcité inter-culturelle qui reconnaît la part religieuse de chaque culture à condition que celle-ci accepte de respecter celle des autres et l'agnosticisme. En troisième lieu, il serait opportun que l'Etat ne continue pas à se prendre pour la nation, surtout dans une constitution démocratique qui fonde la diversité des points de vue et des cultures hier et aujourd'hui. La nation redevient la société des Français multiple, diverse, complexe. Bref, tout ceci supposerait que l'on ôte à l'histoire, en tant que discipline scolaire, son

rôle de normalisation idéologique et sociale. On peut certes le souhaiter mais on doit surtout constater que, jusqu'ici, l'histoire n'a guère réussi une telle mutation.

Décidément, dans ce parcours au sein des savoirs scolaires, nous avons beau faire, la fonction de normalisation semble dominante et omniprésente. Cela tiendrait-il aux disciplines examinées, principalement littéraires jusqu'ici ? Tournons-nous donc maintenant vers des savoirs « objectifs », l'enseignement des sciences par exemple, et suivons ce qu'en dit un spécialiste, G. Fourez. Il est on ne peut plus net sur la question : pour lui, l'enseignement scientifique renforce les tendances technocratiques de la société en présentant comme indiscutables les résultats des sciences et en faisant croire ainsi que les sciences constituent la seule manière valable de parler du monde. Cette perspective dogmatique oublie que la science ne décrit pas le monde « tel qu'il est » mais en présente une interprétation liée à un problème de maîtrise. Les enseignants n'ont pas appris que les sciences véhiculent, et c'est normal, des idéologies : « l'enseignement transmet implicitement aux enseignés une vision déterminée des sciences ; cette vision implique d'abord une éthique déterminée et, en outre, ne correspond pas à ce que montrent les recherches scientifiques récentes » (1986, p. 10). Quelle image donne-t-on par exemple de la recherche scientifique ? On suggère aux élèves que la connaissance scientifique doit être dérobée directement à la nature par des expériences finement élaborées, que la science est vénérable, toute-puissante et lointaine, qu'on la pratique dans une « tour d'ivoire ». Une telle image est tout simplement fautive, stérile pour l'apprentissage et nuisible socialement.

Mais alors, d'où vient cette représentation de la neutralité de la science ? C'est une construction culturelle et sociale. Au XVII^e siècle, les sciences « exactes » se sont détachées de la politique, de la religion et de la problématique sociale. Au XVIII^e siècle, les sciences ont été considérées comme l'incarnation de l'idéal de la Raison (philosophie des Lumières). Aux XIX^e et XX^e siècles, la relation renforcée entre sciences et techniques a mis en avant l'idée que la recherche scientifique menait aux innovations techniques. Ce qui a été occulté, c'est le fait que la recherche scientifique est un processus social et qu'à ce titre un ensemble de valeurs et de normes guident la conduite des scientifiques. Ce qui signifie que les résultats

scientifiques ne sont pas découverts mais produits dans le contexte de l'interaction sociale. N'est-il pas urgent d'amener les élèves à se situer comme « citoyens responsables » à l'égard des sciences et des techniques ? Les sciences sont un lieu de controverses et ces dernières ont des enjeux sociaux non négligeables que l'enseignant-grand prêtre de la science ne peut que voiler. Si l'on perçoit l'existence humaine comme constructible, et c'est bien la vision que transmet la science, il faut alors admettre que l'on peut aussi construire les valeurs éthiques dans le concret des réalités sociales et politiques. La Science est une réalité sociale idéologique qui parle à l'Élève, individu social engagé dans un rapport au savoir. Et tous les débats actuels sur la biologie le clament à l'envi. L'enseignement des sciences à l'école ne semble pas en tenir compte, sinon de façon adjacente.

LES MATHÉMATIQUES OU L'APOLOGIE DU VERRE VIDE

Retrouve-t-on les mêmes limites pour les mathématiques ? Sont-elles neutres et vierges idéologiquement ? A. Harlé en tous les cas, analysant les manuels scolaires entre 1882 et 1930, montre qu'elles ne l'ont pas été à cette époque. Les problèmes avaient un rôle extra-mathématique et véhiculaient un message moral et civique, du type : l'alcool provoque de lourds dégâts dans les familles et pour la société. Les mathématiques, comme les autres disciplines, concourent alors à l'action moralisatrice qui devait sortir de toute matière. De plus, à l'école primaire, les mathématiques sont visées en tant qu'outils (apprendre les quatre opérations sur des nombres et des situations qui seront ceux rencontrés dans la vie quotidienne d'adulte). L'objectif principal est de munir l'enfant du savoir minimum dont il aura besoin durant sa vie. « C'est pourquoi il ne s'agit pas d'un enseignement de base, mais d'une formation pratique à vocation utilitaire, applicable (et parfois déjà appliquée) directement à des situations courantes de la vie nécessitant des calculs et qui doivent constituer, selon les instructions officielles, « tout le savoir pratique » dont l'élève aura besoin durant sa vie » (1987, p. 274).

Qui plus est, l'image de la société que présentent les problèmes des manuels est singulièrement simplifiée, tronquée et orientée (certaines valeurs sont privilégiées ; certains milieux sont catalogués). L'école des mathématiques est une école d'intégration. D'autant que l'instrument intellectuel

privilegié n'est autre que la mémorisation obtenue par le rabachage et les applications répétitives. Le cours dogmatique est la règle, excluant la plupart du temps les appels à la compréhension et les explications détaillées. La mémorisation des techniques de calcul est déterminante dans les méthodes pédagogiques. On pourrait cependant estimer, fort justement, que cette époque est achevée et que la page des mathématiques normalisantes et normalisées est tournée. Est-ce bien certain ? L. Cros (1981) rappelle une étude récente des professeurs de mathématiques sur la pratique de leur discipline. Que constatent-ils ? Que les programmes sont trop ambitieux, que la formation des maîtres conduit à un enseignement dogmatique et que, pour les élèves, faire des mathématiques, c'est comprendre le discours du professeur et utiliser à bon escient définitions, théorèmes et recettes... Est-ce bien nouveau ? On peut pour le moins en douter !

Il s'avère pédagogiquement nécessaire de donner aux élèves le temps de réfléchir, de résoudre des problèmes, de se tromper, d'être actif. On pourrait alors attendre des mathématiques que leur finalité culturelle soit de développer les valeurs suivantes : attention, raisonnement, rigueur de pensée, esprit critique sur sa propre action, goût de la recherche, humilité devant les faits, choix d'une stratégie devant un problème. Or ces valeurs sont sacrifiées au profit de la compréhension rapide, de l'exécution vive, de la mémoire, de la capacité d'accumuler les connaissances et de l'aptitude à restituer ce qui a été appris. Bref, la discipline mathématiques ne se distingue guère des autres. Ce qui est vraiment frappant, lorsque l'on accepte d'analyser les différents savoirs sous cet angle, c'est leur uniformité quant à l'étroitesse du système de valeurs scolaires ainsi véhiculées. Une telle réduction est socialement injuste, scientifiquement injustifiée et certainement préjudiciable à l'avenir d'une population formée. Les disciplines scolaires se présentent avant tout comme une entreprise de normalisation et de conformation sociales. Malgré l'évolution de la société, elles continuent à refuser le pluralisme des valeurs et, à ce titre, les contenus scolaires ne sont toujours pas les savoirs d'une société sécularisée.

C - UNE AFFAIRE D'ATTITUDES SOCIALES

Admettons cependant, comme nous l'avons déjà souligné, que l'école ne soit pas seulement un lieu

d'acquisition de contenus mais qu'elle se présente aussi comme un lieu d'intégration d'attitudes. Autant à une certaine époque il ne semblait pas de bon ton de reconnaître une telle volonté d'influence, autant aujourd'hui on tend à la revendiquer. Un appareillage pédagogique comme celui de R. Feuerstein insiste tout particulièrement sur la nécessité pour les éducateurs d'émettre et d'imposer les valeurs culturelles auxquelles on croit, comme la valorisation des activités intelligentes. Mais il va plus loin puisqu'il tente d'inculquer des valeurs de « challenge » et une mentalité de gagneur que d'aucuns auraient tendance à estimer immorales (R. Debray, 1989, p. 92). On prétend donc aujourd'hui ouvertement enseigner des attitudes (D. Morissette et M. Gingras, 1989). L'affaire n'est certainement pas nouvelle mais sa clarté et sa revendication ne peuvent manquer d'étonner.

L'ENSEIGNANT, UN MONSIEUR BIEN COMME IL FAUT

Il nous faut donc concevoir les enseignants comme des porteurs et des transmetteurs d'attitudes. Or, curieusement, cette mise à jour se fait au moment où les enseignants se réfugient, pour ce qui est de leurs attitudes professionnelles, dans le leurre et la défense exacerbée. Le leurre tout d'abord. En éducation, affirme P. Meirieu, il est naturel de... ne pas tenir sa parole, il est naturel de faire de magnifiques déclarations et de... ne pas en tenir compte dans la pratique, il est naturel de... ne pas faire ce que l'on prétend. « Si les choses sont tellement difficiles c'est qu'il ne peut y avoir, en éducation, de continuité instituée entre les finalités et les pratiques, a fortiori de déductibilité mécanique des secondes par rapport aux premières. Il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire pour le faire, ni de l'instituer pour n'avoir plus à le faire » (1989, p. 14). On débouche ainsi sur une « juste » répartition des registres : les déclarations d'intention générales et généreuses ont comme mission de positionner idéologiquement l'institution ; les pratiques quotidiennes ont comme fonction de reproduire l'institution au moindre coût et de conforter ses acteurs dans leur mode d'être. Et pourtant s'il n'y avait d'éducation véritable qu'au-delà de ce leurre ? que dans l'émergence d'un projet éthique porté par une personne qui cherche à mettre en cohérence des pratiques et des fins, qui tente de tenir parole en engageant l'autre dans une relation dynamique fragile par définition ?

Seulement voilà, c'est précisément cette fragilité que redoute l'enseignant. Et cette fois nous quittons le leurre pour la défense. Comment se manifeste-t-elle ? A. Abraham a beaucoup insisté sur « cette tendance acharnée qui défie les différences culturelles, ce besoin de se présenter d'une manière si idéalisée, de paraître « tel qu'il faut » et non pas « tel qu'on est » » (1989, p. 24). Les enseignants se présentent à la fois comme sujets d'un malaise général qui les affecte profondément et comme porteurs d'images de Soi empreintes de perfection, d'une idéalisation sans reproche. En fait, l'image idéalisée les protège et les empêche de sentir la dévalorisation de l'image de leur vrai Soi. Le Soi collectif s'impose tellement aux enseignants qu'avant de pouvoir se présenter tels qu'ils sont, ils doivent s'afficher comme des adultes parfaits, des représentants de la société, de ses normes, de ses lois, des catalyseurs de tous les espoirs et de toutes les déceptions. Or une telle tâche est impossible, si bien qu'ils sont condamnés à brandir cette image idéalisée d'eux-mêmes en réaction aux tensions propres au Soi collectif. Cette autodéfense dévoile la situation existentielle pathogène du Soi collectif de cette profession. Le couple infernal idéalisation-dévalorisation fait des ravages. Hérauts des valeurs, les enseignants se vivent comme des victimes de ces mêmes valeurs ; dès lors, il n'est pas étonnant qu'ils pratiquent le leurre et la défense. Question de survie. Question d'attitudes.

Admettons donc que l'école fasse acquérir des attitudes... au moins aux enseignants. Comment croire que les élèves soient épargnés ? On connaît les attitudes prisées par les étudiants et recherchées par les employeurs ; elles se nomment capacité à travailler en équipe, capacité à communiquer et capacité d'initiatives. Est-ce bien ce que l'école permet d'acquérir dans ce domaine ? Ce n'est pas ce qui semble frapper bien des observateurs ! J. Beillerot, par exemple, estime qu'à l'école on apprend et on éprouve avant tout l'égoïsme et le différé (1989). Les élèves commencent leur vie sociale en étant soustraits à la réalité sociale et à la nécessité de produire afin d'échanger et de vivre. Ils apprennent « gratuitement », pour que cela serve plus tard, ce qui est de plus en plus en contradiction avec les réalités et les idéaux de notre société (efficacité, immédiateté, preuve, plaisir). Cette asocialité de la formation débouche sur une poursuite trop exclusive du développement personnel, d'où l'égoïsme. On pourrait certes rétorquer qu'après tout c'est là une

excellente préparation au fonctionnement social. L'ethnologue R. Jaulin nous en détrompe quand il estime que nos sociétés fabriquent des émigrés, que nos pratiques éducatives nous rendent étrangers à nous-mêmes. Sa condamnation de l'éducation occidentale contemporaine est sans appel : « Elle coupe l'enfant de l'adulte, enferme les savoirs dans les livres. Elle « atomise » l'élève, chacun ne travaillant que pour lui-même. Bref, elle n'initie qu'à la solitude. La personne se retrouve sans personne. Mais, pis encore, en nous faisant courir après ce que l'on doit être (plus riche, plus savant, plus ambitieux), elle nous fait rompre avec ce que l'on est » (1990, p. 70). L'école nous rend orphelin de nos communautés.

NI VU NI CONNU, J'TE FORME

L'égotisme, la solitude, voilà ce que l'on apprendrait à l'école. Encore convient-il d'y ajouter la discipline, que l'on peut symboliser par la dictée, instrument disciplinaire type (silence, corps contraint, tête courbée, obéissance à la voix du maître). La discipline n'est pas extérieure aux disciplines, elle les nourrit et les justifie. L'ambiguïté du mot traduit bien la clarté de sa fonction. Il se pourrait d'ailleurs que les enseignants ressentent cette pression qu'ils exercent, et ne s'en satisfont pas. En effet, quand il s'agit pour eux de s'exprimer sur la formation continuée qu'ils reçoivent, que privilégient-ils ? Les valeurs qui relèvent de la faculté d'exercer un pouvoir, de l'égalitarisme, de la coopération, de l'opposition à une orientation hiérarchique des tâches, de la possibilité de prendre des initiatives. Tout ce qui rappelle la soumission et l'individualisme est rejeté (J. Raymond, 1988). On se prend à rêver : et si jamais les élèves osaient réclamer les mêmes valeurs ? et si jamais les enseignants prétendaient mettre en œuvre ces valeurs pour leurs élèves ? N'est-ce pas alors la représentation que l'on a du métier d'élève qui serait affectée ? Car le bon élève, celui qui a du métier, est d'abord celui qui a intégré les règles, qui se soumet aux règles.

Ces règles, apprises à l'école, ne sont pas obligatoirement explicitées, transparentes ; elles ne se donnent pas pour un programme. Sans figurer comme tels dans les objectifs de l'enseignement, les apprentissages moraux sont néanmoins régulièrement engendrés par l'école. L'école veut faire apprendre l'effort, le travail bien fait, la persévérance, l'hygiène, la propreté, l'ordre, la politesse, le respect d'autrui, le respect de l'autorité et des

institutions, l'amour de la patrie, etc. Mais elle a du mal à dire comment elle s'y prend. « Autrement dit, la conscience des effets de socialisation de l'école est plus claire que celle des mécanismes qui les engendrent » (P. Perrenoud, 1984, p. 242). Il y aurait même des apprentissages clandestins à l'école, liés aux routines de la vie scolaire mais étrangers à ce qu'elle déclare favoriser. On apprend ainsi à vivre dans une foule, c'est-à-dire dans une concentration d'individus dans un espace relativement exigü. On apprend à attendre, à s'accoutumer à l'ennui et à la passivité. On apprend à se prêter à l'évaluation d'autrui, maître et élèves. On apprend à satisfaire aux attentes de l'enseignant et des camarades. On apprend à vivre dans une société hiérarchisée et stratifiée. On apprend avec les autres à influencer le rythme du travail scolaire. On apprend enfin à fonctionner dans un groupe restreint, à en partager et à en utiliser les valeurs et les codes de communication.

Cette recension des routines quotidiennes faite par Eggleston (1977) a le mérite de dévoiler le « sens commun » de l'école : on y apprend le métier d'élève ; on y intègre les règles du jeu scolaire ; on y devient un indigène scolaire. La culture scolaire s'insère dans la culture de l'organisation scolaire. L'excellence scolaire se ramène à l'exercice qualifié de ce métier d'élève que P. Perrenoud ne cherche guère à embellir : « On le voit, faire du bon travail à l'école, c'est faire un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté, répétitif et constamment surveillé. On peut concevoir que dans ces conditions l'énergie des élèves ne soit pas constamment investie dans la recherche de la plus grande excellence possible » (ibid., p. 258). Quoi qu'il en soit, ces attitudes acquises par les élèves, ces formes intégrées par les jeunes relèvent d'une intégration implicite. Mais, très souvent, cette même intégration est tout à fait explicite, comme le montre une étude de S. Weber sur les aspirations à l'éducation de la population brésilienne. L'éducation ne répond pas seulement à une volonté méritoire de démocratisation, elle se présente aussi comme un instrument privilégié de diffusion du modèle même de la société. L'aspiration à l'éducation correspond très souvent à une simple volonté d'intégration.

LA DÉMOCRATISATION, ÉCOLE DE LA CONFORMITÉ

D'ailleurs, qu'est-ce qu'une personne éduquée ? La population brésilienne y voit d'abord une per-

sonne qui sait vivre et se comporter en société. La deuxième image exprimée est celle d'une personne qui a fait des études, qui a de l'instruction. Encore convient-il de lier ces deux représentations, la seconde générant la première, l'école engendrant des attitudes vitales externes conformes : « l'éducation est le processus de socialisation à travers lequel on développe les aptitudes sociales et on enseigne des connaissances légitimées par l'appareil scolaire d'une société donnée, ce qui permet à l'individu de s'intégrer dans cette société » (1976, p. 101). Que faut-il attendre de l'école ? L'insertion sociale, ce qui suppose tout à la fois l'aisance en société, la réussite matérielle et la contribution à la construction sociale. Conclusion, nous dit l'auteur ? Les aspirations à l'éducation sont davantage le résultat du conditionnement mis en œuvre par une société donnée qu'une voie permettant d'approcher les transformations sociales. La société fait qu'à l'école on apprend que l'école est la solution de la société. Voilà bien la preuve du succès de l'intégration par l'école.

Mais quand, manifestement, l'échec scolaire s'inscrit comme une marque sur le front de certains jeunes, que se passe-t-il ? Quel est alors le discours des diverses instances de formation qui reprennent ces jeunes exclus de l'insertion ? Le même quant au fond, mais dans un enrobage plus « soft ». C'est ce qu'analyse M. Pariat à propos du dispositif français d'insertion des jeunes de 16-18 ans : « Le plus souvent, les formateurs estiment que les jeunes de 16 à 18 ans qu'ils reçoivent en formation devraient être capables de se prendre en charge, d'être autonomes tant sur le plan affectif que sur le plan économique ; la représentation qu'ils ont de la jeunesse est empreinte de maturité, d'affirmation de la personnalité associée à une volonté de s'assumer » (1985, p. 47). Pour produire, ou tenter de produire, de tels effets chez les jeunes, les formateurs vont utiliser des moyens qu'ils veulent non-scolaires (proximité, souci du concret, refus du pouvoir, compréhension, etc.). Mais dans quel but, pour quelles fins ? Pour que ces exclus adhèrent enfin à un langage admis socialement, qu'ils se conforment à une attitude socialement admise, c'est-à-dire active, positive vis-à-vis du travail, positive vis-à-vis des apprentissages. S'agit-il là d'une rupture par rapport à l'école ? En aucune façon, il s'agit plutôt d'une école continuée chargée de poursuivre les mêmes objectifs, les mêmes valeurs et les mêmes attitudes d'intégration. Autrement dit, même l'autonomie et la responsabilisation sont en fait des fac-

teurs de conformation-normalisation. Qu'il s'agisse de contenus ou d'attitudes, le résultat est le même, la cohérence semble totale.

Continuons cependant à examiner ce domaine des attitudes car, si l'école fait effectivement des choix sur ce point, il n'en reste pas moins que ces choix sont sous-tendus par des réalités sociales qui, elles, à priori, sont différentes. Cela implique-t-il que la pluralité de valeurs réussit à s'introduire dans une telle conformité ? La question vaut au moins d'être examinée. Cherchant à dresser une typologie des enseignants du secondaire en France à partir des recherches publiées sur ce sujet, J. Hedoux (1988) caractérise quatre types de professeurs en fonction de leurs valeurs pédagogiques et sociales. Le premier, c'est le réactionnaire-conservateur qui vit la plus grande ouverture sociale du système de formation comme une menace de dévalorisation et qui montre son attachement aux normes scolaires et sociales par sa tendance à l'hyper-correction dans ses exigences langagières et morales (conduites). Le second, c'est le conservateur-traditionnel ; sa conception humaniste de l'enseignement et de la culture se révèle à la fois axiologiquement tolérante et socialement sélective et élitiste. Le troisième, c'est le réformiste-novateur ; il allie la diffusion d'une culture qu'il veut attrayante à une très forte centration sur la relation éducative ; il peut aussi privilégier la technologie éducative (audio-visuel, objectifs, informatique) pour mieux adapter fonctionnellement à une société technicienne en évolution. Le quatrième, c'est le critique-novateur qui se caractérise surtout par son extrême diversité. Pour certains, il s'agira de privilégier les activités d'expression pour mieux rejeter l'objectif de promotion et d'adaptation sociale de la société de consommation. Pour d'autres, il faudra retenir des contenus en prise sur les réalités intellectuelles contemporaines tout en restant exigeant sur les apprentissages des élèves pour refuser le fatalisme socio-culturel. D'autres encore se vouent délibérément aux élèves d'origine ouvrière, soit pour s'investir dans des innovations qui remettent en cause bien des aspects, soit pour diffuser une culture plus classique qui doit cependant devenir une arme entre les mains des formés.

LA PSYCHOLOGIE DU CACHE-CACHE

On ne peut donc pas, à proprement parler, considérer « les » enseignants comme un tout quant à

leurs valeurs et leurs attitudes. Eux aussi sont des êtres sociaux, et même des êtres diversement sociaux. A ce titre, les jugements qu'ils portent reflètent ces enracinements sociaux et permettent de comprendre en partie les mécanismes de sélection scolaire. P. Marc a beaucoup insisté sur ce point. La conduite des enfants n'explique pas en totalité les jugements émis par les maîtres ; le système de valeurs et de projections des émetteurs entre aussi en ligne de compte dans les décisions, par exemple de redoublement en CP. Or ici la variable socio-professionnelle des élèves est manifeste. A quoi est attribué l'échec de l'élève ? Trois schémas semblent possibles. Une première attitude, pessimiste, désigne la mauvaise volonté de l'enfant (aucun effort) : elle concerne en priorité des enfants étrangers, d'origine sociale défavorisée. Une seconde attitude, pessimiste elle aussi, renvoie à l'irresponsabilité de l'enfant (manque d'intelligence) : elle touche surtout des enfants français, d'origine sociale défavorisée. La troisième attitude, optimiste cette fois, se fonde encore sur l'irresponsabilité de l'enfant (lenteur) : elle est attribuée à des enfants autochtones, d'origine sociale plutôt favorisée.

Autrement dit, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, les enfants de sous-cultures éloignées de la sous-culture scolaire se trouvent significativement (mais non systématiquement) moins appréciés par leurs enseignants. On peut même dresser une échelle de dévalorisation, en allant du plus au moins : enfants d'étrangers, enfants d'ouvriers, enfants d'agriculteurs, enfants d'employés, enfants de cadres. De tels jugements sont incompatibles avec les valeurs égalitaires proclamées par l'institution. Ce qui est enfoui n'en fonctionne pas moins. « Et nous estimons qu'est dorénavant démontrée l'existence de ce décalage entre les discours ambiants répandus dans l'Ecole et les explications données de l'échec scolaire par les représentants de l'institution » (1984, p. 14). Tout se passe comme si l'enseignant tendait à s'exclure de la problématique échec scolaire en tant qu'acteur ; la psychologie lui sert à « expliquer » les ratés du système... et à se préserver d'une approche sociologique qui ne le laisserait pas intact. Le modèle scolaire, lui, sort grand vainqueur dans sa propre perpétuation confortante. Or l'inadaptation scolaire est tout autant inadaptation à un modèle culturel qu'il s'agit bon gré mal gré de faire accepter qu'incapacité d'un être formateur à entériner le désir d'enfants trop étrangers au sien. Cette attitude sociale de base

suit les divers chemins tracés par les positions sociales différentes.

Et pourtant, en dehors du fait que la concordance de la hiérarchie des valeurs et de la hiérarchie des appartenances sociales reste à justifier, il semble bien qu'un enfant n'est pas « enfermé » dans son système social de valeurs et qu'il n'y a donc pas lieu d'entériner un tel positionnement. Selon R. Champagnol, la réussite différentielle à l'école est non seulement inéluctable mais normale. Le problème est plutôt que l'on s'obstine à ne poser pour règle qu'une seule exigence moyenne que l'on prétend ajuster à l'ensemble de la population, au lieu de définir plusieurs niveaux d'exigence dès l'école élémentaire. D'autant que, de fait, beaucoup d'enfants se trouvent en contact avec plusieurs groupes sociaux porteurs de systèmes de valeurs différents. Certains de ces groupes valorisent l'école, d'autres non. L'enfant acceptera ou non de se réaliser par l'école en fonction du système de valeurs qu'il a acquis. Mais ces systèmes de valeurs, comme le langage, ne sont pas à proprement parler appris. « Ils sont extraits par l'enfant sur la base des significations des conduites et des modèles privilégiés par son groupe social de référence. Pour cela l'enfant dispose d'équipements de socialisation à caractère « pré-câblé » affectés à l'ensemble des pratiques sociales » (1986, p. 55). Cependant ces équipements, même si avec le temps ils sont de moins en moins malléables, s'avèrent susceptibles d'être influencés par des valeurs externes au seul milieu social et culturel d'origine. Le rôle du formateur ne serait-il pas de favoriser ces passages et ces interactions ? A condition bien entendu de maîtriser ses propres limites et ses propres « câblages » dans la réceptivité aux valeurs. Or justement, c'est ce qui semble faire problème si l'on se réfère à la typologie des enseignants rencontrée plus haut, dans la mesure où ceux-ci semblent majoritairement tournés vers une consolidation de la normalisation et non pas vers une ouverture diversificatrice.

PESTE SOIT DU RÉALISME ET DE L'UTILE EN MATERNELLE

On comprendra alors que les facteurs de la réussite scolaire peuvent être définis de façon étroite. J. Weiss rappelle ainsi qu'il n'existe guère que deux types de bons élèves, les actifs, considérés par les enseignants comme intelligents, bien

verbalisés, dynamiques, sociables, soignés, et les appliqués, que les maîtres qualifient de disciplinés, doux, stables et soignés également. L'aspect social recoupe ces catégories puisque les premiers, qui réussissent plus vite, sont majoritairement issus des milieux favorisés, alors que les seconds sont plutôt d'origine campagnarde. Il n'y a pas lieu non plus de s'étonner que, en dépit de leurs limites, les avis des professeurs et leurs appréciations des aptitudes et des comportements des élèves représentent quasiment les meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire des élèves. La psychométrie se révèle en quelque sorte superflue (sauf quand elle joue le leurre comme dans l'effet Pygmalion !). Pourquoi en est-il ainsi ? Parce que « les appréciations des enseignants tendent à se conformer à un « système organisateur normatif », véhiculant des valeurs socio-institutionnelles culturellement admises. L'élève capable de réussir une scolarité donnée serait non seulement celui qui produirait les résultats, mais également celui qui présenterait les comportements que l'institution attendrait de lui ; attentes partagées assez étroitement par l'ensemble du corps professoral » (1984, p. 159). Ce qui revient à considérer que les différences relevées un peu plus haut à propos des types d'enseignants sont elles-mêmes surdéterminées par un accord plus profond sur un certain nombre de valeurs de conformité.

Tout ceci ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'évolution dans l'appréhension de ces valeurs, en particulier sous le jeu des forces sociales. L'exemple que donne E. Plaisance (1986) de l'évolution des maternelles est tout à fait significatif à cet égard. Dans les années 1945, l'aspect production était dominant ; les activités cherchaient le visible et l'utile, les travaux manuels manifestaient l'habileté et l'exactitude. Tout ceci correspondait aux attentes des milieux populaires, majoritaires dans cette institution à ce moment. Puis, à partir des années 1965, l'esthétisme des activités (le gratuit des effets des dessins, etc.) va se dissocier de la recherche de l'utile propre aux classes populaires. Enfin, dans les années 1970, la primauté donnée à la valorisation des attitudes de l'enfant au cours des activités (participation, expression, intégration) va déboucher sur une rupture avec le modèle productif initial pour s'ancrer dans un modèle expressif en accord avec les modes culturels des classes moyennes et supérieures. Tant et si bien que, si l'on reprend une expression de B. Bernstein (1975), la « pédagogie invisible » des écoles maternelles se définit par ce modèle expressif

d'une socialisation orientée vers les personnes et les relations humaines, ce qui rejoint fort bien les aspirations, les valeurs et les attitudes des nouvelles institutrices, quant à leur origine sociale (plutôt favorisée).

Il ne faudrait pas cependant concevoir les enseignants comme un monolithe imperméable aux différences. Il y a bel et bien des désaccords entre les enseignants. On peut même soutenir que chaque enseignant est lui-même partagé. Ceci est d'autant plus vrai que les institutions scolaires sont en proie à tout un jeu de forces sociales contradictoires. Comment par exemple concilier la fonction de démocratisation et de justice égalitaire avec la fonction de sélection et d'efficacité ? Aujourd'hui, ces questions se posent au sein de chaque établissement, de chaque classe, de chaque professeur, puisque la volonté démocratique a tendu à ne pas différencier structurellement le système scolaire (ou tout au moins a cherché à aller dans ce sens). Tant et si bien que l'identité professionnelle enseignante se lit de plus en plus comme un montage composite. Est-ce pour autant conflictuel ? Il ne le semble pas, comme le souligne J.L. Derouet : « Aujourd'hui, le conflit a laissé la place à une sorte de « relativisme mou », où tout est plus ou moins égal à tout, et où chacun fait comme il lui plaît, en déconnectant de plus en plus ses comportements quotidiens de l'exigence de justification » (1988, p. 62). Insistons un peu sur ce dernier point. Quand ils doivent justifier leurs actes aux yeux des autres (et d'eux mêmes), quels systèmes de référence les enseignants utilisent-ils ?

LE CIVISME DE L'INDIFFÉRENCE

On sait que, dans la mouvance d'une certaine sociologie politique, J.L. Derouet a pris l'habitude de distinguer trois modèles de compétence sociale. Le modèle civique fonde l'exigence d'exterritorialité de l'école (hors des pressions du monde extérieur), la primauté donnée aux savoirs abstraits et formels (hors des pratiques et des objets quotidiens), et la sélection scolaire sur la libération des hommes (hors des préjugés familiaux et des servitudes locales). Le modèle domestique familial, au contraire, fait reposer la justice sur la connaissance très personnelle des individus, sur la continuité entre les savoirs du quotidien et ceux de l'école, sur la recherche de formes de socialisation basées sur l'intérêt et la

motivation et sur une hostilité à la différenciation scolaire qu'il faudra enrayer par une différenciation pédagogique. Le modèle industriel, enfin, correspond à tout un langage de professionnalisation et à tout un développement de l'outillage pédagogique ; il recherche tout autant l'efficacité de l'acte pédagogique que l'affirmation d'une spécificité technicienne qui protège des intrusions et revendications des autres partenaires (parents, décideurs, etc.) ; il permet d'opposer un discours des méthodes aux difficultés du discours des finalités, quitte à « oublier » l'implacable réalité de ce dernier. Bref, parcouru par ces modèles justificatifs, chaque enseignant peut choisir d'utiliser l'un ou l'autre dans telle ou telle situation, face à tel ou tel interlocuteur (parents, élèves, collègues, autorités, personnes externes). Des arrangements peuvent aussi se faire entre enseignants pour donner telle ou telle coloration à un établissement ou un autre, même si le plus souvent le choix d'un modèle ne suppose pas réellement l'exclusion des autres. Tant que la société n'aura pas réussi à se réaccorder avec elle-même sur le problème de la démocratisation, il faudra bien que les enseignants gèrent de cette façon, en tension, leur situation professionnelle et personnelle.

Il se pourrait donc fort bien que le mouvement de normalisation que l'on peut repérer un peu partout encore aujourd'hui tant sur le plan des contenus que des attitudes corresponde à une volonté de se réassurer dans une situation qui est devenue de plus en plus mouvante aussi bien structurellement qu'individuellement. Mais précisément, n'est-ce pas cette nouvelle donne qui est désormais la toile de fond souhaitable de la réalité sociale et scolaire ? Ne s'agit-il pas maintenant de dépasser l'obsolescence du consensus mou des justifications et des pratiques éducatives ? N'est-il pas opportun de prendre en compte la diversité des conceptions et des manières de faire ? N'est-ce pas un moyen de contrecarrer cette normalisation qui semble si bien coller au fonctionnement de l'institution école ? Que chacun soit parcouru par ces contradictions, c'est un fait ; pourtant n'est-il pas temps de permettre aux acteurs d'essayer de les dépasser, non plus dans la rétention mais, cette fois, dans l'affirmation dialectique ? Car, quoi qu'il en soit, l'acte véhicule la valeur, la pédagogie véhicule le choix. Il ne revient donc pas au même de mettre en place tel dispositif ou tel autre.

Certes l'illusion du modèle industriel serait de nous faire croire qu'une réponse technique est

disponible et souhaitable lorsqu'il s'agit de déterminer les conduites à tenir. Mais voici longtemps qu'A. Yates nous a prévenu qu'il n'en était rien. En effet, lorsqu'il analyse les formes de regroupement des élèves en éducation (1966), il arrive à la conclusion suivante : les études scientifiques ne tranchent pas entre les types de groupement ; seul un choix de société, et donc l'affirmation de certaines valeurs au détriment de certaines autres, permet de le faire. A ce titre, la pédagogie différenciée par exemple n'est pas d'abord un agencement de méthodes pédagogiques, c'est avant tout l'affirmation et la mise en œuvre d'une certaine conception de la justice et de la démocratie. Or une telle option heurte profondément les valeurs et les attitudes des adeptes du modèle civique. Ceci est d'autant plus ressenti que ces changements menacent le statut de bon nombre d'enseignants qui se trouvaient jusqu'alors en face d'élèves plus sélectionnés. Qui plus est, n'oublions pas que les enseignants ont été formés dans un certain schéma et apprennent sur le tas à poursuivre sa mise en œuvre en acquérant peu à peu leur compétence professionnelle pratique. Qu'en retirent-ils conceptuellement ? Que le type d'organisation auquel ils ont été habitués est le plus avantageux du point de vue éducatif. Et c'est ainsi que l'on obtient un agrégat d'habitudes, d'attitudes et de valeurs... normalisatrices.

L'ÉCOLE, UN COMBAT CONTRE LA PLURALITÉ

De façon générale, si l'on veut axer le système scolaire sur un changement progressif de la société, on a intérêt à jouer les cartes suivantes : la plus grande variété possible des élèves, un maximum d'utilisation commune des structures scolaires et le plus grand nombre possible d'activités interdépendantes. Comme le montre A. Yates, plus on inscrit structurellement les différences à l'école, et plus on préserve leur hiérarchie sociale : « Nous avons pu établir, d'après différents indices, que les méthodes de groupement constituent un apport certain, soit au maintien de la structure sociale, soit aux changements dans la répartition des privilèges sociaux. Il a été amplement prouvé que les groupes établis sur des différences d'aptitudes, d'appartenances à une classe sociale, à un groupe racial ou à une religion, accentuent ou même exacerbent ces distinctions » (1979, p. 153). Qu'on se le dise ! En tous les cas, le pluralisme de la société sécularisée n'est pas

celui-là. Car il ne s'agit pas de préserver et d'entériner les différences, il s'agit au contraire de les mettre en synergie. C'est ce que refuse l'école encore aujourd'hui. Cette réflexion en témoigne tout spécialement.

L'école, avons-nous vu, refuse la diversité et le pluralisme. On peut aller jusqu'à avancer que l'école refuse les valeurs, en particulier les valeurs des jeunes, celles de la famille et, plus précisément, celles de certaines familles. Ce rejet a comme fonction de lui permettre d'affirmer et d'imposer son propre système de valeurs, dont la caractéristique essentielle est l'étroitesse. Malgré l'évolution, l'œuvre d'école est d'abord une œuvre de conformation, de normalisation sociale. Et ceci se constate tout autant à travers les contenus

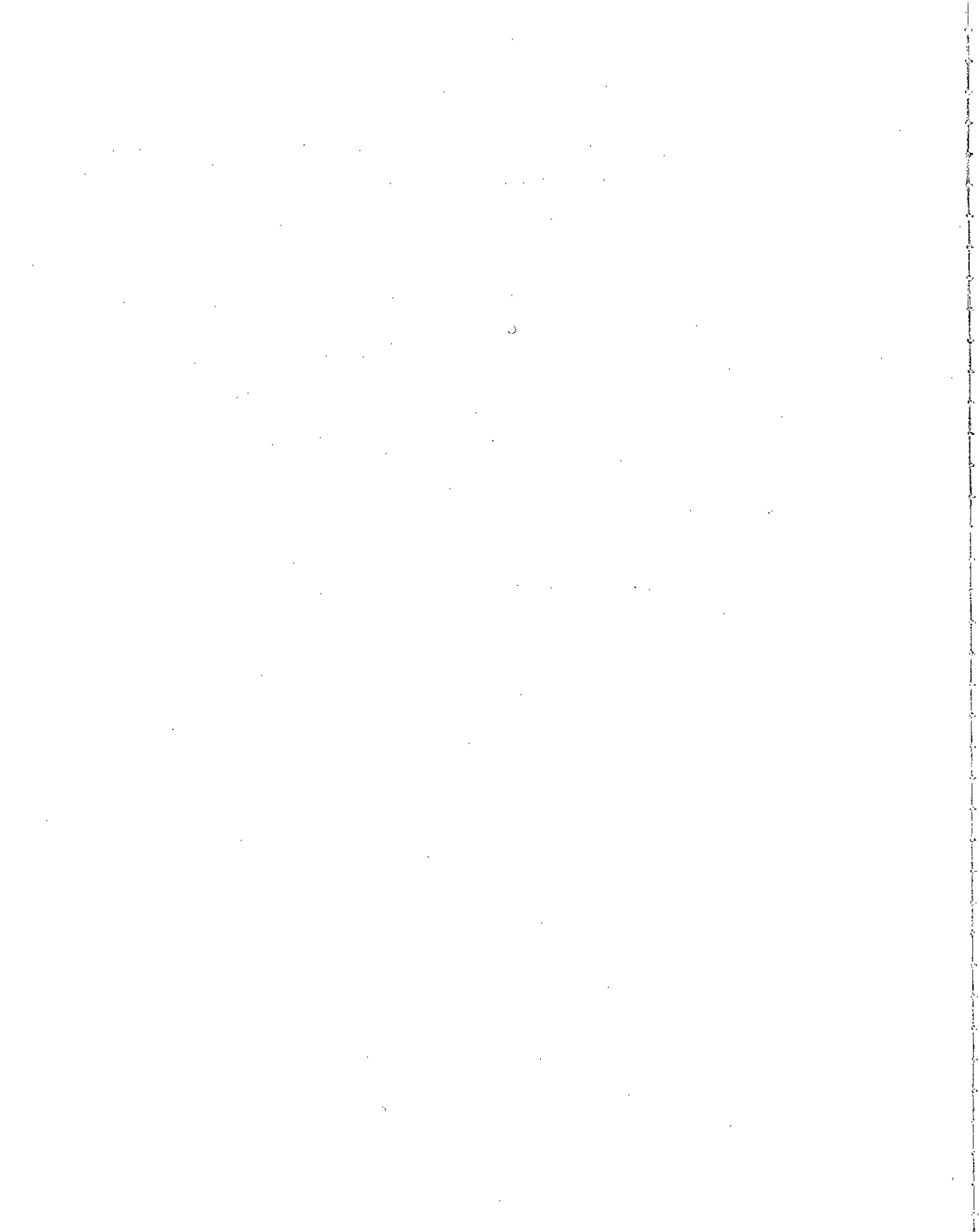
transmis qu'à travers les attitudes sociales inculquées. Le pluralisme est encore refusé par l'école. Certes, on ne peut pas nier que des différences parcourent la réalité scolaire, mais celles-ci sont traitées de façon statique. La sécularisation en exige au contraire une vision dynamique. Comme nous le disions en commençant, ce n'est pas parce que les conceptions de l'école sont plurielles qu'elles acceptent la pluralité. Les valeurs ont beau être diverses, la pluralité, elle, demeure combattue et contrainte, et non pas justifiée et voulue. L'école fait donc des choix, c'est indéniable, mais son choix fondamental, c'est d'abord celui de la non-pluralité.

Jean Houssaye
Sciences de l'Éducation
Université Louis-Pasteur, Strasbourg

Bibliographie

- ABRAHAM A. (1989). — « Une approche centrée sur la personne de l'enseignant » in **Éducation et pédagogies**, Sèvres, CIEP, 1.
- AUDY P. et CAQUETTE C.E. (1981). — « Les valeurs chez le "drop out" » in **L'école et les valeurs**, Collectif, Congrès mondial, Montréal, Serge Fleury éditeur.
- BASTIEN G. (1987). — « Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au CP (de 1930 à nos jours) » in **Revue Française de Pédagogie**, Paris, INRP, 79.
- BEILLEROT J. (1988). — **Voies et voix de la formation**, Paris, Editions Universitaires.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970). — **La reproduction**, Paris, Minuit.
- BOYER R., DELCLAUX M. et BOUNOURE A. (1986). — **Les univers culturels des lycéens et des enseignants**, Paris, INRP.
- BRONCKART J.P. (1987). — Préface à **Le savoir grammatical des élèves** de Kilcher-Hagedan H. et alii, Berne, Peter Lang.
- CHAMPAGNOL R. (1986). — « L'échec scolaire : une conduite programmée » in **Revue Française de Pédagogie**, Paris, INRP, 77.
- CHARLOT B. (1987). — **L'école en mutation**, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (1986). — « Sur l'histoire des disciplines scolaires » in **Actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et primaires**, Paris, INRP.
- CITRON S. (1987). — « Le mythe national. L'histoire de France en question », Paris, Éditions Ouvrières. **Études et documentation internationale.**
- CRESPO M. et LESSARD C. (1985). — **Éducation en milieu urbain**, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- CROS L. (1981). — **Quelle école pour quel avenir ?**, Paris, Casterman.
- DEBRAY R. (1989). — **Apprendre à penser**, Paris, Éditions Eshel.
- DELESALLE S. et CHEVALIER J.C. (1986). — **La linguistique, la grammaire et l'école**, Paris, A. Colin.
- DEROUET J.L. (1988). — « Désaccords et arrangements dans les collèges » in **Revue Française de Pédagogie**, Paris, INRP, 83.
- DEROUET J.L. (1988). — « La sociologie et la crise de l'identité socioprofessionnelle enseignante » in **Éducation permanente**, Paris, 96.
- DUBORGEL B. (1983). — **Imaginaire et pédagogie**, Paris, Le Sourire qui Mord.
- FOUREZ et alii. (1986). — **Construire une éthique de l'enseignement scientifique ?**, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- GFEN. (1986). — **L'orientation scolaire en question**, Paris, ESF.
- GINGRAS-AUDET J.M. (1981). — « L'école et la transmission des valeurs », in **Prospectives**, Montréal, vol. 17, 1.
- GIOLITTO P. (1989). — « L'école primaire et la révolution française » in **Les Cahiers Pédagogiques**, Paris, 274-275.
- HARLE A. (1987). — **Les manuels de mathématiques entre 1882 et 1930**, Amiens, Thèse de l'Université de Picardie.

- HEDOUX J. (1988). — « Les enseignants du second degré en France : études typologiques » in **Recherche et Formation**, Paris, INRP, 4.
- HOUSSAYE J. (1987). — **École et vie active. Résister ou s'adapter ?**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- IMBERT F. (1985). — **Pour une praxis pédagogique**, Vigneux, Éditions Matrice.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — **Les savoirs scolaires**, Paris, Éditions Universitaires.
- JAULIN R. (1990). — « il est temps d'être indien » in **Le Monde de l'éducation**, Paris, 170.
- LEGRAND L. (1988). — **Les politiques de l'éducation**, Paris, PUF.
- LEGRAND L. (1989). — **Le Monde de l'Education**, Paris, 164.
- MARC P. (1984) — **Quand juge le maître**, Cousset, Éditions Delval.
- MEIRIEU P. (1989). — « La parole tenue » in **Éducation et pédagogies**, Sèvres, CIEP, 1.
- MONTANDON C. et PERRENOUD P. (1987). — **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?**, Berne, Peter Lang.
- MONTEIL J.M. (1989). — **Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales**, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble.
- MORISSETTE D. et GINGRAS M. (1989). — **Enseigner des attitudes ?**, Bruxelles, De Boeck Université.
- NAUD A. et MORIN L. (1978). — **L'esquive, l'école et les valeurs**, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- NOT L. (1987). — **Enseigner et faire apprendre**, Toulouse, Privat.
- PAPAMICHAEL Y. (1986). — « Transmission en activité de dessin et de peinture à l'école maternelle » in **Revue Française de Pédagogie**, Paris, INRP, 74.
- PAQUETTE C. et alii. (1984). — **Des pratiques évaluatives**, Montréal, NHP.
- PARIAT M. (1985). — **Un défi pédagogique**, Amiens, Université de Picardie.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'échec scolaire**, Genève et Paris, Droz.
- PLAISANCE E. (1986). — **L'enfant, la maternelle et la société**, Paris, PUF.
- RASSEKH S. et VAIDEANU G. (1987). — **Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000**, Paris, UNESCO.
- RAVEN J. (1977) — **Éducation, values and society**, Londres, H.K. Lewis.
- RAYMOND J. (1988). — « Pour une meilleure adaptation de la formation continue dans le premier degré » in **Recherche et Formation**, Paris, INRP, 3.
- WEBER S. (1976). — **Modèle dominant et aspirations à l'éducation. Un exemple au Brésil**, Paris, Éditions du CNRS.
- WEISS J. (1984). — **Individualité et réussite scolaire**, Berne, Peter Lang.
- YATES A. (1966, 1979). — **Le groupement des élèves en éducation**, Bruxelles et Paris, Labor et Nathan.



Enseigner la morale aujourd'hui ?

Louis Legrand

Les préoccupations et les discours relatifs à l'Éthique ont peu à peu envahi la pensée contemporaine dans de nombreux domaines : médecine, biologie, économie, politique, sexualité, vie en société, etc. Parallèlement, et en apparence de façon paradoxale, l'école s'est désintéressée de l'enseignement de la morale et fuit les sujets brûlants dont nous abreuvons les médias. Seule l'Instruction civique a retrouvé une place dans les programmes depuis 1985. L'article décrit l'évolution des conceptions en la matière depuis la fondation de l'école républicaine en 1880 jusqu'à nos jours et cherche à estimer l'impact qu'ont eu les instructions officielles dans les classes. Il apporte une explication hypothétique de la désaffection constatée et plaide pour une prise en compte, à tous les niveaux, des problèmes de valeurs dans l'enseignement.

Signe des temps : le problème des valeurs revient en force. Il ne se passe pas de jour sans que l'édition nous annonce un livre nouveau sur l'« éthique ». Les revues s'emparent de la question, et la Revue Française de Pédagogie, avec ce numéro spécial, emboîte le pas. Il est assez piquant de constater que les tables de cette revue viennent de paraître dans un récapitulatif de plus de vingt ans, et que, sur 537 articles parus de 1967 à 1990, 3 seulement ont été explicitement consacrés à « L'éducation civique, politique, morale et familiale » (Tables p. 60). En revanche on compte 46 articles consacrés à la didactique des disciplines, 28 à l'acquisition des connaissances, 36 à l'apprentissage, 30 à l'échec scolaire. Ce décompte est plus qu'anecdotique. Il confirme ce que je serai amené à préciser dans la suite de cet article : l'école française et la

recherche en éducation s'intéressent fort peu, en France, au domaine des valeurs, et il est loin d'être certain que cet état de fait soit en passe de changer, même si la réflexion sur ces problèmes envahit aujourd'hui le domaine philosophique et... journalistique.

Si l'on s'intéresse aujourd'hui à ce domaine, c'est bien, semble-t-il, que l'opinion publique n'a jamais été aussi désemparée face à la morale. Le fait même de ne plus parler de « morale » mais d'« Éthique » est significatif. Certes, l'Éthique n'est pas la Morale pour une réflexion philosophique. La morale est l'ensemble des règles qui régissent les rapports entre les personnes. Elle fait partie d'une façon de vivre communément admise. Elle définit de façon habituelle et consensuelle ce qu'est le Bien et le Mal. Elle édicte les valeurs, le droit et la

juridiction. En revanche, l'Éthique apporte en ce domaine la distance de la réflexion philosophique. Elle s'interroge sur le Bien et le Mal, met en question les valeurs, en cherche le fondement possible dans un ordre extérieur et supérieur à la coutume. Et si l'on parle aujourd'hui d'Éthique et non de Morale c'est peut-être parce que nul n'est aujourd'hui assuré des valeurs à vivre et à affirmer comme *régulateurs de la vie quotidienne*. L'Éthique a d'abord émergé des problèmes liés à la vie : contraception, avortement, manipulations génétiques, euthanasie. Des « Comités d'Éthique » ont été réunis, chargés de réfléchir en ces domaines et d'y apporter quelques lumières ou même quelques certitudes espérées dans un vide juridique inquiétant. Elle a envahi le domaine économique par l'incertitude née d'une généralisation de l'individualisme avec la recherche du profit personnel érigé en moteur du progrès matériel et social. La solidarité est mise en question. La rentabilité devient la pierre de touche de dispositions légales alors que, pendant des années, ce fut celui de la justice sociale. Le racisme ordinaire, devenu de jour en jour plus présent avec la juxtaposition des cultures liée à l'immigration, conduit à mettre en cause les valeurs classiques de tolérance. La violence privée ou publique est de plus en plus présente par les médias et par les conditions nouvelles de l'urbanisation ségrégative, par les retombées également de cette course à la possession de biens de consommation banalisés par la publicité dont sont exclus les plus défavorisés. La Morale est mise en cause comme mystification au profit des dominants.

Par ailleurs, les grands systèmes organisateurs se sont effondrés en occident. La Religion n'est plus, pour un grand nombre, la pierre de touche solide de valeurs ébranlées. Le Socialisme n'offre plus l'espoir prophétique de « lendemains qui chantent ». L'individualisme libère des contraintes morales mais en même temps nous laisse devant le « vide » et génère une angoisse insupportable. L'interrogation sur les valeurs est omniprésente et c'est probablement pourquoi l'« Éthique » est descendue du ciel des philosophes pour envahir notre horizon quotidien. L'usure du mot « Morale » n'est probablement pas la seule raison de ce glissement lexical qui est aussi, profondément, un glissement sémantique.

Que peut donc l'École dans une pareille situation ?

Et, tout d'abord, quelle place l'école française donne-t-elle aujourd'hui à l'enseignement et à la promotion des valeurs. Les valeurs ne sont pas seulement objets de connaissance, elles sont aussi règles de conduite. Or, sur ces deux points, l'histoire récente montre des évolutions importantes. Je m'en tiendrai à la scolarité obligatoire en rappelant que le décret fondateur de 1959 a entraîné, à partir de 1963, avec la prolongation à 16 ans de la scolarité obligatoire, la suppression des classes dites de cours supérieur et de fin d'études primaires, avec regroupement des élèves de 11-12 à 16 ans dans des collèges de secteur.

1. En ce qui concerne l'école élémentaire les textes de 1945 sont restés en vigueur jusqu'à la loi Haby de 1975. Or les textes de 1945 renvoient explicitement aux textes de 1923 qui, eux-mêmes, reprenaient ceux de ... 1887 (Arrêté du 24 juillet 1947 et circulaires d'application qui ont suivi). Ce fait est déjà significatif en lui-même. Pendant cent ans, les textes officiels concernant l'enseignement de la morale et de l'instruction civique ont été considérés comme valables. Il a fallu les évolutions fondamentales de notre société dans les années soixante et l'explosion de 1968 pour faire naître le besoin d'un changement. Et encore, car le jeu stérile des oppositions politiques conduisait la majorité des enseignants à rejeter toute idée de modification au début du règne Giscard-Haby. On verra que, mieux encore, l'inspiration des textes de 1887 et de 1923 semble avoir eu un retour triomphal sous Chevènement, en 1984.

Quels sont les caractères principaux de ces textes et de ceux qui leur ont succédé ?

On notera tout d'abord la dénomination sous laquelle sont présentés les horaires et les programmes de cette « discipline ». En 1945, « Morale », du Cours Préparatoire (1 h 1/4), au Cours Élémentaire, Cours Moyen et Cours Supérieur (1 h). « Morale et initiation à la vie civique » en fin d'études pour les élèves de 12 à 14 ans devant quitter le système éducatif élémentaire après cette classe (2 h.). En 1978 « Education morale et civique ». Il aura fallu presque 10 ans pour que le Ministère se décide à publier des textes réglementaires après les réflexions de 1969 conduisant à globaliser sous le nom d'« activités d'éveil » ce qui était jusqu'alors réparti en disciplines classiques : histoire et géographie, sciences, musique, dessin, travail manuel. Il n'y avait pas alors d'horaire spécifique, conformément à

l'orientation pédagogique de la loi Haby : démarche créative, plutôt que savoir, ayant sa place dans toutes les activités dites « d'éveil ». Enfin, en 1985, « Education civique » pour l'ensemble de la scolarité élémentaire.

Ces changements de dénomination ne doivent rien au hasard comme le prouvent les objectifs et les instructions. Les textes de 1945, comme ceux de 1923, sont placés en tête des programmes. Ceux de 1978 sont à la fin et ont même disparu comme autonome dans le cadre des activités d'éveil. Ceux de 1985 ont retrouvé leur autonomie, mais ils demeurent à la fin, après les matières nobles, français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, et avant l'éducation artistique et l'éducation physique..

En 1923, repris en 1945, on parle d'« **Instruction morale et civique** » ; en 1978, d'« **Éducation morale et civique** » ; en 1985, d'« **Éducation civique** », la Morale ayant disparu dans le titre.

Le placement en fin des instructions de 1978 résulte, dit le texte lui-même, du fait qu'il ne s'agit pas d'un enseignement autonome mais d'une synthèse d'activités diverses présentes dans l'ensemble des activités d'éveil. Rien de tel en 1985 : il s'agit d'un enseignement spécifique, comme en témoigne un programme détaillé renouant avec la tradition des textes d'avant « Haby ». Si l'on cherche à comparer les contenus des programmes 1923-1945 et 1985 on est frappé par la différence fondamentale d'accent, traduite d'ailleurs par les titres. En 1923 il s'agit de Morale personnelle, « la bonne vieille morale de nos pères » chère à Jules Ferry (1). L'instruction civique n'est introduite qu'en classe de fin d'études pour les élèves devant entrer prochainement dans la vie active. En 1985 il s'agit d'**Éducation civique**, l'essentiel étant de nature sociale et institutionnelle dès le cours préparatoire. La morale personnelle y est présentée comme une retombée de la morale sociale. Le sens du « politique » y est affirmé avec l'accent mis sur la République et sur la France républicaine et le maître « n'oublie jamais qu'il s'agit d'édifier la citoyenneté en **utilisant des savoirs** » (2). Quant à l'intermède 1977-1985, la connaissance y compte beaucoup moins que le relationnel. Le « style de vie de la classe et le climat des échanges et des relations » constituent explicitement le nœud de cette formation. Il y a donc là une prise de position officielle pour les méthodes actives et la pédagogie nouvelle. Les neo-conservateurs de 1985 ne s'y sont pas

trompés en cherchant à rétablir le primat du savoir comme base des valeurs, avec un programme de connaissances détaillé.

Qu'en est-il des méthodes ?

L'évolution au cours des cent dernières années révèle une même diversité. Dans le texte de 1923 repris en 1945, deux aspects complémentaires sont mis en relief. Une régulation des comportements en classe par le modèle et l'incitation magistrale ; une prise de conscience des valeurs par l'usage de récits édifiants mettant en œuvre des modèles, des « héros » comme le texte manifestement inspiré par l'œuvre contemporaine de Bergson. Par ces deux moyens complémentaires, on espère créer des habitudes de conduite et des attitudes positives et durables. A l'analyse, le nœud de cette méthode est la relation maître-élève dans le cadre d'une collectivité scolaire, relation où s'exercent de façon permanente le souci et l'exemple de la justice. « Mettre la morale en action dans la classe. Le régime disciplinaire, fondé sur la justice, en fournit à tous moments l'occasion, car les enfants doivent être appelés à sentir et à apprécier l'équité des actes accomplis par le **maître** dans le **gouvernement** de la classe ». Quant aux discours ou aux lectures qui en sont l'occasion, ils auront lieu chaque jour, en début de matinée, et conduiront à une maxime, recopiée du tableau. « Le quart d'heure quotidien consacré à la morale demeure un entretien plutôt qu'une leçon, une « élévation » de l'âme vers l'idéal, une exhortation à bien agir plutôt qu'une dissertation sur le Bien ». Et, bien sûr, dans ces entretiens le maître se gardera de tout prosélytisme religieux ou politique, il respectera scrupuleusement le caractère laïc de l'école... ce qui ne l'empêchera pas d'exalter le Progrès humain avec l'aide du chant choral. Un poète « républicain », Maurice Bouchor, est présent aux côtés de La Fontaine et de Victor Hugo (3).

A partir de 1975, on assiste, au fond, à l'approfondissement des orientations anciennes avec l'éclatement des contradictions qui les caractérisent. L'accent mis sur le comportement, sur les habitudes à prendre, sur la socialisation dans le cadre scolaire, va conduire naturellement les auteurs de 1978 à recommander l'instauration en classe d'une véritable « vie scolaire » où le maître ne sera plus le parangon de justice dans son gouvernement du peuple enfantin, le despote éclairé en quelque sorte, mais où il deviendra l'« animateur », le metteur en œuvre de structures

socialisantes : coopératives scolaires, projets, travaux d'équipe et ce, dans l'ensemble des activités scolaires. « Il devient possible — et il est souhaitable — au cycle élémentaire de donner une importance accrue à l'organisation coopérative de la vie des activités scolaires : plus grande participation des élèves aux décisions adoptées collectivement et relatives à l'organisation et aux conditions de déroulement des activités, ainsi qu'à la définition des différents projets et à la répartition des tâches qu'ils impliquent ». Le relationnel devient ici la grande affaire, faisant disparaître le « prêche » moralisateur.

Dix ans plus tard, la parole retrouve tous ses droits. Mais il ne s'agit plus seulement de prêche et d'exemples édifiants. Il s'agit désormais de « Savoir ». Certes, on trouve dans le texte de 1985 une reprise synthétique des tendances antérieures. Le Maître reste un modèle comme en 1923 : « (l'éducation civique) suppose chez le maître une attitude conforme aux idées qu'il enseigne ». Comme en 1978 « il engage à la vie coopérative, invite à pratiquer l'égalité des droits... ». Mais surtout, comme il a été rappelé plus haut, « Il n'oublie jamais qu'il s'agit d'édifier la citoyenneté en utilisant des savoirs ». « Eduquer le citoyen, ce n'est ni scruter la conscience, ni régenter la volonté, c'est éclairer sa liberté pour qu'elle puisse trouver elle-même ses voies. **L'éducation civique ne prend jamais la forme de l'endoctrinement ou de l'exhortation**, elle invite à la responsabilité, elle est toujours une éducation à la liberté ». Où l'on retrouve les affirmations de l'introduction générale aux programmes et instructions de 1985 : « Dans la vie à l'école et dans l'enseignement dispensé seront cultivées les vertus qui fondent une société civilisée et démocratique : la recherche de la vérité et la foi dans la raison humaine, la rigueur intellectuelle et le sens des responsabilités, le respect de soi et d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération, le refus des racismes, la reconnaissance de l'universel présent dans les différentes cultures, l'amour de la France qui se confond avec l'attachement à la Liberté, à l'Égalité et à la Fraternité ». Certes, ce texte est composite. Il allie à la recherche de la Vérité et à la Raison humaine, domaines éminemment intellectuels liés au « Savoir », la « foi », le « sens », le « respect », l'« esprit », le « refus », la « reconnaissance », l'« amour », l'« attachement », tous concepts qui relèvent de la sphère affective et active. Or, par ailleurs, contrairement au texte de 1923, on refuse aujourd'hui l'« exhortation » et

contrairement au texte de 1978 on laisse le maître libre de ses méthodes. On ne peut mieux illustrer une confusion qui, sous des dehors de rationalité retrouvée, exprime à sa façon le désarroi éthique contemporain.

Tels sont les textes officiels dans leur évolution et leur diversité. Mais des textes révèlent les orientations et les désirs de ceux qui les écrivent, et par delà leur personne, ceux des politiques qui les autorisent. Des textes disent le droit, au moins le désirable. Ils n'expriment jamais la réalité des faits. Et on pourra s'interroger sur la pratique réelle des maîtres dans leur action quotidienne.

Il faut en convenir : sur ce point il n'y a guère d'études objectives indiscutables. Que se passe-t-il dans les écoles françaises en matière d'enseignement de la morale et de vie scolaire ? Dans quelles mesures les textes ont-ils été appliqués ? Quelles étaient et quelles sont aujourd'hui les pratiques ?

Les instructions de 1923, reprises par celles de 45, semblent avoir été respectées comme je peux en témoigner à partir de mon expérience d'élève entre les deux guerres, d'instituteur et d'inspecteur départemental après 1945 et jusqu'aux environs de 1960. Tous les matins, l'instituteur donne sa leçon de morale, soit à partir des récits lus dans le manuel, soit à partir de commentaires d'un fait vécu. Une maxime est écrite au tableau et recopiée sur le cahier du jour au dessous de la date. Elle est apprise par cœur à la maison pour le lendemain. Il y a même des « travaux pratiques » : Il me souvient d'avoir été mis en file, un béret sur la tête, pour passer devant le « Maître » en enlevant le couvre-chef avec un « bonjour monsieur » articulé avec conviction ! (C'était aux environs de 1930).

La tempérance était à la mode dans l'espoir de lutter contre l'alcoolisme considéré comme le fléau par excellence du monde ouvrier. L'épargne était encouragée par la vente de timbres de caisse d'épargne une fois par semaine. De grands tableaux illustrés pendaient aux murs, concrétisant ces « vertus » (4).

Le style de cet enseignement est conforme aux instructions. Il s'agit d'exhortation et de conformation de la conduite : ordre dans les cahiers, dans la tenue vestimentaire, dans le comportement social, dans le respect des choses et des lieux. Les discours cherchent à émouvoir, les exemples à conforter. Le rôle de l'adulte est omniprésent.

Cet enseignement a perduré jusqu'à la fin des années soixante et a progressivement disparu ensuite malgré la validité théorique des instructions. On pressent là l'évolution profonde des attitudes qui va conduire à l'explosion de 1968. Il est significatif que le dit « Tiers temps pédagogique » (9 heures de langue française, 6 heures de mathématiques, 7 heures d'activités d'éveil, 5 heures d'éducation physique) instauré par circulaire dès 1969 et officialisé dix ans plus tard par l'arrêté du 7 juillet 1978, avait été précédé des réflexions de 66 et 67 menées au sein du Ministère Peyrefitte et dans le cadre de l'Association d'Etudes pour l'Expansion de la Recherche Scientifique conduisant au colloque d'Amiens de mars 1968 (5).

Dans ce grand mouvement d'opinion, comme il a été constaté plus haut dans ses retombées institutionnelles, la morale et l'instruction civique doivent diffuser dans l'ensemble de la vie scolaire et de l'enseignement. Comme les textes relatifs aux activités d'éveil le disent, la morale est affaire d'attitudes et de relations avant d'être celle du discours. De là l'incitation à transformer la classe et l'école en « coopératives scolaires » avec instauration de responsabilités individuelles et collectives, travaux d'équipe, situations d'apprentissage avec « tâtonnement expérimental » comme disait Freinet et « résolutions de problèmes ». Il s'agit de développer le sens de l'autonomie et de la responsabilité par une transformation globale de l'enseignement.

Qu'est-il advenu de ces instructions ? Un changement de contenu est plus facile qu'un changement de méthode. Il apparaît que cette mutation souhaitée n'a pas eu le succès qu'on aurait pu attendre. L'enseignement spécifique de la morale a progressivement disparu sans qu'il soit remplacé par un changement radical de méthode. Nous avons sur ce point des données objectives qui, malheureusement, n'ont pas été conduites à leur terme comme on aurait pu le souhaiter faute d'une continuité suffisante d'une recherche soumise aux aléas des mutations politiques. Une étude conduite par le Service de la Prévision, des Statistiques et de l'Évaluation du Ministère de l'Éducation nationale a cherché à évaluer objectivement de 1979 à 1983 les effets dans l'enseignement élémentaire de la réforme « Haby » de 1975 et des textes officiels de 1978 ci-dessus évoqués. Pour chaque cycle de scolarité élémentaire des tests ont été passés sur un panel représentatif et, en ce qui nous concerne, un questionnaire a été adressé aux maîtres pour évaluer l'importance

relative qu'ils donnent aux activités d'éveil en particulier. Les conclusions générales ont été publiées en 1983 (le détail n'est disponible sur ce point que pour le Cours préparatoire, alors que le testage détaillé sur le français et les mathématiques a été publié régulièrement, ce qui est déjà une indication intéressante). Or, les chercheurs sont amenés à constater ce qui suit : « les instituteurs accordent une importance primordiale à l'enseignement du français et des mathématiques. Près de la moitié d'entre eux déclare pratiquer, dans ces deux disciplines, un horaire supérieur à l'horaire officiel. Ces dépassements horaires se font au détriment de l'éducation physique et sportive (61 %) et des activités d'éveil, principalement de l'éducation musicale (70 %), des Arts plastiques (64 %) et des activités manuelles et techniques (62 %) ». Par ailleurs l'évaluation n'a lieu qu'en français et en mathématiques. La pédagogie différenciée n'est guère mise en œuvre (moins de 10 %). L'ouverture de l'école n'est qu'occasionnelle (moins de 20 %).

Quant à l'Éducation morale et civique, elle n'est même pas évoquée, ce qui est d'ailleurs conforme aux intentions officielles puisqu'elle doit être partout présente dans l'enseignement des diverses disciplines. Or cet enseignement reste majoritairement collectif et inspiré d'une didactique classique privilégiant une direction magistrale et dominé par des programmes nationaux impératifs (6).

L'échec des activités d'éveil est donc apparu comme patent 10 ans après leur instauration officielle, et l'enseignement de la morale a disparu corps et biens dans ce naufrage. La raison me semble en être claire bien qu'il ne puisse s'agir ici que d'une hypothèse. La mutation de 78 a été précédée dans les années soixante de deux évolutions divergentes. D'une part, une évolution conceptuelle au niveau des commissions officielles ou privées, reprenant à son compte les orientations anciennes des méthodes actives et de la pédagogie « nouvelle ». Il n'est pas indifférent de constater que la plupart des acteurs au sein du « Colloque d'Amiens » avaient été marqués plus ou moins par les réflexions et les expérimentations conduites dans les « Lycées Pilotes » à la suite de Gustave Monod et qui furent à l'origine des transformations de structures de 1959 : création des collèges, accélération de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Mais, d'autre-part, ces transformations profondes ont eu des effets « pervers » non voulus par les initiateurs : celle de transformer l'école élémentaire en établissement

préparatoire à l'entrée au secondaire et, par là, d'introduire dans cet enseignement une tension sélective qui n'y était pas présente autrefois. L'examen d'entrée en sixième est progressivement devenu l'horizon d'un nombre croissant de parents et de maîtres. Les programmes eux-mêmes s'étaient progressivement transformés dans cette perspective comme en témoigne le programme de grammaire dit « Beslais » (1959). Les innovations introduites par la suite en mathématiques, inspirées de la mathématique « moderne », prétendaient à la même continuité. L'examen d'entrée en sixième a, par la suite, été supprimé et remplacé par des Commissions d'orientation dont la tâche était en fait sélective : trier les élèves jugés aptes à l'entrée en sixième et ceux qui devaient fréquenter les classes dites de « transition » à partir des résultats en français et en mathématiques. Examens ou commissions ont eu, de ce fait, une conséquence non prévue initialement : mettre en relief l'importance des disciplines « fondamentales », le français et les mathématiques et reléguer comme accessoires, voire même superfétatoires, les autres activités sur lesquelles insistaient pourtant les orientations pédagogiques officielles. Les maîtres et les parents ne s'y sont pas trompés. L'éducation morale devient lointaine. Ce qui compte est la compétition dans le domaine des savoirs de base. Du même coup le curriculum caché, celui là même sur lequel voulait s'appuyer les textes de 1978, bascule sous la pression de l'exigence sélective. A la place de la socialisation par le travail de groupe et le développement de l'autonomie, on va voir se développer un renforcement de l'enseignement et des classements. La compétition inter-élèves remplace sournoisement la coopération. Et ceci d'autant plus facilement que les maîtres de l'élémentaire n'ont jamais été véritablement formés à la pédagogie nouvelle. L'unification du système éducatif secondaire inférieur a renforcé un didactisme classique au lieu d'entraîner une modification souhaitée par les instances ministérielles. Bien mieux, la disparition des programmes des disciplines annexes, sous le chapeau global d'activités d'éveil, les a en fait minorées, à commencer par les activités artistiques et physiques. La morale a suivi le même chemin.

On comprend mieux, dans ces conditions, le retour en force, de façon officielle, des disciplines intellectuelles stricto-sensu en 1985. Mais la morale, du même coup, disparaît au profit de l'Instruction civique comme ensemble de connais-

sances utiles. L'« élitisme républicain » conforte des tendances latentes toujours vivantes et lève la mauvaise conscience ou au moins l'incompréhension des maîtres qui, à de rares exceptions, n'ont jamais admis le vague des instructions « Haby » (7). Et cela d'autant plus que les nouveaux instituteurs sortent des lycées et sont formés, lorsqu'ils le sont, dans les écoles normales par des professeurs du secondaire attachés à leurs disciplines. Le secondaire rampante de l'élémentaire a définitivement balayé l'enseignement de la morale avec celui des arts, du travail manuel et de l'éducation physique. Le « savoir » paraît désormais apte à lui seul à former des citoyens responsables et tolérants par les seules vertus de la connaissance disciplinaire.

2. L'évolution de l'enseignement de l'instruction civique dans le secondaire inférieur s'est produit de façon parallèle. Il convient de rappeler qu'à ce niveau la réforme fondamentale de 1959, entraînant à terme la disparition des classes de fin d'études, et celle des Cours complémentaires devenues Collèges d'enseignement général, a progressivement unifié les enseignements dans le Collège d'enseignement secondaire puis, après 1975, dans le « Collège » tout court. A partir de 1959, et surtout de 1960, 1961, 1963, dans les arrêtés successifs d'application du Décret de 1959, on assiste à une unification progressive des programmes de sixième et de cinquième, puis de quatrième et de troisième, unification précédée d'« expérimentations ». Or, fait remarquable, jusqu'en 1977 date de parution des programmes « Haby », l'enseignement de l'Instruction civique s'est aligné sur ceux du secondaire classique et moderne. L'arrêté du 27 juin 1945, reprenant sans changement les orientations antérieures, conservera la validité des horaires et programmes d'« Instruction civique » jusqu'en 1977. A l'élémentaire, il s'agissait de morale et d'Instruction civique, cette dernière étant en fait réservée aux classes de Fin d'études. Dans l'enseignement secondaire, la morale a disparu. Seule subsiste l'Instruction civique, enrichie il est vrai, mais dans le même horaire, d'un « enseignement du code de la route ». L'Instruction civique a, dans les programmes, une place « noble ». Elle vient après le Français, le Latin et le Grec et avant les Langues vivantes, les sciences et, bien sûr, les arts et l'éducation physique. Cependant l'horaire qui lui est affecté est plus que modeste : 1/2 heure par semaine ! Le programme comprend, en sixième, l'étude de la commune, en cinquième celle du

département, en quatrième l'accent est mis sur l'organisation économique, en troisième sur l'organisation administrative et les grands travaux nationaux. Le code de la route est inclus dans cet horaire avec des travaux pratiques éventuels prélevés sur l'horaire d'éducation physique. On recommande de lier cet enseignement avec celui des disciplines, Histoire et Géographie, auxquelles il est, en fait, lié étroitement : c'est le même professeur qui enseigne les trois matières. On recommande les méthodes d'enquête sur le milieu, ce qui est à souligner (8).

La réforme Haby va entraîner dans les collèges la même transformation qu'à l'élémentaire. L'instruction civique disparaît comme telle en étant explicitement incluse dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, lui-même profondément transformé au cycle d'observation comme enseignement thématique des faits de civilisation. Mais cette disparition, pour l'auteur de la réforme, est loin d'être une minoration. Avec ces nouvelles dispositions, c'est la Morale qui est réintroduite avec l'étude thématique des faits contemporains. L'Histoire et la Géographie sont présentés comme des enseignements globalisés destinés à apporter à l'élève « des notions sur l'organisation de la vie en société et aussi (des) connaissances pratiques indispensables aux comportements de citoyens, de producteurs, de consommateurs ». Un chapitre spécial des commentaires est consacré à l'Education civique (le terme Education n'est pas choisi au hasard). « L'analyse des programmes révèle que, dans la globalité spécifique des sciences humaines, le souci de l'éducation civique demeure partout présent et, peut-on même ajouter, sa finalité s'étend désormais à l'ensemble comme en témoignent les buts assignés à l'enseignement dans le premier cycle : « favoriser la compréhension des autres dans le respect des différences ». « Apprendre aux élèves à se situer dans un monde en évolution, à mieux comprendre les problèmes qui s'y posent et, par là même, à exercer les droits et à respecter les devoirs de l'homme et du citoyen avec une conscience plus éclairée » (Instructions p. 213).

Ces textes novateurs vont, en théorie, valoir, jusqu'en 1985, date des nouveaux programmes « Chevènement ». Mais ils n'ont jamais été véritablement ni admis, ni compris. En particulier, la disparition sous le concept global de « Sciences humaines » de l'Histoire et de la Géographie comme disciplines spécifiques heurtait les professeurs attachés à leurs disciplines. Les recomman-

dations de méthodes, n'allaient pas non plus dans le sens des habitudes. Des protestations venues de toutes parts, en particulier de l'Académie et de l'Enseignement supérieur aboutissent dès 1985 au retour, avec une autonomie retrouvée, des disciplines classiques, histoire et géographie, et de celle de l'Education civique en particulier.

Les programmes et Instructions de 1985 attribuent une heure hebdomadaire à la discipline (9). Cette « pièce maîtresse de l'Éducation dans un État républicain » comme le précise le préambule n'apparaît pourtant qu'à la page 251, après les matières « nobles » : français et langues anciennes, mathématiques, langues vivantes. Le texte est intitulé : « Éducation civique » et il est explicitement affirmé que « l'Éducation civique est à la fois une instruction et une pratique ». « Cette éducation concerne essentiellement la vie de l'homme en tant que citoyen ». La morale personnelle n'est donc pas prise en considération bien qu'il s'agisse « de développer chez les élèves le sens de la responsabilité et le goût de l'action collective ». Il s'agit de « former peu à peu sa personnalité d'homme et de citoyen épris de liberté ». On compte plus pour y parvenir sur « des connaissances rationnellement définies et méthodiquement dispensées » que sur la vie scolaire, utile, mais différente. Rappelons qu'il ne s'agit pas, dans l'ensemble de ces programmes et instructions, « d'imposer » des méthodes qui sont de la seule responsabilité du maître. Les méthodes actives qui faisaient l'essentiel du texte de 1977 ne sont donc pas exclues mais elles ne sont plus prioritaires. Quant au programme lui-même, il retrouve en sixième et cinquième le texte de 1945 : étude de la commune, puis du département. Les programmes de quatrième et troisième sont plus novateurs et contemporains : étude des « libertés » sous leur angle historique et juridique en quatrième, étude du fonctionnement des institutions nationales et internationales en troisième. Une conclusion in fine : les valeurs de la démocratie. Il est cependant précisé à la fin des instructions que le professeur « exclut l'endoctrinement, l'exhortation et l'appel à des comportements déterminés. Il s'abstient de toute ingérence dans le vie privée et dans le domaine qui est celui de la seule liberté individuelle ». La contradiction est flagrante ! Que la vie privée soit exclue de l'Éducation civique, cela peut se concevoir. Mais comment promouvoir les valeurs de la démocratie sans porter de jugements et faire des choix ? On pourra trouver ici, une fois encore dans l'orienta-

tion générale de ces textes, la foi dans les vertus du savoir et de la connaissance rationnelle comme devant, par eux-mêmes, agir sur les comportements.

Les textes de 1985 comportent, à côté d'une « Education civique » explicite, une innovation intéressante : un programme de « Thèmes transversaux » à traiter de façon coordonnée dans le cadre des disciplines classiques, et qui portent sur des aspects essentiels de la vie actuelle : « éducation à la consommation, au développement, à l'environnement et au patrimoine, à l'information, à la santé et à la vie, à la sécurité ». Par là sont réintroduits, à côté de compléments appartenant à la vie civique, des aspects non négligeables de la vie personnelle qui relèvent manifestement de la morale. Certes, ici encore, le savoir est valorisé mais l'appel aux méthodes actives y est également explicitement affirmé. Mais ces « Thèmes transversaux » « ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique et ne nécessitent pas un horaire supplémentaire ». Ils sont traités dans le cadre des horaires disciplinaires classiques ou hors horaires imposés dans les dits « Projets d'actions éducatives » (PAE).

Il est clair que ces dispositions condamnaient à l'avance la mise en œuvre de ces « à côté » de programmes sérieux et impératifs.

Dans quelles mesures les orientations officielles ont-elles été suivies d'effet dans les classes ? Ici encore, nous avons peu de renseignements objectifs.

Avant la réforme de 1975, l'enseignement de l'instruction civique dans l'enseignement secondaire ne paraît pas avoir eu beaucoup de succès : la demie heure hebdomadaire, rattachée à l'Histoire et Géographie et enseignée par le même professeur, semble avoir souvent été sacrifiée comme telle à l'achèvement des programmes d'histoire et de géographie, et ce, d'autant plus qu'elle était déjà officiellement amputée par les exigences du « Code de la route ». Cette impression est confirmée par l'enquête de Madeleine Grawitz faite en 1974, dans le second cycle il est vrai (11). Selon les déclarations des professeurs, 15 % seulement consacrent un horaire particulier à l'instruction civique. Madeleine Grawitz ajoute « C'est sans doute la raison pour laquelle 39,5 % des élèves déclarent ne pas avoir d'Instruction civique. 50 % répondent qu'elle est intégrée à l'histoire, 6 % disent avoir une heure de cours une ou deux fois par mois ».

Les connaissances des élèves correspondent à cette carence. Dans l'ensemble de la partie de questionnaire portant sur le fonctionnement des institutions politiques de la République, « 7 % ont répondu correctement à toutes les questions, 16,9 % n'ont fait qu'une erreur, 34,5 % ont fait deux ou trois erreurs, 22,9 % quatre erreurs, 15,4 % n'ont aucune réponse juste » (p. 28).

Quant aux professeurs interrogés, 49 % déclarent ne pas être suffisamment préparés pour donner cet enseignement ! « Les lacunes sont surtout ressenties en économie, droit, questions sociales (81 %) et actualité politique étrangère (17 %) ». (p. 34). L'enquête précitée porte principalement sur les opinions et les valeurs reconnues par les élèves.

Dans quelle mesure les dispositions de 1977 ont-elles été suivies d'effet dans les premiers cycles secondaire unifiés ? Il est impossible de le dire avec certitude. Le parti d'une formation diffuse, principalement apportée par les méthodes actives, rend très aléatoire une quelconque estimation. Tout au plus pourra-t-on dire qu'il n'est pas facile de changer des attitudes par des textes règlementaires et que l'emploi des méthodes actives n'a jamais eu de succès. Mon rapport à Alain Savary en 1982 comporte des bilans généraux faits par l'Inspection Générale sur la mise en place de la réforme de 1975. Ces rapports sont accablants. Celui de Jean Binon, sur la vie scolaire et la pédagogie, affirme : « l'ampleur de cette réaction conservatrice (aux directives concernant le soutien) signifie que chefs d'établissements et enseignants ont, dans leur majorité et d'un commun accord, tacitement renoncé à tout effort novateur en matière de pédagogie (12). Dans ce même rapport, la synthèse opérée par Yves Martin, doyen de l'Inspection générale, laisse l'impression d'un grand désarroi chez les professeurs face aux nouveaux programmes et à l'exigence d'une autre façon d'enseigner. (ibid, p. 247 et sq). En définitive, il semble bien que, dans le premier cycle secondaire comme à l'école élémentaire, les orientations générales de la réforme Haby n'aient été ni comprises, ni appliquées.

Il est beaucoup trop tôt pour dire si les nouveaux textes « Chevènement » de 1985 sont aujourd'hui appliqués en Education civique. Une chose est cependant certaine : le peu d'empressement des professeurs à mettre en œuvre les dits « Thèmes transversaux ». A part l'usage de P.A.E. dont les activités se situent pour la plupart hors

du temps scolaire officiel, les thèmes transversaux qui doivent être enseignés dans chaque discipline, après concertation interdisciplinaire, ne le sont pas. Le Ministère lui-même s'en émeut et en rappelle l'obligation par circulaire. L'Education civique qui doit être enseignée, comme autrefois, par les professeurs d'histoire et de géographie, pâtit probablement de la même prégnance des programmes spécifiques de ces matières dont l'horaire global de 3 heures a été progressivement « amputé » de l'heure nouvelle attachée à l'Education civique.

En réalité il semble que l'évolution de l'enseignement élémentaire et secondaire inférieur ait subi, depuis les années soixante, une dérive conduisant à minorer progressivement, voire même à faire disparaître, tout ce qui n'est pas matières « sérieuses », c'est-à-dire utiles pour franchir les paliers d'orientation et accéder dans de bonnes conditions aux baccalauréats généraux et scientifiques tout particulièrement. L'école unifiée apparaît de plus en plus comme une machine à promotion sociale et non plus comme un instrument d'éducation. La formation morale suit le sort des matières annexes comme l'éducation musicale et les arts plastiques. L'éducation physique elle-même pâtit du même discrédit croissant à l'approche des classes d'examen. Ne parlons pas de l'enseignement technique considéré comme un lieu de relégation dont il faut reculer le plus loin possible l'intervention.

L'école reflète au fond l'évolution contemporaine de l'opinion publique pour qui la morale a peu à peu perdu sa transparence et même son urgence au profit de seules préoccupations d'accès à l'emploi et de valorisation sociale personnelle.

Un sondage des 6-10 janvier 1990 le confirme (13) : les parents attendent en premier lieu de l'école la préparation à la vie professionnelle (60 %). L'égalité des chances (45 %). La culture générale pour mieux comprendre le Monde (43 %), moyenne cachant de grandes disparités selon les milieux socio-professionnels puisque les cadres considèrent cet objectif comme important à 57 %. La formation du caractère (apprentissage de l'effort, de la compétition) ne recueille que 18 % de suffrages et **la formation de l'esprit civique** que 15 % seulement !

En ce qui concerne les valeurs morales à promouvoir, l'opinion se montre partagée, non seulement en fonction des clivages politiques Gauche-

Droite, mais également à l'intérieur de chaque conscience. Les Français placent la justice au premier rang de leurs préoccupations, mais ils sont 59 % à considérer comme positive une assez grande inégalité de revenus alors que 40 % sont d'un avis contraire. Ils considèrent qu'il faut lutter contre le racisme mais refusent majoritairement la construction de mosquée (55 %) et considèrent les Français, dont il sont, comme majoritairement racistes (74 %). Ils acceptent l'avortement (61 %) et l'euthanasie (72 %) mais sont pour le rétablissement de la peine de mort (61 %).

En matière de moralité personnelle l'opinion est très partagée. Dans un sondage astucieux demandant : « Dans une élection présidentielle, voteriez vous pour le candidat proche de vos idées politiques si vous appreniez qu'il... », le sondage révèle que « les affaires privées, de famille, de mœurs, choquent plus les sympathisants de droite que ceux de gauche. La fréquentation des prostituées est rejetée par 45 % des premiers (qui l'acceptent quand même majoritairement) pour 28 % de rejets à gauche. L'homosexualité reste un tabou à droite (61 % de refus de vote) alors qu'une majorité de gauche l'accepte à 52 % contre 43 %... La possession d'un compte bancaire en Suisse ne choque qu'une minorité de personnes interrogées. Il faut noter la relative mansuétude dont font preuve les socialistes à l'égard des délits économiques... D'une manière générale, les plus tolérants sont les 18-34 ans, les écologistes, les cadres et les professions intermédiaires. Les sympathisants de droite se montrent presque toujours plus répressifs que ceux de gauche ». (Rolling-Stone. 5-9 octobre 1989).

Quant aux jeunes de 13 à 17 ans « ils choisissent les valeurs de liberté (54 %), d'amour (47 %) et de réussite (43 %). La réussite est même la première valeur des adolescents se classant à droite (*ex equo avec liberté et amour*). La famille est la quatrième valeur préférée des adolescents avec 33 % des voix. L'égalité n'obtient que 24 % de préférence (49 % pour l'ensemble des Français) et fraternité 11 %.

Cette génération du « bonheur si je veux » privilégie clairement des valeurs individualistes. L'une de leurs peurs immédiates demeure le chômage (60 %, mais en recul de 11 points depuis mars 1966) et, l'après crise étant commencé, le manque d'argent (42 %, + 5 points depuis mars 1986). Les jeunes croient en Dieu (57 % contre 37 %). Ils sont partagés entre l'aspiration au mariage et le

désir de vivre en union libre, (51 % contre 43 %) les filles préférant majoritairement l'union libre alors qu'elles sont plus croyantes que les garçons. Ils se sentent français (50 %) avant d'être citoyens du monde (30 %) ou européens (18 %)... La drogue fait aussi partie de leurs inquiétudes majeures (52 %), loin devant le racisme ou la pauvreté ». (Sondage Madame Figaro du 5-10 janvier 1990).

Il est clair que l'école d'aujourd'hui est bien à l'image de la société. D'une part, les « consommateurs d'écoles » sont à l'œuvre et l'école ne les intéresse que dans la mesure où elle prépare à une insertion professionnelle valorisante. L'éducation générale et l'instruction civique ne sont pas des préoccupations dominantes. D'autre-part les incertitudes et les conflits relatifs aux valeurs ne peuvent conduire qu'à l'abstention lorsqu'on considère la morale comme un ensemble d'impératifs. Au nom de quelle autorité les maîtres peuvent-ils parler aujourd'hui ? Sur quel consensus pourraient-ils s'appuyer ? On retrouve ici, sous une forme nouvelle et combien étendue, les principes de la laïcité. S'il convient de ne rien dire qui heurte la conscience des familles, que reste-t-il à affirmer hors des exigences du travail scolaire et de la réussite sociale qu'il est censé procurer ?

Est-il donc encore possible, dans ces conditions, de parler d'un enseignement de la morale à l'école ?

S'il s'agit d'affirmer des valeurs et d'en exiger le respect, il est clair que cela ne saurait dépasser les limites d'une vie scolaire productive. Mais il est clair également que, dans ce domaine restreint lui-même, la légitimité sera loin d'être universellement reconnue puisqu'elle est liée à la réussite au moins espérée. Celui qui échoue de façon habituelle n'aura que mépris ou haine à l'égard d'un système qui l'exclut et prépare son exclusion sociale ultérieure. Et pourtant, l'école, comme institution, ne peut se désintéresser de l'insertion sociale et politique des enfants et adolescents qui lui sont confiés. Peut-elle ignorer les problèmes brûlants qui agitent notre société, ceux de la pauvreté et de la solidarité, ceux de l'exclusion sous toutes ses formes, ceux de la génétique et de la sexualité ? Et pour s'en tenir à la seule préparation à l'insertion sociale et professionnelle, l'école peut-elle se désintéresser des attitudes nécessaires à la coopération en entreprise ? Peut-elle se désintéresser des conditions de survie d'une démocratie devant l'individualisme grandissant,

devant le mépris de la politique et du syndicalisme sans lesquels il n'y a pas de vie sociale possible dans un état de droit ?

Poser ces questions, c'est évidemment y répondre : l'école ne peut se désintéresser d'une formation morale et civique qu'elle est seule à pouvoir dispenser. Mais de quelle façon si l'on veut tenir compte des conditions objectives de son insertion ?

Il est assuré qu'il ne peut plus être question d'affirmations et d'exhortations. Les sujets brûlants de société que je viens de rappeler ne relèvent plus d'un consensus et c'est même la raison principale, à mon sens, de l'abstention volontaire de l'enseignement à leur égard. Mais n'en point parler ne saurait être la solution.

L'éclatement du système éducatif national en école séparées, se référant explicitement à des croyances ou à des idéologies diverses, pourra paraître à certains la solution à ces exigences contradictoires. L'endoctrinement, dans ces conditions, redevient possible dans un champ préalablement défini à cet usage. Mais il est clair qu'un tel système serait également un système socialement ségrégatif. Le seul souci de l'unité nationale ou plus simplement celui du respect mutuel et de la concorde entre les citoyens devrait conduire à refuser un tel éclatement et une telle possibilité d'endoctrinement dans une démocratie.

Mais cet argument est loin d'être, à mes yeux, le plus déterminant. En réalité, c'est le principe même de l'endoctrinement qui est à rejeter (14). La diversité des valeurs, si elle est reconnue et discutée, apparaît en effet comme une richesse inestimable pour la formation morale. C'est ici qu'un choix fondamental est à faire. Une formation morale véritable n'est pas dans l'affirmation sans discussion de valeurs particulières, liées finalement à des situations particulières. Elle est au contraire dans la mise en question de la diversité de ces valeurs et dans le parti de la communication en vue d'un accord possible ou, à défaut, d'une compréhension et d'un respect de la diversité. La tolérance positive se fonde sur la valeur de l'homme comme responsabilité et liberté (15). Le respect de cette responsabilité et de cette liberté est à mes yeux le principe fondamental d'une formation morale possible et souhaitable dans l'école d'aujourd'hui.

Mais un tel parti conduit nécessairement à des décisions institutionnelles qui sont loin d'être prises aujourd'hui.

En premier lieu, l'école doit mettre au cœur de ses programmes les sujets brûlants dont elle se méfie aujourd'hui : les droits de l'homme, les discriminations, la violence, la sexualité, le respect de la vie, la solidarité, autant de sujets qui devraient être explorés tout au cours de la scolarité, en tenant compte de l'âge et du développement intellectuel. Et il ne suffirait pas d'en faire, comme aujourd'hui, l'objet de « Thèmes transversaux » devant être abordés dans le cadre de disciplines classiques inchangées. L'importance d'un tel enseignement exige des horaires distincts, substantiels : trois heures hebdomadaires ne seraient pas excessifs, exploitées de façon interdisciplinaire en équipes professorales coordonnées. Les PAE pourraient offrir le modèle d'un tel enseignement devenu obligatoire. Ces thèmes comporteraient non seulement les connaissances scientifiques correspondantes, mais encore les options éthiques qui les concernent dans leur diversité et les justifications philosophiques ou religieuses qui les fondent. C'est dire que la philosophie y aurait sa place dès l'école élémentaire d'une façon qu'il conviendrait d'explorer.

Un tel enseignement ne devrait jamais perdre de vue l'objectif fondamental qui n'est pas le seul savoir, mais la mise en perspective de ce savoir dans une recherche de la vérité universelle et dans la connaissance et la compréhension de choix éthiques divergents. La méthode est donc ici fondamentale. Elle ne saurait être laissée à la discrétion des enseignants. La recherche active de la documentation, seul ou en équipe, la confrontation des données, la discussion de leurs validités, la synthèse opérée en petit groupe, l'exposé fait en grand groupe, bref une pédagogie de projet est ici obligatoire. L'enseignement des Sciences Economiques et Sociales peut offrir ici un modèle appréciable.

En second lieu, un tel enseignement intellectuel devrait nécessairement s'inscrire dans une vie scolaire mettant en œuvre les attitudes affectives liées à la tolérance positive, au respect de l'autre dans sa différence, qu'elle soit physique ou culturelle. La coopération scolaire devrait offrir le cadre institutionnel de cette formation, avec l'instauration qu'elle suppose d'une vie démocratique à l'école.

Parvenu à ce point de nos réflexions, comment ne serions nous pas frappés par le caractère irréaliste de ces propositions compte tenu des analyses qui précèdent ? Comment une école dominée par des préoccupations de développement économique et par une tension sélective croissante, liée à la recherche de la rentabilité et de la performance, pourrait-elle admettre de consacrer du temps et de l'argent à une formation de cette nature ? Comment des enseignants, formés à la seule transmission d'un savoir disciplinaire qui les valorise, pourraient-ils admettre semblable transformation de leur mission. C'est la conjonction de ce purisme académique et d'une société de compétition économique qui a produit le système éducatif que nous connaissons. Prendre en considération les propositions que je viens de faire pour l'introduction sérieuse d'une formation éthique à l'école serait probablement reproduire aujourd'hui la situation de 1975 où des textes officiels généreux n'avaient soulevé que l'indignation ou rencontré que l'indifférence. Au moment où s'élaborent de nouvelles dispositions pour la formation des maîtres, peut-on encore espérer que le souci majeur d'une formation véritable du citoyen démocratique entraînera la prise en considération sérieuse des conditions institutionnelles de cette formation ? Il ne sert à rien de proclamer des objectifs si les dispositions techniques de recherche, de formation continuée ne sont pas décidées, financées et mises en application (16).

NOTES

(1) Programme de 1929, repris en 1945. Cours moyen : « amener les élèves à la pratique raisonnée des principales vertus individuelles et sociales comme la tempérance, la sincérité, la modestie, la bonté, le courage, la tolérance et leur inspirer l'amour du travail, le goût de la coopération, l'esprit d'équipe, le respect de la parole donnée, la compréhension d'autrui, l'amour du sol natal, les devoirs envers la famille et envers la patrie ».

(2) La liste de ces « savoirs » est délibérément orientée vers la connaissance des institutions nationales et internationales au cours élémentaire : « ... Notion de personne, de propriété... de contrat. La patrie... La devise républicaine : liberté, égalité, fraternité... Le droit de vote et le suffrage universel. Le territoire national, le Président de la République, les ministres, les députés, les sénateurs. La commune... l'école.

- (3) Souché, auteur omniprésent, publie en 1947 deux ouvrages de 372 et 310 pages, pour le CP-CE et le CM, recueils de textes destinés à être lus et commentés. Les thèmes du CP-CE sont : la Famille, les animaux, les plantes et les fleurs, l'école, la propreté, l'hygiène et la santé, l'ordre et le soin, le travail, pour devenir meilleur, la bonté, exemples tirés de la vie d'Hommes illustres.
- (4) *On en trouve au musée de Champlitte (Haute-Saône) consacré à la vie rurale quotidienne au XIX^e siècle.*
- (5) **Pour une école nouvelle.** Dunod. 1969.
- (6) SPRESE. Ministère de l'Éducation nationale. **Évaluation pédagogique dans les écoles.** Juin 1983.
- (7) Cf Sondage IPSOS. **Le Monde de l'Éducation** (25-30 avant 1985). **Le Monde** du 10 septembre 1985, pages 10 et 11.
- (8) Programmes et instructions du second degré. Vuibert éditeur. 1946.
- (9) Réforme du système éducatif. Classe de sixième et de cinquième. 1977. CNDP.
- (10) Collèges. Programmes et instructions. BO. CNDP. 1985.
- (11) Madeleine Grawitz : 1980. **Élèves et enseignants face à l'instruction civique.** Bordas.
- (12) **Pour un collège démocratique.** La Documentation française. 1983. p. 262.
- (13) Les données rapportées sont tirées de l'ouvrage Sofres : **L'état de l'opinion 1991.** Présenté par Olivier Duhamel et Jérôme Jaffré. Seuil. 1991.
- (14) Cf. Olivier Reboul : **L'endoctrinement.** PUF. 1977.
- (15) Paul Ricœur : « La raison pratique » in **Du Texte à l'action II.** Seuil. 1986. Et Jürgen Habermas : **Morale et communication.** Cerf. 1986.
- (16) J'ai développé de façon plus précise ces orientations et ces propositions dans mon livre récemment paru : **Enseigner la morale aujourd'hui ?** PUF. L'éducateur. 1991.

Laïcité et formation des maîtres

Gérard Fath

Même si elle se trouve périodiquement réactivée au plan socio-politique, la laïcité semble ne plus inspirer la praxis éducative sur le terrain. Certes, il y a toujours des affaires, qui génèrent des mesures, mais guère de relance, adaptée aux enjeux et conditions actuels de l'acte éducatif, de la puissance opératoire de la laïcité. Nous voudrions ici montrer :

— que cette stérilité repose sur une vision réductrice de la laïcité qui fonctionne comme un véritable butoir de toute problématisation,

— que toute interrogation sur les idées-force de la pédagogie remonte, en fait, à la laïcité,

— qu'il est possible, moyennant un effort de conceptualisation, de redonner à celle-ci toute sa portée opératoire au sein de la formation des maîtres, à condition d'en faire, non pas un simple adjuvant idéologique, mais un authentique chantier de réflexion critique sur la complexité axiologique de l'espace de formation ouvert à tous et à chacun.

Ces propositions sont la tentative de formalisation de vingt ans de pratique de formation des maîtres.

Présente dans le débat public, la laïcité l'est peu dans les lieux et les discours où s'élaborent les pratiques éducatives. Après avoir montré les **conditions auxquelles la laïcité peut se trouver réinvestie par les maîtres en formation**, nous voudrions ici **dégager les axes de formation et de recherche qui deviennent ainsi accessibles.**

DE L'IMAGINAIRE À LA LAÏCITÉ

Montrons d'abord un des chemins possibles, parmi d'autres, vers une réactualisation de la laïcité en formation des maîtres.

Dans les années 70, l'invocation de l'**Imaginaire**, aussi bien dans la rue que dans les textes officiels, masque la faiblesse de sa mise en œuvre pédagogique à l'école. Comment l'expliquer ? Pourquoi des maîtres, qui se disent favorables à l'expression, le sont-ils d'autant plus que leurs élèves sont plus jeunes ou plus à l'écart du cursus ordinaire ?

En réponse à cette question notre démarche de recherche (1) porta d'abord sur l'**impensé** de cette non-mise en œuvre. Il nous apparut que, pour les maîtres, **donner libre cours à l'Imaginaire à l'école revenait à transgresser le contrat professionnel** de production et de maintenance du *même*.

L'idée laïque, aucunement convoquée, au départ, chez aucun des acteurs de la recherche, s'imposait ainsi rapidement comme le véritable objet de recherche à travers cette activation de la problématique du même, qui assure la progression, et de l'autre, qui exprime la différence.

Cependant, et c'est une **première condition d'accès, la problématique laïque n'apparaît comme objet de recherche qu'après un travail de formation.** En l'occurrence, ce travail visait à remanier la conception innéiste et panique qui invalide toute pédagogie de l'Imaginaire, selon laquelle l'imagination est un don, qui ne s'apprend pas, et qui de plus est un danger du fait de ses excès. La folle du logis a passé par là ! Mais lorsque, au terme d'actions de formation, l'Imaginaire n'apparaît plus aux maîtres comme un danger, mais comme un **processus d'accompagnement et de récréation des composantes banales de l'expérience de tout un chacun** (2), l'éventail des expressions admissibles à l'école, en s'élargissant, met à l'épreuve l'option éducative et la compétence même du maître : comment être garant à la fois d'une expression tous azimuts et de la progression du groupe le long des paliers escomptés de l'apprentissage ? Autrement dit, comment rendre tous et chacun compossibles ?

Aussi bien l'identité professionnelle que l'identité personnelle du maître se trouvent ici questionnées et ce bel et bien sur fond de la problématique laïque. Mais ce questionnement et cette problématique, comment les inscrire, comment les conduire dans le champ de la formation des maîtres ?

QUELLE APPROCHE DE LA LAÏCITÉ EN FORMATION DES MAÎTRES ?

Un certain bon sens voudrait, en effet, que, pour une notion éminemment historique, tout particulièrement en France, l'on s'attache d'abord à combler les lacunes du savoir historique des maîtres. Comment, en effet, revenir au fondement sans revenir à la source ?

Cette solution, pourtant, ne nous semble aucunement formative pour les acteurs du terrain. Si le sens de l'offre laïque d'éducation les préoccupe, c'est à partir des tensions qu'elle génère dans leur pratique. Ce qui s'impose, et c'est la **deuxième condition d'accès**, c'est donc plutôt de

repartir de leurs représentations, non plus de l'Imaginaire, mais de la laïcité, pour reconstruire, avec eux, des acceptions de cette notion qui fondent des options pédagogiques spécifiques, quitte à ce que l'approche historique prenne sa place sur ce parcours en cours de route.

L'ESPACE DE L'ÉCOLE LAÏQUE :

En ce point où elle relaie la problématique de l'Imaginaire, l'élaboration théorique de la problématique laïque, si elle n'est pas d'abord historique, nous semble gagner à passer par une analyse de l'espace que l'école laïque veut rendre éducatif pour tous et chacun. Car aussi bien, **c'est des tensions entre le même et le différent produites dans cet espace par l'exigence laïque que souffrent les praticiens.** Cette analyse préalable de la métaphore spatiale, constitutive de la notion d'école, s'imposa alors à nous comme une **troisième condition d'accès** et ce selon **deux lignes de force.**

Premièrement, comme une exigence d'accueil et d'expression de la pensée des praticiens. **En second lieu** comme une exigence d'élaboration théorique qui nous conduit à la notion d'**espace axiologique.**

Pour élaborer la crise d'identité des enseignants confrontés à l'accueil de l'hétérogène, il faut que cet accueil soit déjà constitutif de la réflexion elle-même, c'est-à-dire que la réflexion doit elle-même instaurer l'espace d'expression des tensions de cette pratique, de telle sorte qu'à travers son accueil et son analyse, rigoureuses et bienveillantes, le principe même de toute démarche éducative, la tension entre le monde privé et le monde commun (L. Binswanger) puisse émerger. Alimenté par le développement, en formation, des **pratiques d'écriture — de la pratique, —** cet espace d'expression se voit alors rapidement structuré par la diversité des rôles, des régimes de fonctionnement (corporels, psychiques), des niveaux de tolérance et d'exigence, lisibles dans la redondance des écrits produits par les maîtres.

Insistons sur les **conditions d'ouverture de cet espace d'expression.** C'est bien le retour sur les fondements et le sens du projet éducatif laïque qui donne à l'entreprise son sens plénier, empêchant sa dévalorisation en termes de simple mode, ou d'innovation passagère, mais également

sa réduction à de simples problèmes psychologiques de seuils de tolérance des maîtres. **Revenir aux fondements, ce n'est pas retrouver la foi laïque, mais réexaminer, au plus près des conditions de terrain, ce que l'exigence laïque veut dire, au plan pédagogique et au plan de la formation, c'est faire éprouver — au double sens du terme — l'exigence laïque par le maître, pour sa propre implication et pour ce que son offre de formation détermine de celle des élèves.**

La deuxième ligne de force de notre élaboration de la métaphore spatiale est issue directement du discours laïque lui-même. Une fois réactivé, le discours laïque s'anime en effet aisément de ce violent contraste entre son usage rhétorique et sa stérilité pédagogique, comme si le contraste, précédemment observé, entre l'exaltation de l'imaginaire et son inefficace pédagogique trouvait ici son origine fondamentale.

Sur un corpus de textes produits autour du **Centenaire de l'école laïque (1981)**, il était aisé d'observer que rien, dans l'usage rhétorique et militant, n'était susceptible d'aider un maître quelconque à enseigner. Il fallait donc relancer notre parcours de recherche par la remise en chantier de ce contraste même, mais cette fois de manière centrale, en passant d'un premier objet de recherche à un second, l'idée laïque comme telle.

VOUS AVEZ DIT LAÏQUE ?

Redondance du constat. Ceux-là mêmes qui s'y réfèrent dans leur vie militante extra-scolaire se disent incapables de repérer l'exigence laïque dans leur pratique quotidienne de la classe, quand on les interroge. Comment donc ce qui paraît le plus loin de la pratique, le plus rhétorique, peut-il devenir principe de recherche et de formation pour des maîtres ?

Le recours à la recherche-action (RA) semble ici propice. Mais non pas la recherche-action toute entière commanditée, qui privilégie, voire poursuit exclusivement le changement-cible des comportements, sans veiller à laisser se déployer le cheminement des acteurs vers des remises en question plus fondamentales, plus longues et complexes. Nous tenons, au contraire, pour un aménagement de la RA qui distingue l'élaboration linéaire d'une recherche définie, et son *chantier*, c'est-à-dire un espace à la fois touffu, et ordonné selon l'état

d'avancement que détermine la rencontre des visées et la manifestation des obstacles.

En ce sens, ce que fait le praticien, le maître intéressé par un repérage, dans ses gestes professionnels, de l'idée-force mise en chantier — ici la laïcité — peut ne pas se comparer avec ce qu'un chercheur universitaire peut tirer, par exemple, d'une analyse critique de textes officiels. Mais ce qui importe, c'est que, sur le chantier, les *matériaux produits selon les différentes visées* s'échangent et se fécondent réciproquement. Car enfin, s'il existe des universitaires disposant du temps et du recul nécessaire pour produire ici de la théorie, c'est bien que, sur cet objet de recherche qu'est la laïcité, **l'accès égal de tous et de chacun à l'intelligibilité de ce qu'il fait**, n'est précisément pas institué dans le partage des tâches. Dès lors il paraît cohérent que le chercheur scrupuleux, sans simplement prélever sur le chantier, ce qui lui convient, prenne le chantier lui-même comme espace de recherche et de formation, en tant qu'une recherche sur l'efficacité de l'idée laïque en pédagogie ne peut se dissocier des modalités de compréhension et d'appréhension des acteurs.

SCHÉMAS DE FORMATION

Ainsi, les abords possibles du chantier, que nous sommes présentement encore en train d'expérimenter (3), **deviennent autant de démarches de formation.**

Au-delà de l'analyse des pratiques en l'espace d'accueil de la parole, évoqué plus haut, la remise en chantier de l'idée laïque dégage nombre de pistes théoriques susceptibles de redonner à la décision des acteurs davantage de profondeur, d'authentiques axes de formation visant à dégarer, à travers **les énonciations de diverses catégories d'acteurs**, ce que laïcité exige, au plan réflexif, pour retrouver une efficace par-delà sa faillite pédagogique. Et c'est en creux que cette faillite dessine les axes d'une formation visant la réappropriation, par les pédagogues, du sens opératoire actuel de la laïcité.

L'INCAPACITÉ LAÏQUE À PENSER LE SINGULIER

Faillite, en effet : ce qu'elle dit vouloir promouvoir et garantir, à savoir la *singularité*, la pensée

laïque s'avère incapable de l'accueillir et de l'élaborer à hauteur de ses propres exigences. La désigner et l'exalter, oui, mais toujours en termes abstraits, juridiques, et rarement dans ses composantes constitutives, psycho-existentielles et historiques. **Or c'est bien ce singulier, situé, contingent, et appuyé sur des référents socio-culturels d'arrière-plan, qui est présent à l'école !**

Pour faire droit à la **haute idée de la singularité requise par la laïcité** il faut, nous semble-t-il, non pas simplement promouvoir une meilleure connaissance psychologique de l'enfant apprenant, mais aussi une connaissance des stratégies dont use l'enfant pour (ré) aménager sans cesse son rapport aux êtres et aux choses, aux signes, tout au long d'une journée de classe afin de déterminer corrélativement les outils dont peut disposer le maître, non pour maîtriser par effraction cette opacité essentielle au développement de soi, mais pour en saisir la mouvance, la portée, et **comprendre quelle marge d'indétermination est, pour chacun, à l'école, constitutive des conditions d'une vraie formation.** Car n'est-ce pas l'une des grandes mécompréhensions de l'idée laïque que de l'associer à l'idée d'emprise selon la transparence escomptée comme effet de savoir sur le sujet ? Pour dépasser l'acception *laïciste*, du *chacun*, conçu comme pendant rhétorique du *tous*, sans autre réalité que celle d'en être un exemplaire au singulier, la référence à la *phénoménologie*, paraît ici essentielle, en ce qu'elle engage à **comprendre les stratégies d'apprentissage dans le cadre de stratégies existentielles globales.** La laïcité ne dispose d'aucune phénoménologie de l'accueil et du séjour commun qu'elle valorise. L'incapacité du maître à porter attention à la stratégie existentielle propre de chaque élève n'est pas même objectivable, du fait de la désastreuse conception de la *neutralité* entretenue par les acteurs comme exploit d'indifférence, d'absence aux autres en leur personne. Il faut donc aider les maîtres à réfléchir conjointement sur leur mode d'engagement dans leur tâche et le mode d'accueil du séjour de l'enfant — **apprenant, certes, mais présent à bien autre chose qu'à l'objet désigné de l'apprentissage** — en s'appuyant sur la **phénoménologie** — pour l'accueil et le séjour — et l'**anthropologie philosophique** — pour penser les référents identitaires en jeu.

Telle nous apparaît ici l'urgence théorique pour que la prise en charge laïque de *chacun* ne soit pas la simple individualisation égale de *tous*, mais

véritablement une mise en œuvre de la diversité sur fond du séjour commun.

Car en fait, entraînés par l'analyse de leur pratique par l'écriture — condition qui relève de l'urgence pratique — les praticiens parviennent bien à exprimer ce qui, dans leur geste pédagogique, excède, dévie, capture leur acte pédagogique soration réfléchi par tous et chacun devient l'entreprise commune, banale, de la formation.

ÉMERGENCE DE L'ESPACE AXIOLOGIQUE :

Précisons cette question d'une anthropologie philosophique qui serait requise, intrinsèquement, par l'exigence laïque.

Limitée à l'approche phénoménologique, la remise en chantier de la problématique laïque scolaire se trouverait rapidement à nouveau enlisée. L'assurance naïve de disposer d'une capacité à bien décrire l'expressivité des phénomènes éducatifs risque fort, en effet, de produire l'illusion de maîtrise pour ce qui est de comprendre sa classe.

C'est au-delà de la question de la **singularité**, dans la question de la **subjectivité**, que la remise en chantier théorique authentiquement s'approfondit et se prémunit contre ces risques de maîtrise abusive de l'interprétation. Là où le souci de la singularité a l'inconvénient de fixer en entités l'état de choses d'un lieu d'éducation — le souci de la subjectivité réintroduit la *mouvance*, la négativité, aucune saisie fixe, chosiste, de la subjectivité ne résistant à l'épreuve. Là où l'appréhension du singulier donne volontiers tableaux synoptiques, listes, grilles, plans, et maintenant *profils*, le souci de la subjectivité ouvre sur la mouvance inépuisable des stratégies, par lesquelles la subjectivité s'installe, se retire, se disperse, tout au long de la séquence éducative élaborée pour capter son attention.

On peut dire que, dans le discours laïque fondateur, la subjectivité se réduit à une sorte d'**homunculus**, statuette intérieure du citoyen futur, avec la Raison comme noyau, autour, bien sûr, quelques adhérences — certains parlent patois et ont de drôles de coutumes... —, mais l'entrée à l'école les rompt en vue d'édifier l'homme fait à partir de l'**homunculus**, (cf. les visées du rapport Grégoire).

Les apports de la psychanalyse, de la phénoménologie — et mieux encore de l'Analyse existen-

tielle (L. Binswanger), qui synthétise les deux courants, de la linguistique moderne, tous éléments de ce que désignons par *anthropologie philosophique*, permettent d'accréditer l'idée que la subjectivité désigne plutôt un **espace d'investissement et de transformation des positions et des images de soi** qu'une substance compacte et statique. S'il en est ainsi, **la subjectivité pourrait se concevoir comme le champ complexe où, sur plusieurs plans et sites, le sujet tend à se (re)construire indéfiniment dans l'effort** — ou simplement dans la ruse de l'attente quand l'effort du progrès est impossible (cf. *Joe, l'enfant-machine* in B. Bettelheim « La forteresse vide ») — **de dépassement d'images de soi obstacles au devenir de soi**. En élargissant ce concept, nous dirions volontiers qu'elle est essentiellement une capacité et un *parcours d'énonciation* qui construisent, à travers l'espace déjà-là, son espace symbolique propre.

La notion d'*espace*, déjà valorisée plus haut en tant que condition d'accès à la remise en chantier de l'idée-laïque, doit maintenant être pensée comme outil, comme modèle théoriques, soit comme *topique de multiples niveaux et formes de symbolisation* que la formation aurait pour objectif d'enrichir et de rendre praticable pour tous et chacun (4). Nous sommes ainsi menés bien au-delà de l'espace factuel d'expression de la pratique enseignante, dans un mouvement de construction théorique provoqué par la prise au sérieux de l'exigence laïque. Ce mouvement nous met en mesure de poser mieux la question des *différences*, tant prisées dans les discours.

VALEUR DE L'ÉCOLE. LES VALEURS À L'ÉCOLE

Avec l'affirmation des singularités, individuelles ou communautaires, la problématique axiologique revient aujourd'hui en force, dans le cœur même de l'espace de formation scolaire, où elle était supposée réglée une fois pour toutes en termes de neutralité et d'égalité civique formelle. Or, au-delà du simple accueil des différences, l'exigence laïque porte aussi sur leur élaboration réfléchie, qui suppose la connaissance de leurs référents sociaux, culturels, éthiques. C'est dire que former des maîtres selon l'exigence laïque, c'est aussi, indissociablement, ouvrir une dynamique de recherche-formation sur la complexité des différences, dès l'instant qu'on refuse de les psychologiser toutes. La teneur d'une telle orientation de

recherche est nécessairement axiologique. Mais axiologique en quel sens ?

Disposant uniquement de Valeurs majuscules, universelles, abstraites, incréées — Progrès, Raison, Science... —, la visée universaliste où la laïcité française s'illustre empêche tout traitement des valeurs minuscules, quotidiennes, à l'école.

Pour réaliser la prise en charge de ces valeurs dans le cadre de la formation des maîtres, il faut des outils théoriques. Non pas des **outils qui normaliseraient et imposeraient le traitement pédagogique des valeurs, mais des outils heuristiques, propres à faire adopter des points de vue successivement différents sur les valeurs en jeu et à faire apparaître des perspectives d'action, ou, mieux, de formation à partir des axiologies en présence dont le respect ne signifie pas qu'il faille les laisser en l'état.**

En ce qu'elle permet de penser à la fois le séjour commun et le jeu des différences, la notion d'**espace axiologique** nous est apparue, à l'usage, appropriée à ces besoins.

Premièrement, en tant que dévolu à l'accueil de tous et chacun, cet espace ne peut absolument plus être pensé sur le mode de l'équidistance géométrique uniplane que la laïcité affectionnait jusqu'ici à présenter comme le gage de sa neutralité et de sa justesse civique.

Tout acte pédagogique comporte intrinsèquement la dimension axiologique en tant qu'il se déploie toujours et en même temps sur plusieurs plans distincts selon les modes d'investissement, les postures, les rapports à l'objet, qu'ils privilégient, l'espace axiologique étant la combinatoire mobile de ces plans, composables entre eux (5). Même un maître qui appliquerait aveuglément quelque programme ou procédé, dès l'instant qu'il préserve sa proposition de travail dans la configuration des intérêts hétérogènes en présence, soutient une centration axiologique, formule une sorte de revendication d'existence et d'excellence en faveur de ce qu'il croit devoir faire. Et, fût-il monolithique, en maintenant son projet, ce maître le diversifie au degré zéro, en l'*adaptant* à la situation.

Mais l'axiologisation du processus éducatif va bien plus loin. Du côté des élèves, même en les supposant, eux aussi, *adaptés* au travail scolaire en cours, il y a nécessairement une **axiologisation au second degré**, si l'on refuse l'illusion d'un

investissement simple, sans épaisseur ni contradiction, des tâches et des situations. Elle consiste en une véritable **différenciation interne de son investissement singulier** par chaque élève.

Reprenons. L'activité pédagogique banale trouve son rythme de croisière, sa bonne forme, et c'est la **première axiologisation**, signée par le maître. En s'appuyant sur — et quelquefois *contre* — cette forme d'équilibre, chaque élève réajuste, sur plusieurs plans d'investissement, sa distance, son mode de présence-absence à ce qui est en cours et qui, pour lui, ne peut à aucun moment être le tout de son investissement existentiel. Si, comme nous le pensons, elle a lieu, cette **seconde axiologisation**, authentique travail de réaménagement des valeurs en jeu, conteste des approches pédagogiques qui, telles la PPO, supposent que l'investissement des élèves se fait ipso facto sur le mode requis par l'objectif visé. Or, une activité valorisée par le maître au plan cognitif peut fort bien s'investir sur un mode aussi expressif, ludique, pour tel qui trouve son plaisir dans le jeu des formes abstraites. Il y a donc là confusion entre ce que, fort légitimement, le maître cherche à stabiliser d'avance de ses investissements possibles, et la stratégie effective, buissonnante, des investissements, chez l'élève. **L'espace axiologique** permet d'éviter cette confusion et de redonner un statut théorique plénier à la complexité des investissements auxquels donne lieu le processus éducatif scolaire, en objectivant différemment, pour la même tâche, les investissements du formé et du formateur, selon leur respective combinatoire des plans d'investissement concernés.

Mais au-delà, l'hypothèse de travail portée par cet outil opère une autre avancée théorique : **l'ouverture nécessaire sur la problématique éthique**.

En effet, dès que la valorisation des différences ne porte plus sur des Valeurs — entités, mais des valeurs — phénomènes émergeant dans la vie de la classe, il se produit inévitablement une sorte de **fomentation axiologique au cœur du processus éducatif**. Les questions sur ce que *vaut* vraiment, plus tard ou dès maintenant, tel ou tel geste scolaire, on ne voit pas comment le maître pourrait les écarter. Mais, privé, aujourd'hui, de l'appui d'un Grand Récit, le maître ne peut plus traiter l'exigence laïque en termes d'*inculcation*, et se trouve enjoint à éprouver lui-même la projection vers l'avenir. C'est dire que les **valeurs-princeps du maître doivent être, à l'occasion, posés comme personnelles**, dans cet alliage si particulier

de fragilité et de force qui caractérise la dimension éthique comme dimension des valeurs *risquées*, en tant que, indissolublement projetées vers l'avenir, revendiquées par une personne, et offertes à généralisation. Tout le poids symbolique du monde extérieur vient donc ici briser le bornage scolaire, et ce, nous semble-t-il, au nom même de la laïcité en tant qu'exigence critique de mise à l'épreuve de ses propres propositions.

S'il en est ainsi, le maître doit être mis en mesure, par la formation, à la fois d'élaborer les matériaux axiologiques accueillis comme tels, c'est-à-dire sur un **plan axiologique** — d'accueil valorisant —, dans leur rapport intime avec la subjectivité, c'est-à-dire sur un **plan expressif** — mais aussi sur un **plan éthique** — comme sujettes à discussion sur base d'argumentations personnelles en vue d'une épreuve de généralisation potentielle. Mais chacune de ces centrations, que le maître peut effectuer à son gré, requiert de passer par le **plan purement cognitif**, en ce sens qu'en formation, toute valeur affirmée doit toujours se trouver aussi identifiée, explicitée, contextualisée, ce qui induit un infini travail de *connaissance* des déterminants, sources, enjeux historiques et sociologiques. Autrement dit, loin de précipiter le vécu scolaire dans l'affectif le plus confus, notre proposition de raisonner en termes d'espace axiologique redonne sens et puissance à la nécessité authentiquement cognitive d'intelligibilité, progressive, des matériaux axiologiques.

Ainsi comprise, l'exigence laïque se révèle également un puissant moteur de **recherche**.

Recherche, d'abord sur les modes de la **centration axiologique** qui devient ainsi, d'objet simplement praxéologique qu'elle est par trop souvent, un **authentique objet de connaissance**, notamment pour ce qui est du positionnement, à son égard, des élèves. Tenter de mieux suivre cette appropriation et ces infléchissements permanents et complexes — aussi bien chez soi, en tant qu'adulte et *maître* que chez les élèves — nous semble définir une piste de recherche-action des plus nécessaires, que la Pédagogie différenciée, à notre sens, n'accomplit guère, essentiellement préoccupée, qu'elle est de la diversification de l'offre selon une typologie supposée de la diversité des stratégies d'apprenants, et beaucoup moins de la diversification latérale, *en cours de route*, que ne cesse de produire l'apprenant même le plus rigoureux.

Recherche éthique, aussi, en tant que la **conception de l'espace axiologique décentre la problématique pédagogique vers celle des finalités**, non pas dans l'abstraction la plus altière, comme nous sommes accoutumés, mais à partir de l'expérience même du groupe-classe, où la question du sens, des finalités de l'école se pose à partir de référents précis et situés. Avant que, ou du moins en même temps que, d'exalter la différence, la mieux connaître, et la mieux faire connaître avec ses arrière-plans selon ce qu'un public scolaire peut en saisir, éviter les positions purement affectives mais aussi préserver les conditions affectives de toute vie commune possible, voilà, nous semble-t-il, une piste de recherche où le référent historique, culturel, linguistique — disons anthropologique — joue un rôle déterminant. Ainsi serait coupé court au moralisme laïque, et instaurée, au-delà de la simple exaltation des valeurs de différence, une authentique réflexion éthique pour tous, bien nécessaire à une époque où drames, scandales et affaires sont livrés à domicile, en un spectacle naturalisé où les différences ne sont plus données à penser.

L'EA, VECTEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE :

Ainsi conçue, la modélisation de l'EA scolaire porte à conséquence.

Au plan de la recherche éducationnelle, dès lors que celle-ci s'attacherait non plus au fait éducatif brut mais à la manière dont, de proche en proche, il se trouve modulé dans et par le jeu mouvant des investissements qui caractérise l'EA, il importerait de multiplier les possibilités d'intellection, même au-delà de certaines lectures *plurielles*. Souvent, celles-ci se bornent à juxtaposer les entrées possibles pour l'analyse du chercheur sans s'intéresser aux *investissements pluriels* de la recherche par les acteurs de l'espace de formation. Or il paraît fondamental de ressaisir les postures et les stratégies de connaissance rendues possibles, par la recherche, chez des maîtres en formation, en tant qu'ils peuvent ainsi comprendre mieux leurs modes de traitement et de distanciation privilégiés de la réalité éducative, et, donc, relativiser leur rapport au métier. La lecture *plurielle*, alors, serait à concevoir comme relevant indistinctement de l'ordre de la compréhension et de l'ordre de l'explication. C'est-à-dire que les hypothèses de lecture que pourrait faire un chercheur avisé et informé sur un fait éducatif ne

seraient avérées qu'appropriées par les acteurs de l'action, non pour réduire la connaissance à la conscience des acteurs, mais pour remettre celle-ci en mouvement vers d'autres pistes de sens.

Prenons l'exemple du référent religieux. On s'avise maintenant de l'incohérence qu'il y a à valoriser des *différences* culturelles à l'école sans aucune connaissance de leur fondement, souvent religieux. Comprendre et expliquer tel usage, au sein de l'école, requiert certainement une connaissance de l'histoire des religions. Mais l'introduction de celle-ci en formation des maîtres peut fort bien ne rien résoudre si, persuadant le maître qu'il dispose de sa grille de lecture, elle l'induit à légiférer en classe sur les référents admissibles selon *son* savoir formel fraîchement acquis. Ainsi rien ne serait gagné qu'un surcroît de positivisme et de normalisation. Raisonner en termes d'EA, au contraire, mènerait à croiser immédiatement la grille de lecture fournie par un tel savoir avec l'examen des investissements individuels du fait religieux selon d'autres enjeux et d'autres facteurs, selon sa connaissance des personnes singulières du groupe-classe. Ainsi tel élève, ancré dans une religion pour la commodité d'une grille de lecture extérieure, peut manifester un effort personnel de recomposition identitaire en dehors, ou par-delà cet ancrage non intimement accepté. L'indispensable élargissement des connaissances sur les référents socio-historiques des acteurs de l'espace scolaire n'y suffira donc pas. Il y faudra **la capacité à mettre en interaction les lectures des référents et la variabilité des postures existentiellement prises, essayées, jouées, camouflées, sur ces référents, par de jeunes humains en construction d'eux-mêmes.**

L'EA, en ce sens, relance **la question de l'interdisciplinarité**, non seulement dans une **perspective d'intellection des faits éducatifs**, mais aussi dans une **perspective de saisie clinique** des modes par lesquels un être en formation ne cesse de se singulariser par la combinaison et l'escamotage des référents standard.

Convoquer ces référents, s'approprier les parcours et lectures théoriques afférents, et apprendre à toujours laisser leur pouvoir d'intelligibilité se briser sur la négativité, la distanciation fuyante constitutive d'un processus identitaire que l'adulte formateur n'est pas en charge de créer mais de faciliter, voilà, nous semble-t-il, qui fait faire du chemin à la pensée et qui caractérise une orientation de recherche plénière, à la fois praxéologique et théorique, en formation des maîtres.

RÉCAPITULONS

Aider le maître à couvrir le champ des axiologies diverses et mouvantes qui se déploient sans cesse dans l'espace scolaire où l'on prétend accueillir tous et chacun, exige de maintenir *ouvertes en permanence trois pistes de formation* :

— la formation de tous les maîtres à une **pédagogie de l'Imaginaire** qui, sans tomber ni dans la déviation positiviste ni dans la réduction pédagogue où l'imaginaire serait une *chose* maîtrisable, dépasserait la crainte panique de l'imaginaire marqué — par la folie, par l'irréel — pour les rendre capables de **comprendre et d'accompagner mieux le mouvement de la pensée aussi bien selon ses harmoniques cognitives qu'imaginatives**.

Relativement au risque de maîtrise, une **initiation**, non pas à la psychanalyse, mais **aux hypothèses théoriques de la psychanalyse conçue comme critique du sens phénoménologique** jouerait le rôle de contrepoint précieux. Connaître les inductions dont on use, en tant que *maître*, soit, mais savoir que l'Imaginaire singulier ne se réduit pas à l'induction présente, mais s'élançait de plus loin, du fond d'une histoire singulière inaccessible au *maître* — qui, dès lors, ne l'est plus, — voilà qui nous semble définir cette première piste de formation.

La seconde piste vient d'abord en renforcement de la vigilance à l'égard d'une maîtrise de l'Imaginaire. Une formation à la **linguistique moderne** (6), **en tant que centrée sur l'énonciation, la contextualisation des actes de langage, les enjeux pragmatiques des interactions**, notamment, nous semble de nature à sensibiliser les maîtres à la dimension fortement symboliques des matériaux et des processus éducatifs, aux dangers des réifications entitaires véhiculées par une certaine psychopédagogie — les notions de *sujet*, de *vérité*, et toutes les dichotomies comme affectif versus cognitif, etc., et à leur montrer que les modes de distanciation et de visée du *réel*, loin d'être de simples catégorisations à apprendre abstraitement sont des **constructions du sens en instabilité permanente à travers lesquelles les locuteurs parcourent bel et bien une gamme de postures à l'égard du monde et de l'autre**, une combinatoire mouvante de saisie mais aussi de perte et de *fuite du sens* (Grunig et Grunig), bref, cela même que nous voudrions appeler *espace axiologique*. De par l'ampleur de ce parcours symbolique, que la lin-

guistique permet d'attester et de suivre depuis l'expressif et le pathique jusqu'au cognitif et au métalinguistique, cette initiation nous paraît également pertinente pour faire réfléchir les maîtres à la dimension éthique de l'accord, du consensus, du contrat, qui, nous l'avons vu, déborde toute approche purement axiologique.

Dans la mesure où cette tension vers le sens ouvert est assurée, la **troisième piste**, la plus délicate quoique la moins spectaculaire, apparaît comme leur résultante : former des maîtres pour l'accueil de tous et chacun, c'est aussi leur apprendre à comprendre le *séjour* de tous et chacun. Dans le temps long de l'école, chacun, inévitablement *s'installe*. Il le fait à la faveur de *situations* qui fonctionnent pour lui comme des relais, ou des caches, des médiations qui n'ont pas l'air d'en être, n'en ayant pas l'estampille. Se développe aussi, même chez le maître même le plus cognitiviste, ce qu'on gagne à appeler *atmosphère*, une sorte de **rapport au monde et aux autres**, si l'on veut, qu'il importe de savoir discerner et qualifier (d'où l'intérêt, encore une fois, de l'écriture des pratiques aux fins d'une conscientisation du regard que porte le maître, comme tel et comme personne, sur les enfants). On dira que ce n'est pas là autre chose que la pédagogie de l'Imaginaire. C'est plutôt ce qui est rendu possible, en termes d'observation et de réflexion, sur fond d'une telle pédagogie. C'est, en quelque sorte son versant méditatif, philosophique, sur lequel il importe que le maître en arrive à maintenir intacte sa capacité d'*étonnement* devant l'enfant. Plaider pour une approche clinique et phénoménologique n'équivaut pourtant pas à tout diluer dans l'expressivité ! L'exemple des travaux de J.T. Desanti montre assez qu'il est possible de dégager la structuration interne, l'intelligibilité dynamique des *états* et *situations* où le sujet, ou s'installe, ou se laisse surprendre, pour les comprendre comme des stratégies de remaniement du sens du monde à travers les phénomènes de *croissance* qui aident le sujet à vivre, dans ses illusions nécessaires en quelque sorte — du moins pour un temps. Comment nommer cette troisième piste ? Phénoménologique ? Peut-être, à condition de ne pas la réduire à une simple appréciation de l'expressivité des choses, et de la concevoir comme la construction inlassable d'un sens ouvert qui interroge au moins autant l'observateur que l'observé.

Ces trois pistes voudraient éviter, en se présentant davantage comme chantiers que comme

rubriques d'un programme, toute focalisation académique sur la question axiologique. Si, ni l'axiologie ni l'éthique ici n'apparaissent comme champs d'intervention circonscrits, c'est que nous tenons à les inscrire bien plutôt dans la formation comme souci, comme problématiques — de la *connaissance* des valeurs, pour l'axiologie, du *sens* des valeurs pour l'éthique, autrement dit d'une saisie des *significations* en situation, pour l'une, du *sens* en devenir indéfini, pour l'autre, — problématiques que le maître — et le formateur de maître — devraient être capable de construire et de faire construire aux moments opportuns de la vie d'un groupe en formation.

CONCLUSION :

La problématique laïque semble peu présente dans les discours actuels sur la formation des maîtres, alors que la prise en charge de l'hétérogène s'exerce sur le terrain. Sans doute cette absence traduit-elle la crainte d'une flambée idéologique contradictoire avec l'émergence d'un pluralisme doux. Et de fait le laïcisme a fait le plus grand tort à la réflexion sur la formation des maîtres. Mais entre le laïcisme et le pluralisme émouline l'exigence laïque peut s'intégrer, comme outil heuristique et principe régulateur, dans la réflexion pédagogique tout-venant, non plus pour privilégier l'accueil de *tous* dans une égalité purement civique, mais pour **penser l'acte éducatif comme prise en charge des différences sur fond de séjour commun**, c'est-à-dire en élaborant, de manière réellement formative, la tension dialectique permanente entre *tous* et *chacun*.

Cette intégration est possible, selon notre expérience à condition que l'entrée par la pratique, vécue et discourtée par les intéressés, soit privilégiée, non seulement en tant que la parole des praticiens serait accueillie et élaborée dans la formation, mais aussi en tant que cette élaboration déboucherait, non pas sur un espace uniplane de maîtrise, à un seul foyer d'initiative, mais comme un espace à double foyer et à plusieurs plans, mobiles, d'investissement pour les deux actants, de manière à imposer à la réflexion à la fois les objectifs du maître et les investissements multiples et variables, des élèves. C'est cette objectivation théorique que propose notre notion d'**espace axiologique**, qui vise à constamment éveiller l'attention des maîtres sur les stratégies

existentielles de relativisation, d'aménagement symbolique de leur offre, par les élèves.

Trop longtemps le discours de la laïcité française aura fait accroire que la simplification prodigieuse qu'elle effectuait du processus éducatif était au bénéfice de tous, des maîtres comme des élèves. N'a-t-on pas, en effet, désencombré l'espace scolaire de tout ce qui entrave l'élan universaliste vers la Raison ? Or voici que s'impose l'accueil de nombre d'élèves dont la différence tient précisément dans ces éléments de singularité et de subjectivité longtemps jugés impropres au processus scolaire. Voici donc les maîtres confrontés, qu'ils le veuillent ou non, à des matériaux existentiels d'ordre axiologique pour la connaissance et l'accueil desquels ils n'ont guère de formation, qui affecte leur implication et remet en question leur identité. Dès lors, ce qui s'impose n'est rien d'autre que de *(re) penser la laïcité*, pour que la compossibilité des séjours à l'école, et ces *valeurs communes* dont la laïcité se déclare à juste titre le *carrefour*, redeviennent plus aisément possible.

En réalité, loin de simplifier le processus éducatif, l'exigence laïque complexifie et alourdit la tâche du maître. Mais elle redonne aussi à son travail un véritable *sens*, formatif, en permettant d'entendre l'émancipation autrement que comme imprégnation et inculcation des *lumières*. Dira-t-on que cette exigence laïque, ainsi comprise, est démesurée ? C'est seulement lorsque les remaniements, qui en résulteront, de l'identité et de la praxis des maîtres auront été réfléchis, que la question de savoir si le terme est à écarter se posera. Le pire serait de continuer d'ordonner aux maîtres la prise en charge harmonieuse et efficace de l'hétérogène, d'en faire une entreprise technologique parée du joli nom de *pluralisme*, sans leur permettre, en formation, de remettre en chantier le projet fondateur de leur institution et de leur identité. Car aussi bien, il n'y a pas tant **formation** — décrétée — **laïque des maîtres**, que **formation** — réfléchie, critique — **des maîtres à l'exigence laïque**, exigence qui n'est pas affaire de label auto-proclamé, mais de pensée vive qui affronte, dans l'acte éducatif, la vieille et toujours actuelle problématique du *même* et de l'*autre*, du *commun* et du *différent*, de l'*homogène* et de l'*hétérogène* et qui requiert à ce titre les ressources intellectuelles et philosophiques les plus élaborées.

Gérard Fath
GRIPEEL, Université de NANCY II

Notes

- (1) G. FATH, « Statuts formes de l'Imaginaire à l'école élémentaire ». Thèse de 3^e cycle, inédit, 1979.
- (2) Ce remaniement est obtenu à travers les travaux de G. BACHELARD, G. DURAND, L. BINSWANGER, notamment.
- (3) Ceci dans le cadre du GRIPEEL, (groupe de recherche sur l'identité professionnelle des enseignants de l'école laïque). Université de Nancy II.
- (4) Aussi bien la pédagogie institutionnelle (F. OURY, A. VASQUEZ), que les travaux sur l'espace de la rééducation selon la psychosémiotique (AUCOUTURIER, DARRAULT) montrent un tel usage, réellement opératoire, de la notion d'espace.
- (5) Cf. G. FATH, « L'école laïque en France et son espace axiologique ». Thèse d'État, 1987, inédit (p. 793 sq.)
- (6) Cf. D. Robert Dufour « L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation », Revue Française de Pédagogie, n° 84, 1988

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ABRAHAM A. (1972, 1984). — **Le monde intérieur des enseignants**, EPI. **L'enseignant est une personne**, ESF.
- BALINT M. (1972, 1977). — **Les voies de la régression**, Payot. **Le défaut fondamental**, Payot.
- BARRAL Y. (1985). — **Jules Ferry, une volonté pour la République**, PUN.
- BAUBEROT J. (1990). — **Pour un nouveau pacte laïque**, Seuil.
- BINSWANGER L. (1969). — **Discours, parcours et Freud**, Gallimard.
- CAVEING M. (1980). — **Vers une théorie de la laïcité**, Raison Présente, n° 55.
- CHOUVIER B. (1982) — **Militance et Inconscient**, PUL.
- COTEREAU J. (1963). — **Idéal laïque, concorde du monde**, Fischbacher.
- DESANTI J.T. (1982). — **Un destin philosophique**, Grasset.
- FAUCONNIER G. (1984). — **Espaces mentaux**, Minuit.
- GAUCHET M. et SWAIN G. (1980). — **Pratique de l'esprit humain**, Gallimard.
- GRUNIG et GRUNIG (1985). — **La fuite du sens**, La Hatier.
- JACQUES F. (1979, 1982, 1985). — **Dialogiques**, PUF. **Différences et subjectivité**, Aubier. **L'espace logique de l'interlocution**, PUF.
- KAUFMANN P. (1983). — **L'expérience émotionnelle de l'espace**, VRIN.
- LYOTARD J.F. (1979). — **La condition post-moderne**, Minuit.
- RICCEUR P. (1985). — **Temps et Récit**, Seuil.
- ROCHE A. (1975). — **Ch. Péguy, de Jean Coste**, édition Critique, Klincksieck.
- VIAL J. (1978). — **Journal de classe**, ESF.

NOTE DE SYNTHÈSE

Tendances d'évolution de la formation des adultes

Notes introductives

Traditionnellement, parce qu'elle concerne des acteurs en prise immédiate avec les évolutions sociales et professionnelles, et parce qu'elle est souvent conduite dans le cadre d'actions finalisées par ces évolutions, la formation des adultes joue le rôle de laboratoire de pratiques nouvelles, qu'il s'agisse de *pratiques pédagogiques*, de *pratiques de formation* ou de *pratiques de recherche*, sans d'ailleurs que les conditions de transfert de ces pratiques dans d'autres cadres soient toujours bien maîtrisées.

Ce qui est vrai traditionnellement de la formation des adultes l'est particulièrement de la période récente : l'ouverture de la crise économique et sociale des années 1970-1980 a en effet entraîné comme on le sait dans les entreprises et organisations des transformations économiques, technologiques et organisationnelles majeures qui ont elles-mêmes conduit à un bouleversement des conditions de production et de mobilisation des identités socio-professionnelles et, par voie de conséquence, des formes de la formation. Le fer de lance de ces évolutions est probablement un nouveau renforcement du degré d'intensité capitalistique des entreprises, mais il présente comme on le sait de multiples autres aspects :

— passage progressif, dans les secteurs les plus mobiles, de modes d'organisation du travail fondés sur le contrôle en extériorité, par la hiérarchie d'encadrement, des résultats du travail (modèle taylorien notamment) à des modes d'organisation du travail cherchant au contraire à mettre en place un système de contrôle par les salariés eux-mêmes des processus de leur travail (démarches de type participatif, de type qualité, démarches dites de « progrès », organisations qualifiantes, groupes autonomes, etc.)

— développement des nouvelles technologies, aussi bien dans la production que dans la gestion de la production, ce qui tend à accroître chez les salariés la part des actes de conduite, de communication, de production et de *gestion des informations relatives au travail*, ce qui induit donc à terme une intellectualisation de ce dernier.

— évolution sur les marchés des rapports entre offre et demande tendant à un pilotage plus fort de la production par cette dernière, ce qui

conduit à un renforcement de l'articulation entre séquences de production et les environnements qui les suscitent et dans lesquels elles s'inscrivent (affinement des cahiers des charges, anticipation des conditions d'usage des produits, bref développement de la fonction « maîtrise d'ouvrage » de la production).

— évolution paradoxale à la fois vers la reconnaissance explicite d'opérateurs collectifs et vers une individualisation des parcours d'évolution.

Rédigée par plusieurs auteurs et dans des délais très brefs, la présente note n'a évidemment pas pour objet de proposer une synthèse de ces évolutions et des conséquences qu'elles présentent pour la formation, mais au contraire de les introduire. Elle a simplement pour ambition, en réponse à la demande formulée par la revue, de situer un certain nombre de travaux et de recherches qui s'inscrivent en référence à ces évolutions, et de mettre à jour quelques-uns des savoirs produits, en espérant qu'ils en induiront d'autres ! C'est dire combien les choix effectués ne sont pas exhaustifs : ils prennent sens essentiellement par rapport aux intérêts, aux investissements et aux positionnements des auteurs de cette note. Ils comprennent d'ailleurs des travaux de statut épistémologique divers, en raison du thème abordé qui suscite une littérature prescriptive ou « praxéologique » autant que descriptive et analytique avant que ne soient produits de grands travaux de synthèse.

Elle sera structurée autour de la distinction de sept tendances d'évolution de la « fonction formation » dans les entreprises et organisations. Ces tendances ont été mises à jour notamment à l'occasion d'une collaboration entre quelques « grands témoins » (1) de l'évolution des systèmes de formation et les travaux du groupe (2) « les formateurs et leur formation » du Réseau International de Recherche et Education et Formation de Langue Française (REF).

Chacune de ces tendances a donc fait l'objet d'une exploration particulière par différents enseignants-chercheurs, chercheurs ou formateurs-chercheurs du Conservatoire National des Arts et Métiers, exerçant leur activité notamment dans le cadre de la Chaire de Formation des Adultes, du Centre de Recherche sur la Formation et du Centre de Formation de Formateurs de Branche, ainsi que par un enseignant-chercheur de l'Ecole Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées (ENSSAA) de Dijon. Elles ont donné lieu à écriture personnalisée, la coordination entre les différents auteurs étant effectuée par J.-M. Barbier.

Ces tendances peuvent être présentées de la façon suivante :

1. UNE FINALISATION PLUS FORTE DES FORMATIONS PAR RAPPORT A LEUR CONTEXTE

(P. Caspar)

Surdéterminée par la prégnance des apports disciplinaires d'une part, irriguée de psychosociologie et de dynamique de groupes d'autre part, la formation des adultes, pendant des décennies, a eu tendance à se développer de façon relativement autarcique. Au sein du monde économique français, objet principal d'investigation de ce texte, les écoles d'entreprise, les centres de formation de maîtrise ou de cadres, les grands organismes de formation publics et privés ont le plus souvent proposé, bien avant la loi de 71 et

longtemps après, des cycles de formation professionnelle et de développement personnel. Ceux-ci s'inscrivaient soit dans une logique de programme, traduite dans un catalogue, soit dans une perspective proche de l'auto-développement individuel et/ou collectif, débouchant le cas échéant sur une spirale de croissance inspirée des valeurs d'autonomie et de responsabilité.

Quelques rares démarches liant formation, modification des structures de l'entreprise et changement de culture, suivies par des opérations de « formation collective », associant l'évolution et des compétences et des attitudes à des modifications profondes de la structure de l'emploi, en particulier dans des bassins miniers, ont préfiguré, aux alentours des années 70, une double transformation d'une part croissante de la formation des adultes : la **finalisation des actions** sur des objectifs explicites situés dans le champ de travail, exprimés en capacités professionnelles et non plus seulement en termes pédagogiques ; et leur **intégration** dans des stratégies plus larges, associant *changements technologiques, modifications organisationnelles et gestion prévisionnelle des ressources humaines*, et qui portent sens pour les transformations des représentations qu'elles induisent.

Plusieurs processus semblent bien caractéristiques des années 80. Par exemple : l'**anticipation** permettant de visualiser des transformations économiques et sociales, à forte composante de compétences, suffisamment en amont de leur apparition pour permettre aux formateurs et responsables de formation d'imaginer en temps utile des réponses éducatives adaptées. **L'ingénierie de formation**, conduisant à concevoir et construire des dispositifs de formation sur mesure servant des objectifs spécifiques dans le champ professionnel ; les grandes opérations de transfert de technologie en ont souvent été à l'origine. Les **formations-action**, centrées sur le diagnostic et l'étude de problèmes, la définition d'objectifs pour la formation se faisant à partir des difficultés rencontrées dans leur résolution. Le « **management de la formation** », enrichi par des opérations d'accompagnement qui se placent en amont et en aval de l'acte éducatif lui-même. Celles-ci visent à cerner d'une part, les écarts entre référent et référé que justifient l'appel à la formation ; et à optimiser d'autre part le transfert des acquis en situation réelle — Ou encore l'**audit de formation** s'inscrivant dans le courant de l'audit social, lui-même marqué par des approches d'inspiration économique, financière et comptable. Il illustre bien cette préoccupation de finalisation évoquée plus haut : par delà l'évaluation des acquis et des transferts de la formation, il apporte les moyens d'une analyse de la conformité, de la pertinence, de la cohérence, de l'efficacité et de l'efficience des actions eu égard aux politiques plus globales dans lesquelles elles s'inscrivent.

Mais c'est peut-être autour du concept, plus général et, souvent, plus vague, du « changement » que l'on a vu apparaître, ces dernières années, le plus de travaux d'analyse, d'étude et de recherche. Si ces travaux sont plus souvent réalisés par des praticiens que par des laboratoires de recherche, ces derniers apportent en revanche une prise de recul et une possibilité de réflexions comparatives particulièrement porteuses d'avenir ; en particulier dans les rapports entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre de la formation ; et dans les rapports nouveaux qui s'établissent entre formation, action et recherche. On peut les regrouper en cinq catégories.

1.1. La formation comme composante des grands investissements techniques et de modernisation de l'entreprise

Qu'il s'agisse de construction d'une nouvelle usine, de robotisation d'une chaîne de fabrication, de mise en place d'ateliers flexibles ou d'informatisation de processus, dont la bureautique intégrée, ou la gestion de production assistée par ordinateur constituent de bons exemples, l'acquisition de compétences nouvelles est désormais présentée comme un préalable, une nécessité et une condition clé de réussite.

Citons en particulier, les travaux (3) de Bonneau F. et Henriot B., Canac Y., Chataignier Y. et Thery B., Clémenceau P., Durand J.-P., Durand J., Lojkine J. et Mathieu C., la FNEGE, Gottelmann G., Heliet R., D'Iribarne A., Moynot J.-L., Peugeot Automobiles, Voisin A.

1.2. Formation et projets d'évolution

De façon plus générale, la formation peut être directement partie prenante aux projets d'évolution d'une entreprise, d'un bassin d'emploi ou d'une branche professionnelle. Et ce, dans plusieurs cas possibles. Soit parce que mutations technologiques, changements organisationnels et formation apparaissent comme indissolublement liés, qu'ils s'inscrivent ou non dans le cadre de programmes nationaux de « modernisation négociée ». Cela se traduit d'ailleurs par une transformation concomitante des démarches d'analyse de l'emploi et des actions d'organisation, les expertises correspondantes apparaissant alors plus comme des ressources à disposition que comme des approches prescriptives. Soit parce que la formation devient une voie privilégiée pour aider les personnels de l'entreprise à devenir acteurs des changements visés, même et surtout lorsque les contours de ceux-ci ne sont pas encore bien définis ; et qu'ils doivent se préparer à résoudre des problèmes techniques, commerciaux et sociaux que l'on ne connaît pas encore.

Ici, formation, analyse stratégique et analyse culturelle se croisent. Quelques travaux, choisis parmi nombre d'autres auteurs ou organismes, rendent bien compte de ce courant :

Pôle de compétence CNAM-CNRS-ANACT, Bel M., Dubar C., Méhaut P., le BIPE, Burghière E., Célérier, Sainsaulieu R., Doray P., Dubar C., Géhin J.-P., Verdier E., INERGIE, INFREP, LASTREE, Lesne M., Minvielle Y., Malet L., May J.-C., Meignant A., Mendras H., Forse M., Piotet F., Sainsaulieu R., Reynaud J.-D., Thévenet M., Viallet F., Zardet V.

1.3. Formation et développement des ressources humaines

Il faut du temps pour concevoir et mettre en place des formations nouvelles. Celles-ci, comme les mutations, conversions et dispositifs de mobilité interne de toute nature, nécessitent des perspectives à moyen terme si l'on veut les associer à des dispositifs de conduite cohérents et actualisés. On conçoit donc que les politiques de développement des ressources humaines, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences apparaissent de plus en plus au centre des analyses portant sur les sources même des démarches éducatives, dans les administrations, les entreprises et les collectivités territoriales.

Citons à titre d'exemple les travaux de :

Bailly P., Faivre D., Patuere E., Prince J.-M., Vigezzi M., Wendenbaum R., Bel M., Bernoux P., Lamotte B., le BIPE, Egg G., Le Boterf G., Meignant A.,

Outin J.-L., Tanguy L., Verlhac C., Weiss D. ou encore les analyses transversales d'études présentées par la revue « Étude et expérimentations » n° 23-24, janvier-avril 1987.

1.4. Formation et politiques sectorielles ou territoriales

De même que parler de « formation » revient à agglomérer des réalités fort différentes, parler « d'entreprise », sans tenir compte des spécificités de taille, de branche, de processus de production, de position sur un marché, de vulnérabilité, ou de degré d'ouverture à l'international, peut conduire à des observations trop générales pour être opératoires. Nombre d'organismes ou d'auteurs ont donc cherché à y voir plus clair en affinant leurs observations. Principalement par des investigations en fonction de l'effet taille d'une part, du secteur d'activité d'autre part ; et, plus rarement, à travers des comparaisons entre différentes régions ou différents pays.

Citons en particulier : A3E ; les nombreuses études du CEREQ ; les études de Célériès S. sur le textile ; les travaux présentés par la revue Formation et Emploi sur l'électronique industrielle, la métallurgie et la sidérurgie ; Clémenceau P., Nontay M.-P., Dayan J.-L., Géhin J.-P., Verdier E., Demorgon J. ; ainsi que sur les PME, les approches de Géhin J.-P., De Grando J.-M et Verdier E. sur l'électronique ; Joseph A., de Kirsh E. sur la sidérurgie ; Ladmiral J.-R., Lipiansky E.-M., De Merchiers J. sur la métallurgie ; Méhaut P. ; une étude comparative de l'OCDE, non encore parue, sur la formation dans les PME en Allemagne, Grande-Bretagne et France, Quaternaire Education.

1.5. Formation et investissement immatériel

Enfin, il faut citer les travaux de la fin des années 80 qui visent à replacer les dépenses de formation, ou, du moins celles d'entre elles qui correspondent à des dépenses de progrès et non simplement à la « maintenance » des savoirs et savoir faire, dans ce que l'on appelle les investissements « immatériels » ou « intellectuels ». Cette tentative, d'aucuns diraient cette tentation, est intéressante à plusieurs titres, tout en étant à examiner avec réserves. A la fois parce qu'elle légitime, aux yeux des économistes, les ressources humaines comme un facteur explicite de productivité et de croissance, à côté du capital, du travail et du progrès technique. Parce qu'elle explicite d'autres approches que la seule formation des adultes pour aller dans ce sens : par exemple les systèmes d'information, les nouvelles formes d'organisation, l'éducation première, la recherche-développement, la planification stratégique... ainsi que les systèmes de gestion des interfaces qui les lient, et qui les connectent, avec les investissements matériels. Enfin parce que cette approche, à la rencontre de l'économie et du social, et qui s'intéresse par nature à la rentabilisation des capitaux investis soulève toute une série de questions liées au droit de propriété du patrimoine intellectuel, aux différentes formes d'immobilisation et d'amortissement de celui-ci, à ce que l'on peut appeler le co-investissement formation, à la remise en cause de certains concepts approches de l'économie néoclassique ; mais aussi aux risques de déviance, voire d'exclusion entraînées par une excessive valorisation marchande d'approches réductrices de l'intelligence humaine.

Parmi les études et recherches sur ce terrain encore en pleine exploration citons :

Alter N., Boucher H., Carré P. et Vidal F., Caspar P. et Afriat C.,

Clémenceau P., CNIS, Doise W., Mugny G., Dixneuf P., Naouri J.-Y., Hauser G., Mazingue B., Maître F., Vidal F., D'Iribarne A., Kaplan M.-C., Burckien J.-P., Le Boterf G., Levy-Garoua L., Jarousse J.-L., Marlon A., Meignant A., Mendras H., Michon F., Segrestin D., Ed. Permanente, n° 95, octobre 1988.

D'autres classifications que celle-ci seraient possibles. Simultanément d'autres travaux mériteraient d'être développés dans l'avenir pour baliser des voies peu explorées jusqu'à présent. Citons en quatre exemples :

La formation des militants syndicaux à l'analyse des changements organisationnels induits par les changements technologiques ; une récente convention liant la CFDT, le DGB et la CISC, dans le cadre du programme COMETT, ou les formations mises en place par certaines fédérations comme la chimie, la métallurgie de l'agro-alimentaire, offrent des terrains intéressants à ce sujet.

Les rôles et les impacts des grands programmes nationaux vis-à-vis du développement de formations finalisées sur des transformations structurelles de branches industrielles. Ainsi, le LEST travaille-t-il sur les plans de modernisation négociée. Les nouvelles structures de partenariat inter-entreprises, qui suscitent des fonctionnements en réseau, incluant parfois des établissements supérieurs, et qui conduisent à attribuer à la formation une place et des formes originales.

Enfin tout ce qui prépare et accompagne, en matière de formation, l'entrée dans un Marché Unique, avec toutes les recherches que cela implique sur les équivalences, la validation et la reconnaissance des acquis, la mobilité, l'enseignement des langues et, plus généralement le développement d'organisations et de modes de travail véritablement transculturels, préfigurant, qui sait, l'émergence d'une culture européenne.

2. INVESTISSEMENT DU RÉGIONAL ET DU LOCAL EN MATIÈRE DE DÉCISION SUR LA FORMATION

(J.-L. Ferrand)

La décentralisation des structures administratives françaises est une vieille idée qui court tout au long des XIX^e et XX^e siècles, sous des formes d'ailleurs diverses, ambiguës et contradictoires, mais qui s'actualise dans les faits en 1982 par la loi cadre du 22 mars. La loi du 7 janvier 1983, dans sa suite, décentralise au niveau des Conseils Régionaux la politique étatique de Formation Professionnelle Continue et d'Apprentissage en leur conférant en ce domaine une responsabilité de droit commun. Parallèlement, et depuis plusieurs décennies, des opérations de formation sont mises en place pour les publics adultes à l'initiative de municipalités, cantons, départements ou régions dans le cadre de l'aménagement rural, de la Formation développement ou de la mise en place de projets économiques locaux (grands chantiers EDF, infrastructures de communication, technopoles par exemple). La convergence de ces deux phénomènes crée dans le milieu des années 1980 un contexte nouveau qui place le régional et le local comme une des entrées possibles et nouvelles de compréhension des mécanismes régissant l'appareil et les pratiques de formation professionnelle continue et d'apprentissage en France.

2.1. Le Régional et le Local en Formation Professionnelle : un champ de recherche encore en voie de constitution

On ne peut considérer qu'aujourd'hui il existe un savoir constitué sur les politiques et les pratiques de formation « territorialisées », encore moins des écoles ou courants de pensée : la simple capitalisation de ce savoir né des pratiques est selon nous encore à mettre en œuvre et ce, pour trois raisons.

D'abord, la rançon de la nouveauté, qui fait de l'objet régional et local le domaine privilégié des décideurs, des praticiens, des expérimentateurs, plutôt que des chercheurs. Ceux qui, sur le terrain, constituent de fait le savoir conceptuel et méthodologique écrivent relativement peu à son sujet. Le résultat est que, comparé aux écrits sur les politiques de formation de l'Etat et à fortiori des entreprises, ceux relatifs à la région et au local sont quantitativement sans commune mesure.

Ensuite, le fait que les écrits existants sont tournés non pas vers la recherche mais l'action, à la demande de commanditaires variés : structures d'Etat nationales, conseils régionaux, généraux ou municipaux, branches professionnelles, réseau académique, essentiellement pour l'élaboration de plans de formation, l'établissement d'états des lieux de système éducatif ou la mise en place d'opérations innovantes. Les écrits existants sont donc à dominante opérationnelle et demandent une lecture à un second degré. La plupart sont des études monographiques, des état des lieux, des outils d'aide à la décision, des éléments de prospective.

Enfin, la dispersion des sources d'information, des écrits et discours, des lieux producteurs de questionnement dans les différentes régions, bassins d'emploi au niveau national ou européen, rend toute tentative de synthèse, même partielle, illusoire dans l'immédiat ou le court terme.

2.2. Les difficultés de la recherche en ce domaine

Quatre obstacles méthodologiques majeurs rendent de surcroît malaisée la construction même d'objets de recherche sur les pratiques mouvantes et institutionnalisées des territoires.

Le premier tient au flou des notions de « régional » et « local » elles-mêmes qui se sont constituées en France plus par opposition à une conception unificatrice et centralisatrice de l'Etat que par une émergence et une reconnaissance de systèmes identificatoires locaux. La région est d'ailleurs toujours intuitivement perçue comme la région administrative, alors que les particularismes linguistiques, économiques, culturels, sociaux ne correspondent pas, loin s'en faut, à ce découpage. Le régional est forcément pour le chercheur un lieu de synthèse et de reconstruction de différentes approches conceptuelles et méthodologiques, faute de quoi il risque de se laisser entraîner dans une approche idéaliste, mythique, voire idéologique de ce nouvel objet.

Le second tient très concrètement au niveau géographique d'entrée dans l'analyse : va-t-on privilégier l'échelon régional, départemental, le bassin d'emploi, la collectivité municipale ? De fait, cette question s'est posée et se pose de façon très précise lorsqu'il s'agit d'étudier les relations emploi-formation sur une zone. Les premières démarches après la loi de décentralisation ont préféré appréhender l'échelon régional et, le temps passant, la tendance s'est déplacée vers les niveaux infra-régionaux, bassins d'emploi et

même aujourd'hui municipal avec la création de cellules emploi-formation en mairies. Le niveau local est aujourd'hui l'objet de nombreuses investigations, ainsi que ses rapports avec les niveaux qui lui sont supérieurs.

La troisième difficulté réside dans la spécificité de l'objet lui-même : comment en effet isoler ce qui est spécifique au local « sui generis » de ce qui est la manifestation locale de structures et de déterminismes beaucoup plus généraux, étatiques, entrepreneuriaux, nationaux voire internationaux ? La multiplicité des échanges économiques interrégions, la construction du marché européen rendent cette question particulièrement aiguë.

Enfin, le dernier problème, pour simpliste qu'il apparaisse dans un premier temps, est source de difficultés importantes puisqu'il a trait au nombre et à la fiabilité des sources d'informations statistiques disponibles au niveau infranational. L'appareil statistique français est encore partiellement marqué par son origine nationale étatique de l'après-guerre, en particulier dans le domaine de l'emploi et de la formation. En outre, si le niveau régional est relativement bien pourvu, notamment par les directions régionales de l'INSEE, il devient souvent très difficile, voire impossible, d'obtenir rapidement des données fiables et complètes au niveau départemental, a fortiori au niveau local ou du bassin d'emploi.

2.3. Analyse de quelques ouvrages de synthèse

a) CEDEFOP (4) : Développement Régional et Formation Professionnelle

Cet ouvrage édité en 1986 est la synthèse au niveau européen d'un ensemble de monographies régionales ainsi que d'un forum interrégional organisé à Berlin en 1984. Les différentes monographies tentent par région de faire un état des lieux des structures économiques et des structures de formation. La comparaison est rendue difficile par le fait que chaque monographie ne suit pas exactement les mêmes critères de description. Les points communs entre elles cependant existent et peuvent être regroupés autour de quatre pôles :

- des données législatives et réglementaires sur le fonctionnement institutionnel de la Formation dans la région et le pays d'appartenance,
- des indicateurs économiques et démographiques,
- un descriptif de l'appareil de formation régional,
- des éléments de prospective et de politique à plus long terme.

Le Forum quant à lui fait en interrégion les constats suivants :

- la nécessité d'une meilleure régulation, coordination et coopération des institutions régionales en matière de formation,
- la nécessité de la concertation, du partenariat et du dialogue social,
- la nécessité de la clarté et de la cohérence des objectifs pour la formation et le développement régional sans lesquels toute définition de politique est impossible,
- les difficultés de mettre en place une véritable approche intégrée du développement et de la formation,
- le rôle majeur prévisible des nouvelles technologies de l'information et de la formation,

— le rôle majeur des formateurs, dont les tâches se complexifient, qui jouent un rôle d'interface dans le développement régional, et dont le professionnalisme doit être renforcé.

b) Guide des stratégies locales de Formation (ressources humaines et développement) — DATAR, Ed. SYROS

Ce guide se veut être une synthèse méthodologique à l'usage de praticiens œuvrant dans le champ du développement territorial et de la formation. Il n'a pas de vocation à l'analyse pure mais permet d'aider à la collecte des informations et des méthodes qui, dans un second temps, devraient permettre l'analyse et en tous les cas, l'action.

Un premier ensemble est constitué par une masse importante de renseignements sur les données nécessaires à recueillir au niveau local, les sources d'informations possibles, les indicateurs privilégiés. Un second s'attache à décrire des réalisations effectives dans des contextes économiques et institutionnels différents. Enfin, un troisième essaie de dégager des problématiques et des démarches caractéristiques éventuellement transposables.

Les notions de bilan et de diagnostic local tiennent une large place dans cet ouvrage, comme étant des éléments pivots sur lesquels asseoir une stratégie de formation et/ou de développement. Le facteur humain est lui-même au centre du concept de diagnostic avec quatre items de caractérisation : la démographie, l'emploi, la formation et enfin la dynamique du milieu local.

c) La formation, outil stratégique du développement économique territorial — Guillaume Garrot et Marie-Marguerite Malesset, Centre Inffo Publications

Cet ouvrage n'est pas à proprement parler un travail de recherche, mais se présente comme un synthèse de ce qui se réalise effectivement en matière de formation et de développement sur l'ensemble de l'hexagone.

L'ensemble des données recueillies repose sur l'hypothèse qu'« il ne saurait exister actuellement de développement économique territorial sans la mobilisation de la formation comme facteur incitatif de la création et comme outil d'accompagnement » ... « outil prépondérant au service du développement tant en amont lors de l'émergence des projets que dans leur réalisation ». Ce discours est sensiblement le même que celui très largement répandu actuellement au niveau des entreprises. A cette différence près que le territoire n'est pas une entreprise, et que la matérialisation de cette hypothèse présuppose un certain nombre de conditions :

— en termes d'enjeux : le contexte territorial crée un système de relations entre acteurs tout à fait original (administration, organisations professionnelles, réseau associatif, appareil de formation, etc.) et surtout privilégie le rôle nouveau et encore mal connu des élus locaux. Dans ce cadre, les enjeux de la formation sont « former les individus pour répondre aux objectifs économiques du territoire », mais encore « privilégier un souci d'insertion économique des populations fragiles ».

— en termes de moyens : la formation face à ces enjeux doit renouveler ses approches et ses pratiques, notamment en termes d'analyse des besoins locaux, d'information et de sensibilisation du terrain, de méthodologies de formation-action.

— en termes de variables économiques structurantes : les pratiques de formation jouent leur pertinence en partie sur leur capacité à prendre en compte l'évolution des qualifications locales, à la fois en terme de flux, de niveau, de nature des compétences et des métiers, ce qui, en soi réclame des méthodes et savoir-faire spécifiques.

La seconde partie de l'ouvrage présente un grand nombre de fiches d'expériences en ce domaine et conclut à l'impossibilité de définir un « modèle » méthodologique, mais par contre, tend à privilégier une conception très locale du territoire pour appréhender les problématiques de formation.

d) Séminaire de Montpellier : Formation et Territoires : « la Formation-Développement » ouvrage collectif coordonné par Patrick Senault, SYROS Alternatives.

Cet ouvrage est un recueil de ce que l'on pourrait qualifier de « pratiques problématisées » c'est-à-dire qu'il est construit à partir de la relation d'expériences réelles de formation développement (notamment celles financées par le Fonds Social Européen) mais cette relation est l'occasion d'un questionnement sur les structures de formation initiale et continue, leur lien avec l'économie locale, et, plus généralement, sur la notion même de développement local.

Le terme de développement est d'ailleurs questionné d'emblée dans la première partie. S'agit-il d'un progrès quantifiable, de modalités d'aménagement, d'un modèle de croissance, d'une dynamique locale ? Quelles relations sont repérables entre les aspects matériels et immatériels d'un tel concept ? Et surtout, comment le local peut-il en être partie prenante majeure et à quel niveau ? Les auteurs n'apportent bien évidemment pas de réponse précise à ces interrogations, mais avancent la notion de « développement endogène » c'est-à-dire la mise en dynamique et en puissance de la force ou de l'énergie endogène des populations, celle qui « pour répondre à des enjeux de survie s'insère entre les mailles de la réglementation et de la loi (le travail au noir) ou dévie de leur objectif des dispositions administratives ou juridiques ». Cette force endogène reste donc un large gisement d'énergies méconnues et inexploitées. C'est sur cette force et ce gisement qu'ont misé plusieurs programmes expérimentaux européens, car ils apparaissaient comme un moyen de résoudre les problèmes économiques et d'emploi suite à la baisse d'efficacité des mesures étatiques en période de crise économique.

La formation apparaît bien évidemment comme un moyen privilégié de révéler et donner forme à ce potentiel. Mais une formation particulière, qui elle non plus ne fonctionne pas sur les bases des modèles de formation institués par les politiques étatiques ou la loi du marché : la formation-développement ne peut qu'être globalisante (appréhendant la totalité d'un espace et la totalité d'une population), mettre en œuvre des procédures très fines de connaissance des publics et du terrain, des diagnostics et analyse des besoins de formation, proposer d'autres modes de construction de l'offre de formation. L'information et la mobilisation de tous les publics locaux, les méthodes d'émergence de projet, la mise en synergie de tous les acteurs, la mise en place d'un système de « pilotage éducatif » sont des conditions qui, au travers des expériences présentées sont indispensables à réunir pour assurer la pérennité des opérations. A notre sens, elles définissent l'esquisse d'un nouveau type d'ingénierie éducative par leur caractère globalisant et transversal aux institutions.

e) *La Formation Continue et l'Apprentissage dans les régions en 1988.*
Délégation à la Formation Professionnelle — François Aventur
et Philippe Bel — ADEP Editions

Ce document qui paraît tous les ans depuis 1986 n'a pas vocation ni prétention de recherche, mais peut être à notre sens un outil intéressant pour le chercheur dans la mesure où il fournit des informations de base sur les caractéristiques de la formation professionnelle et de l'apprentissage région par région (y compris un large chapitre sur les départements d'Outre-Mer pratiquement introuvables ailleurs). Ces informations, à caractère essentiellement statistique, peuvent être le support de multiples questionnements et hypothèses de travail.

L'ensemble des données est présenté sur un triple mode : d'abord mesure par mesure (ex. ANPE Actions de mise à niveau) puis par regroupement de financement, enfin, par synthèse et addition des différents financeurs, avec, à chaque fois, une batterie d'indicateurs (coûts, nombre de personnes concernées, âge, sexe, nombre d'heures de formation par stagiaire, etc.)

L'ensemble des tableaux présentés ne peut que faire conclure à une grande diversité d'ampleur dans l'application régionale de mesures nationales, dues en partie au poids très différent de chacune des régions en matière économique mais également à des raisons plus fines et structurelles dont la simple élucidation constitue en soi un potentiel de recherche important.

Au reste, les tableaux de synthèse sont très éloquentes : si l'on considère l'ensemble des financements d'Etat (Conseils Régionaux plus Préfectures de Régions), le nombre d'heures moyen de formation par actif va de 11 à 24 heures et le coût par actif de 596 F à 1 340 F selon les régions. Il en est de même de l'apprentissage (de 68 à 178 apprentis pour 10 000 salariés) et de la participation des entreprises (de 1 960 F à 3 829 F par salarié). Le fait régional apparaît donc porteur d'inégalités dans l'application concrète de la formation, dans les conditions d'accès des différentes populations (accroissant des différences existant déjà par ailleurs, selon la taille des entreprises ou la nature de branches professionnelles par exemple) mais pour des raisons et dans des formes qui restent encore très largement à élucider.

2.4. Formation régionale et recherche : un avenir à construire

Les effets des lois de décentralisation en France, l'application concrète de l'acte unique européen, la délocalisation des politiques de formation aussi bien de l'Etat que des grandes entreprises, va dans les années qui viennent situer au niveau régional et local nombre d'enjeux perçus auparavant au niveau des Etats. La recherche issue du régional ou portant sur un objet régional n'est donc à notre avis qu'à ses débuts.

Les objets d'études et de recherche, qui ont depuis plusieurs années beaucoup privilégié la relation emploi-formation, les états des lieux et diagnostics de situations éducatives locales, l'élaboration de schémas et plans de formation régionaux ainsi que la formation-développement, devraient se diversifier et intégrer de nouvelles composantes comme l'analyse des disparités régionales en matière de formation, la formation intégrée à des dispositifs de gestion des ressources humaines locales, les relations entre les différentes filières de formation régionales (formation initiale, formation conti-

nue, apprentissage), le rôle nouveau des municipalités en matière de formation et de développement, le partenariat interrégional et européen sur des échanges ou innovations de formation et de recherche ; enfin, la mise en place de dispositifs de formation régionaux et locaux intégrés incluant notamment l'utilisation des multimédias, des systèmes d'auto-formation et d'enseignement à distance.

3. L'INDIVIDUALISATION DES PARCOURS D'EVOLUTION

(B. Liétard)

3.1. Un champ nouveau de pratiques et de recherche

Face à une hétéroformation (scolaire, familiale, professionnelle, socio-culturelle, initiale et continue...) jugée quasiment exclusive et totalitaire, G. Pineau, apôtre du « produire sa vie » et de l'autobiographie montre que le développement de l'éducation des adultes a permis l'apparition progressive de formes intermédiaires, donnant un peu plus de pouvoir de se former aux « preneurs de formation » : formes contractuelles d'enseignement individualisé, d'autodidaxie assistée, de reconnaissance des apprentissages expérientiels...

L'existence conjointe de l'hétéroformation et de l'autoformation ferait de la formation « un processus permanent mais dialectique, à la mesure de l'alternance jour/nuit qui rythme matériellement, socialement et symboliquement le cours de la vie ».

Individualisation et/ou personnalisation de la formation deviennent dans les années 80 une des orientations principales des programmes tant publics que privés et un marché porteur. Les discours et déclarations se multiplient, créant même un champ spécifique sémantique, dont Didier Pozzoz rend compte dans une étude menée en liaison avec l'expérimentation, au sein de l'Éducation Nationale, des centres permanents de formation continue.

Le système modulaire de formation mis en place par l'AFPA, les itinéraires individualisés d'orientation de l'ANPE, les ateliers pédagogiques personnalisés (APP), les expériences impulsées en formation d'adultes par l'Éducation nationale, notamment les centres permanents de formation continue et les centres de ressources, la création du crédit Formation Individualisé (CFI), principe organisateur des mesures existantes centré sur l'apprenant (jeune, demandeur d'emploi, salarié) en vue de lui permettre l'accès à une qualification reconnue, la mise en place depuis 1973 du système modulaire individualisé de formation (SMIF) par le centre de réadaptation de Mulhouse pour la rééducation professionnelle des travailleurs handicapés, de nombreuses initiatives privées tant dans les organismes que dans les entreprises, ... autant de témoins récents de ce mouvement, autant de références significatives accompagnés d'une kyrielle de publications, études, colloques, séminaires, institutions spécialisées, actions de formation de formateurs, discours, textes divers y compris réglementaires,... Un ouvrage comme celui de Patrick Coulon et Christine Le Roux montre l'étendue de ces « formations à la carte » sur fond de « nouvel humanisme ».

A cette floraison de pratiques institutionnelles nouvelles correspondent de nouveaux modes de formation, qui rompent avec le modèle traditionnel de la formation collective en groupe. Sous la bannière des « formations indivi-

dualisées », Christiane Cavet et Alain Mor classent la formation différenciée, la formation programmée, l'autoformation assistée et l'auformation définie comme l'autodétermination des objectifs par l'apprenant avec conseil fourni par le formateur. Pour chacune, ils en définissent les objectifs et les caractéristiques en les illustrant par quelques exemples. Ce qui, au nom du modèle quasi hégémonique de rationalisation organisationnelle de la production, diffusion et utilisation des savoirs était traditionnellement ignoré, ou au mieux relégué dans la catégorie « fourre-tout » de l'éducation informelle, acquiert donc progressivement droit de cité.

Mais, une fois constaté le développement de ces pratiques, des questions se posent sur l'individualisation de la formation. Celles-ci sont bien résumées dans le texte introductif du colloque organisé sur ce thème en juin 1991 par le Ministère de l'Agriculture : s'agit-il d'un effet de mode, d'un courant, d'une orientation pédagogique, d'une méthode ? Est-ce davantage une nouvelle manière de gérer le groupe-classe, y compris dans son aspect d'évaluation des comportements des formés ? L'individualisation ne désigne-t-elle pas un nouveau rapport formateur-formé, une nouvelle relation éducative ? *Quoi qu'il en soit, la plupart des chercheurs s'accordent sur l'hypothèse que cette notion ne s'arrête pas seulement à l'univers éducatif et à la recherche pédagogique pour concerner d'autres champs de la vie sociale.*

3.2. Un idéal-type

Par delà la diversité des approches et des conceptions, c'est en grande partie en opposition au modèle scolaire que la formation individualisée est définie. C'est ainsi que François Aballea et Catherine Froissart la conçoivent non comme une méthode, mais comme une démarche qui change le rapport à l'apprenant. Dans ce cadre, elle recouvre quatre orientations majeures :

— une concertation préalable entre formé et formateur, comprenant une négociation sur le projet et les moyens pouvant déboucher sur un contrat pédagogique ;

— une destructuration du groupe permettant d'élaborer des itinéraires différenciés, de respecter les rythmes d'apprentissage, de multiplier les approches pédagogiques et de repenser les articulations groupe/individu ;

— une nouvelle articulation objet enseigné-apprenant-formateur, où le formé devient acteur de sa formation et le formateur « accompagnateur » ;

— un nouveau mode d'évaluation où l'apprenant doit savoir en cours de formation où il en est par rapport aux objectifs poursuivis ; de manière générale, l'évaluation devient un instrument de conduite de la formation avant, pendant et après en jouant trois fonctions complémentaires de certification, de régulation et d'orientation.

Mais les auteurs notent aussi qu'il s'agit d'un idéal-type, d'un modèle de formation peu souvent atteint. L'individualisation est certes devenue un thème majeur de la formation, mais on peut y appliquer les réserves que Jean-Marie Barbier formulait en introduction de son ouvrage sur l'évaluation, autre mythe en vogue : *il se dit et il se fait à l'heure actuelle bien des choses au nom de l'individualisation, dont bien peu satisfont aux critères idéaux énoncés ci-dessus. Pouvoir parler de personnalisation de la formation a très certainement une fonction sociale de valorisation : il peut paraître davantage nécessaire de dire l'individualisation que de la faire, d'autant que sa mise en œuvre pose bien des problèmes pratiques.*

3.3. L'individu sans pédagogue

Les théories de l'autonomie biologique (Tabary) font valoir que la capacité à apprendre existe avant même l'intervention des formateurs. Comme tout système complexe, l'être humain a cette capacité. Il a à la naissance une organisation cérébrale innée, qu'il va compléter lui-même dans un mélange inné-acquis, ne requérant pas toujours l'intervention d'un « pédagogue ». Face à un système qui, au départ, a une autonomie globale, diffuse, mal orientée vis-à-vis des particularités d'environnement rencontrées, tout se passe comme si l'apprentissage consistait à acquérir et construire une autonomie beaucoup plus efficace par rapport à celles-ci. Le lent progrès de l'homme, tout au long de sa vie, va être de découvrir lui-même pour analyser l'environnement et de se servir des effets d'environnement pour se découvrir. Il sera donc le résultat d'une double conquête de connaissance de soi et de connaissance de l'environnement.

Un autre biologiste, Pierre-Paul Grasse, affirme que l'homme a activement participé à sa propre évolution. Il serait même le seul être vivant à avoir été en toute certitude, partiellement son propre artisan. Il est capable de s'adapter et de corriger son évolution. Loin de sombrer dans un credo fataliste, il prouve, sur la base de l'examen des deux phénomènes fondamentaux de l'inné et de l'acquis, que l'homme est en mesure de dépasser l'inné, de composer avec lui pour aboutir à un nouveau stade d'évolution, réfutant ainsi toutes les théories lui refusant en fait ces facultés d'adaptation, pour l'isoler, le réduire, et lui retirer son sens de l'initiative et de la responsabilité personnelle.

3.4. Des pratiques ambivalentes entre l'individu et le social

Dans une perspective de recherche, nous nous plaçons dans la problématique générale considérant la formation comme une forme de socialisation, développée notamment par Marcel Lesne et Yvon Minvielle.

Comme la reconnaissance des acquis, qui en est un des moyens, la personnalisation de la formation est au confluent des deux mondes en tension définis par Gaston Pineau :

— celui des organisations fonctionnant selon des logiques visibilisées, maîtrisées dans des arrêtés, des chartes, lois, règlements, procédures qui font système ; références claires et nécessaires d'un monde « adulte », positif, précis, pragmatique, mais que se transforment vite en « tiques », bureaucratiques et informatiques ;

— celui des individus, réseaux, groupes, courants sociaux aux référentiels de fonctionnement moins visibles, moins formalisés, plus pulsionnants, moins « arrêtés » ; potentiel d'un monde en apprentissage, inachevé, à la recherche tâtonnante de son devenir, de son actualisation.

Comme reconnaître les acquis, individualiser la formation est une entreprise frontière dont un des défis est de faire communiquer entre eux ces deux mondes à la fois étrangers et pourtant liés par et pour le développement. Pratique ambiguë, elle n'échappe pas au mariage pas si paradoxal que cela entre deux pôles de préoccupation, présents comme le montrent les recherches de Jean-Marie Barbier dans l'ensemble de l'ingénierie éducative :

— un souci de rationalité, largement surdéterminé par des facteurs économiques et sociaux, notamment en terme de gestion optimale des ressources humaines ou d'optimisation des ressources éducatives ;

— une recherche d'adhésion des individus à cette rationalité prenant la forme de pratiques de conduite de la formation, dont l'analyse des besoins est l'exemple le plus typique.

La plupart des auteurs, y compris les plus convaincus de l'intérêt de la formation individualisée, s'accordent sur cette ambiguïté.

C'est ainsi qu'à l'issue de leur étude « individualisation et formation de masse », consacrée notamment à l'analyse de pratiques d'entreprises, François Aballea et Catherine Froissart s'interrogent sur sa place dans la recherche de nouveaux modes d'intégration sociale, reposant à la fois sur la mise en place de nouvelles formes de socialisation professionnelle et sur la relation que noue l'entreprise avec chacun des individus qui la composent. Ils se demandent dès lors si l'individualisation de la formation, par delà la diversité des formes qu'elle revêt, est un moyen au service de l'individu pour lui permettre un plus grand développement personnel, une plus grande autonomie, une meilleure maîtrise de son destin, une satisfaction plus grande de ses besoins ou aspirations... ou si elle n'est qu'une procédure pensée et mise en œuvre dans un souci de rentabilité.

N'oublions pas avec Simone Aubrun et Roselyne Orofiamma, auteurs d'une intéressante étude sur des formations préparant à des « compétences de troisième dimension », qu'à l'origine ces exigences d'autonomie proviennent en partie d'une crise du taylorisme.

Les praticiens, les experts et les militants de la formation individualisée sont-ils les héritiers des organisateurs ? Comme Jacques Ardoino pouvait déjà le souligner dans un colloque de 1980, les agents de la formation restent-ils prisonniers des modèles « mécanistes et économistes » de l'organisation industrielle même si ils se réfèrent à une méthodologie plus souple, qui est celle du fonctionnement social, de la régulation plus que de la norme ?

3.5. Voies de recherche

Lors d'un séminaire de recherche organisé par la Délégation à la Formation Professionnelle à Dijon en 1988, il a été longuement débattu des enjeux implicites et explicites qui se cachent derrière ces concepts d'individualisation, de personnalisation et de différenciation de la formation. Cette tendance n'est pas aussi innocente, aussi pédagogique et aussi humaniste qu'il y paraît en première analyse. On y a constaté également que le niveau de recherche, aussi bien sur le plan théorique que méthodologique est peu développé en France. Une des conclusions de ces rencontres fut donc le souhait d'un plan de recherche et de capitalisation des expériences sur ce phénomène diversifié et ses concepts polysémiques ; il relève à la fois de l'approche biologique, philosophique, économique, sociologique, psychologique et historique, c'est-à-dire de l'ensemble des Sciences de l'Éducation. De fait, on ne dispose d'aucune théorie cohérente sur ce thème dans aucun des champs spécialisés.

On espère que la recherche entreprise à l'initiative du Ministère de l'Agriculture sur le thème de « l'individualisation de la formation en questions » fera avancer la réflexion et la connaissance en interrogeant les orientations et les courants qui transparaissent au travers des discours et des pratiques dans ce domaine. Pour notre part, nous proposerions volontiers deux voies de recherche :

— s'intéresser aux agents de la formation individualisée, à leur diversification et à leurs fonctions nouvelles ;

— promouvoir une approche historique, condition nécessaire pour dépasser l'ambiguïté et rendre compte de la dynamique de ce mouvement dont la modernité est profondément illusoire ; on peut espérer de cette année du vingtième anniversaire de la loi de 1971 qu'elle permettra de se rendre compte que, comme souvent en matière d'innovation pédagogique, on nous présente « une nouvelle peau pour de vieilles cérémonies ».

4. FORMATION ET RECHERCHE

(M.-L. Chaix)

La formation ne peut plus ignorer la recherche, ses procédures, ses résultats. La formation, en effet, se bâtit de plus en plus souvent en situation d'incertitude. Si de grands objectifs sont donnés (par exemple, la qualification de publics en difficulté, la modernisation de secteurs professionnels, l'aide à la mutation professionnelle), si de nouveaux dispositifs sont jugés pertinents pour répondre à ces objectifs (par exemple, l'alternance, l'individualisation de la formation), reste la nécessité de singulariser l'action de formation, de prendre en compte la complexité de ses différentes dimensions, ceci ajouté à l'impératif de rationalisation et de calcul des coûts de formation. Réciproquement, la recherche, à travers la formation est interrogée sur son utilité sociale et sa capacité à transformer les pratiques de la société.

L'articulation de la recherche et de la formation est donc l'une des composantes majeures des nouvelles formes de la formation. Elle se présente sous deux aspects essentiellement : l'intervention directe des chercheurs auprès des acteurs, les formateurs prenant quelquefois le relais ; l'utilisation en formation d'une démarche de recherche.

4.1. L'intervention directe des chercheurs auprès des acteurs nous paraît relever de plusieurs approches et nous en avons identifié deux au moins : soit la recherche est construite avec les acteurs, la démarche de recherche est « finalisée ou liée à l'action » (Barbier), soit le chercheur transmet à des acteurs le dernier état de sa recherche dans le but de leur donner une meilleure maîtrise de leurs pratiques professionnelles. Dans les deux cas, il s'agit bien, pour les chercheurs, de participer au changement social. Mais dans le premier cas, il faut « conduire de front le travail théorique et la confrontation du réel » (Minvielle et Mornet), alors que dans le second cas, les résultats de la recherche sont déjà élaborés, et de façon « classique » ; le problème est de **transmettre** ces résultats. Dans les deux cas, d'ailleurs, on vise des effets de formation « en situation » des praticiens, l'effet principal étant la construction d'identités d'acteurs, c'est-à-dire de capacités, pour les praticiens, de prendre en main leur vie en général et leur vie professionnelle en particulier.

4.1.1. Sous l'appellation « **démarche de recherche finalisée ou liée à l'action** », J.-M. Barbier regroupe les différentes formes de recherche habituellement désignées sous le terme de « recherche professionnelle », « recherche-développement », « recherche-action », « recherche impliquée ou participative ». Outre la volonté de changement, deux facteurs sont à la base du choix de ce type de recherche : l'adaptation à une situation singulière étudiée en profondeur, la nécessité de rendre utile la recherche, soit pour des

raisons éthiques, soit pour des raisons économiques. Associer étroitement la formation à ce type de recherche c'est, comme le disent plusieurs auteurs, réaliser « un processus de co-formation » des chercheurs et des acteurs, dans la mesure où ce processus favorise « un retour du sens » dans l'exercice quotidien de la pratique professionnelle des uns et des autres (Hugon et Seibel). Les études menées à l'INRP et notamment celles du CRESAS (Bretton, Hardy, Marion-Mignon, Platon) affirment l'importance de cette co-formation. Nous identifions trois dimensions principales :

1. Plusieurs auteurs insistent sur « l'effet de sens » lors de la participation à une recherche-action. Ce qui veut dire émergence de nouvelles significations, mais aussi de savoirs refoulés ou latents (Ferry, Blouet-Chapiro). Au-delà d'un bénéfique formatif en termes de savoirs, la participation à la recherche provoquerait donc des changements d'attitudes et de comportement.

2. Parce qu'elle met l'accent sur la **démarche** plus que sur les **résultats**, la recherche-action participe à une pédagogie active, une pédagogie d'élaboration des significations, qui s'oppose à une pédagogie de la transmission (Lerbet). Elle correspond à une « approche situationnelle » (Ferry) de la formation, c'est-à-dire « une problématique de la formation fondée sur la relation du sujet aux situations dans lesquelles il est engagé, y compris la situation de sa propre formation ». Elle oppose à une pédagogie de la maîtrise une pédagogie du mouvement et de l'innovation. Acteurs et chercheurs sont « centrés sur le processus de connaissance et les avatars (comment on connaît ou méconnaît) plus que sur les connaissances elles-mêmes » (Lévy).

3. On met l'accent sur l'aspect relationnel, communicationnel, « en réseau » de ce type de formation. L'élaboration de la capacité professionnelle se greffe sur la constitution de groupes professionnels et renforce leur identité professionnelle (Gerdal).

Trois interrogations demeurent. Comment évaluer de façon plus rigoureuse ces effets formateurs ? Ces effets sont-ils transférables à d'autres acteurs hors du champ singulier de la recherche-action ? Les praticiens assignés à se former par la recherche en vue de changer leurs pratiques sont-ils toujours ceux qui sont responsables du dysfonctionnement ou qui ont pouvoir de changement sur ces dysfonctionnements (c'est la question que pose l'équipe de recherche suisse « Rhapsodie » à propos des enseignants et de l'échec scolaire — Hadorn) ?

4.1.2. Dans le cas d'une « **démarche de recherche classique** » répondant « d'abord à la logique du développement interne d'une discipline » plutôt qu'à une « attente sociale quelle qu'elle soit » (Godelier), le problème est celui de la détermination des modes de transmission des résultats. Les risques sont nombreux de constituer des résistances, des assujettissements aux résultats de la recherche, ou même des effets de désillusion conduisant au fatalisme et au désarroi plutôt qu'à l'action. Les aspects formateurs sont à repérer à la fois dans la façon de poser les questions de la recherche et dans la façon dont les chercheurs mettent en œuvre le dispositif de transmission. Un cas est particulièrement intéressant à étudier, celui de la recherche qui se tient éloignée de toute préoccupation d'application, de prescription à l'égard de la pratique, se développant dans la logique de sa discipline et de ces objectifs : produire de la connaissance (elle n'est pas pour autant éloignée des questions que se posent les praticiens). Cette position de recherche amène à confronter les savoirs des chercheurs à ceux des praticiens, les savoirs des

praticiens étant reconnus pour tels avec leurs démarches, leurs objectifs, leur temporalité propres. Ce sont les processus de compréhension des phénomènes autant que les résultats qui sont transférés. Les expériences menées par A. Ruellan, spécialiste du sol sont, à cet égard, illustratives : « il s'agit de transférer aux agriculteurs et aux agronomes les résultats des recherches scientifiques évoquées ci-dessus, c'est-à-dire d'apporter aux agriculteurs et aux agronomes qui les appuient une démarche et des outils qui leur permettent de commencer eux-mêmes la découverte détaillée de leurs sols, de mieux poser eux-mêmes les problèmes de mise en valeur de leurs sols, de mieux élaborer eux-mêmes quelques premières réponses aux questions qu'ils se posent, de pouvoir mieux discuter eux-mêmes avec ceux qui leur proposent des solutions. Il s'agit, en fait, pour ce qui est du travail que l'on fait avec les agriculteurs, de confronter les savoirs : le savoir populaire et le savoir scientifique. En ce qui concerne les sols, le savoir populaire est faible, mais il y a des connaissances à valoriser et surtout, il y a de nombreuses connaissances populaires concernant le milieu biologique et les techniques agricoles qui peuvent être utilisées pour apprendre à découvrir les sols. Pour ce qui est des agronomes, l'objectif de la formation est aussi de leur transférer les bases théoriques de la démarche, indispensables pour qu'ils puissent bien accompagner les agriculteurs dans la découverte de leur sol... (...) »

Toutes ces expériences-sessions de formation ont déclenché chez les participants agronomes et agriculteurs beaucoup d'intérêt, voire de l'enthousiasme : le sol prend un visage, il devient une réalité descriptible, compréhensible ; la science du sol sort de son ésotérisme et devient un peu plus accessible à tous. Les problèmes de relations entre les sols et les cultures, de pratiques culturales, d'aménagement à faire ou à proscrire, apparaissent comme plus claires, donc plus faciles à aborder, à discuter, voire à résoudre. La relation sol-agriculteur change, l'agriculteur se sentant plus à même de comprendre son sol et d'en faire un facteur de production parmi d'autres : « la terre, c'est comme les gens : pour devenir son ami, il faut la connaître... ». La relation agriculteur-agronome change également, se fait plus exigeante et plus confiante, l'écart de connaissances entre les deux ayant diminué. Enfin, la relation chercheur-utilisateur s'établit : le chercheur apprend à écouter ce que savent les agriculteurs et les agronomes : il apprend à expliquer ce qu'il sait, ce qu'il a découvert. Les utilisateurs apprennent à lui poser des questions ; le chercheur apprend à intégrer les questions et les savoirs populaires dans ses préoccupations scientifiques ».

On remarquera que, dans ce cas, comme en 4.1.1., la recherche est utilisée dans le sens d'une constitution des praticiens comme acteurs du social, et n'est pas l'occasion d'un assujettissement normatif à des données, seraient-elles scientifiques.

4.2. L'utilisation, en formation, d'une démarche de recherche

Sous les termes de mémoire d'étude », « projet », « DESS » la formation emprunte à la recherche une démarche, des concepts, et aboutit à la production de connaissances nouvelles, sans pour autant que ces connaissances soient généralisables à tout coup. On aurait pu inclure cet aspect dans les recherches liées à l'action évoquées précédemment, mais l'importance qu'il prend aujourd'hui dans les formations professionnelles nous amène à la traiter à part. On identifiera trois degrés (plutôt que trois formes) de cette formation par la recherche :

4.2.1. La formation par démarche d'étude ou de projet

C'est la forme la plus courante et la moins facilement cernable étant donné la diversité de ses réalisations. A notre connaissance, aucune étude aujourd'hui ne rend compte de l'ensemble des démarches utilisées ou de la valeur des « mémoires » ainsi réalisés. On s'appuiera donc sur des écrits particuliers et l'expérience personnelle de ce type de travail (5). Trois éléments sont fortement revendiqués dans ce type de réalisations : la détermination du thème d'étude à partir de questions du « terrain », cette détermination se concrétisant quelquefois par l'existence d'un commanditaire, financeur de l'étude ; l'utilisation d'une démarche rigoureuse assimilée à celle de la recherche, la production d'un savoir utile pour le commanditaire, mais utile aussi à la formation de son auteur. Par ce travail on vise un double bénéfice :

a) La personne en formation y découvre la pratique d'une démarche rigoureuse et entre dans la connaissance du secteur professionnel considéré par la voie du problème à traiter. Outre ce problème, à l'occasion de l'étude, elle rencontre la structure du secteur considéré et, notamment, les acteurs et leurs stratégies propres.

b) Pour le destinataire, le bénéfice est celui d'un certain éclaircissement de la situation et/ou des propositions d'action. Le problème délicat, pour la personne en formation, est celui de la négociation de la commande : à quelles fins le destinataire veut-il utiliser l'étude — et l'étudiant ?

4.2.2. La formation en réseau

C'est la démarche du RHEPS mise en place par H. Desroches. Là aussi, on parle volontiers de recherche-action. Mais, à la différence de la recherche-action rencontrée au point 4.1.1., les acteurs-praticiens sont aussi les auteurs de la recherche au sens plein. Ils mènent cette recherche sur leur domaine de pratique, ils produisent une connaissance communicable en terme de résultats scientifiques à partir de cette position d'implication. On a affaire à une « auto-éducation assistée ».

L'assistance est le fait d'une part, des institutions universitaires qui fournissent l'encadrement et délivrent le diplôme, d'autre part, de la forme pédagogique « en réseau » et « coopérative ». Comme précédemment, le bénéfice est double, mais d'une part, il est moins extérieur à l'acteur-auteur que précédemment puisqu'il vise explicitement à renforcer ses capacités d'acteur social et les formes de reconnaissance (universitaires, professionnelles) qui lui sont attachées. D'autre part, les travaux de l'auteur sont susceptibles de participer à la transformation du secteur étudié puisqu'à son propos, des significations nouvelles et communicables sont produites. D'après une analyse thématique des travaux réalisés dans le RHEPS jusqu'en 1985, « plus de la moitié des travaux alors répertoriés concernaient le Tiers Monde (...) avec une prédominance de préoccupations touchant au rôle de la formation dans les actions de développement, de l'animation, du développement rural ou du travail social ».

En 1989, les préoccupations du Nord reprennent l'avantage et concernent « la vie associative, le développement local, la formation d'adultes, les métiers de la santé, les problèmes de l'emploi » (**Cahiers RHEPS**).

4.2.3. La formation expérientielle paraît la plus éloignée des formations professionnelles par son objectif, mais elle constitue souvent une dimension

accompagnante importante de la formation par la recherche. Elle contribue à la constitution de l'acteur comme auteur de sa vie (Pineau).

En conclusion, nous dirons que la recherche devient un élément important de la formation des adultes. Mais, selon que l'accent est mis sur sa démarche ou ses résultats, les adultes seront considérés plutôt comme sujets de leur formation ou plutôt comme objets de cette formation.

5. LE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION INTEGREE A L'EXERCICE DU TRAVAIL

(J.-M. Barbier)

Ce courant d'évolution des pratiques de formation recouvre en fait des actions et des situations fort diversifiées, mais qui ont cependant en commun de s'appuyer sur l'hypothèse que l'exercice du travail est en lui-même producteur de compétences, et qui mettent en place, en accompagnement de la production, dans les mêmes temps, dans les mêmes lieux et avec les mêmes acteurs, des dispositifs ayant explicitement pour objectif d'en maximiser les effets formateurs.

Le développement de tels dispositifs en situation industrielle étant encore relativement récent, les travaux qui portent sur eux gardent un caractère relativement disparate ; nombre d'écrits présentent même un statut essentiel descriptif ou prescriptif.

Citons, sans prétendre à l'exhaustivité :

— Les travaux consacrés à la formation intégrée à la production, par exemple, ceux de G. Chaumont pour l'ADEP.

— Les travaux sur les nouvelles logiques de formation partant des situations de travail : par exemple, ceux d'A.-M. Lucas du Centre Inffo.

— Les travaux sur le tutorat et la fonction tutorale de l'entreprise : F. Vincent pour l'ADEP, D. Canetti et L. Volery pour l'INFREP, A. Monaco pour le GREE, J.-J. Boru pour le CNAM - Centre de Recherche sur la Formation, P. Boulet pour la CDC.

— Les écrits sur l'entreprise milieu de formation : par exemple, ceux d'Y. Chataignier et de B. Thery pour Quatenaire Education.

— Les travaux sur les dispositifs de formation qualifiante sur le lieu de travail : par exemple, ceux de J.-M. Beaudoin, P.-M. Mesnier, d'E. Ollagnier pour le CAFOC de Paris et l'Université de Genève.

— Les études et recherches portant sur les « Groupes Métiers » de l'Education Nationale ou sur la démarche mise en place par la Mission Nouvelles Qualifications de la Délégation à l'Insertion des Jeunes.

— Les travaux et recherches portant sur la formation informelle en entreprise : travaux du LASTREE dans le cadre d'une enquête plus large sur les innovations et la transformation de la socialisation professionnelle dans et par l'entreprise, travaux d'A. Pain, de J.-P. Gehin dans le cadre du CEREQ.

— Les études et recherches sur les chantiers-écoles : par exemple, ceux de J.-P. Le Goff pour le CNAM - C2F dans le cadre du programme EVMB (Emploi et Valorisation des Métiers du Bâtiment) du Plan Construction.

— Les travaux relatifs aux organisations qualifiantes ou encore aux effets formateurs des démarches de qualité.

— Les travaux consacrés à l'explicitation des pratiques de travail comme ceux de Pierre Vermersch de l'EPHE.

Comme on peut le constater, ces différents travaux n'ont pas encore donné lieu à de véritables synthèses. Un effort en ce sens est actuellement en cours dans le cadre d'un « pôle de recherche sur l'utilisation des effets formateurs des situations de travail » réunissant plusieurs équipes de recherche coordonnées par le Centre de Recherche sur la Formation du CNAM.

S'il n'est donc pas possible, dans le cadre d'une note aussi brève, de rendre compte de la diversité de ces travaux, on peut toutefois dégager de leur ensemble et à partir de la problématisation effectuée dans le cadre de ce pôle un certain nombre de convergences qui méritent cependant d'être plus largement éprouvées.

5.1. Concernant le contenu de ces actions

Au-delà de la variété des moyens qu'elles mettent en œuvre (groupes de projet, groupes de coordination, d'échanges ou de propositions, groupes qualité, groupes de progrès, échanges entre membres du collectif de travail, échanges avec la hiérarchie de proximité, tutorat), ces actions se caractérisent dans les travaux qui leur sont consacrés, par le fait que les processus de travail font l'objet de la part de ceux qui les effectuent d'une activité de mise à distance (P. Mehaut), d'explicitation (P. Vermersch), d'intellectualisation (A. Dousset), de formalisation (pôle coordonné par le CNAM) à l'occasion de communications avec d'autres acteurs. Concrètement, cette prise de distance prend la forme d'anticipations, de prévisions, de contrôle et de pilotage (P. Mehaut), bref, d'opérations de production par les praticiens eux-mêmes de nouvelles représentations anticipatrices et rétrospectives relatives aux processus dans lesquels ils sont engagés et qui les finalisent (pôle CNAM). Il s'agit de situations de remise en mental (P. Vermersch) de la production par l'intermédiaire notamment de verbalisations, d'écrits ou d'expressions graphiques. C'est cette intellectualisation du travail qui lui donne son caractère formateur (A. Dousset) : c'est elle qui en effet est susceptible de remettre en cause la séparation traditionnelle entre situation de travail et situation de formation (pôle CNAM).

Ces différentes actions placent donc au cœur de leur fonctionnement la démarche de projet (L. Volery).

5.2. Concernant les conditions d'émergence de ces actions

Dans un grand nombre des écrits cités, ces actions tendent à apparaître au sein d'organisations industrielles déjà engagées dans un processus de mutation à la fois de leur technologie, de leur organisation et de la gestion de leurs ressources humaines (pôle CNAM). Ces mutations remettent en cause en général la division traditionnelle entre fonctions de l'entreprise (P. Mehaut) : fonction de production, fonction de maintenance, fonction commerciale, fonction formation, etc. pour faire apparaître au sein des entreprises des ensembles productifs à caractère plurifonctionnel (par exemple, mini-entreprises ou îlots de production). Elles sont évidemment favorisées par le développement de l'automatisation dans la mesure où celle-ci tend à accroître

tre la part des tâches polyvalentes de conduite et d'intervention sur des processus plus larges, et à substituer à la notion de poste la notion de fonction (ensemble des travaux). De ce point de vue, l'intellectualisation de l'acte de travail ne constitue qu'un cas particulier de l'intellectualisation des processus productifs.

Il est noté également que ces actions tendent à apparaître dans le contexte et pour dépasser l'opposition de deux catégories de main-d'œuvre : l'une recrutée à niveau de formation générale élevé (censée s'adapter à de multiples mutations), l'autre au contraire « restée en place » dans l'entreprise ou dans le système éducatif « à bas niveau » et pour laquelle ces actions sont estimées particulièrement pertinentes (F. Ginsbourger).

5.3. Concernant les conditions de conception et de montage de ces actions

Ces actions supposent de la part des entreprises une reconnaissance de l'intérêt que représentent pour elles-mêmes les compétences produites par le travail (ensemble des travaux). Elles s'inscrivent dans un projet global incluant l'optimisation de la production, la gestion des identités professionnelles et les nouvelles formes de la formation (C. Dubar). Elles reposent souvent sur un travail explicite d'identification des systèmes d'intérêt, y compris économiques, des différents acteurs, dans leur diversité (J.-J. Boru), ce qui se traduit dans le cadre de dispositifs partenariaux (C. Dubar, pôle CNAM, démarche Nouvelles Qualifications) incluant entreprise, branches, état, collectifs locaux, organisations syndicales, organismes de formation, et combinant légitimité institutionnelle (groupes porteurs des actions) et reconnaissance opérationnelle par les collectifs de travail (groupes d'action proprement dits).

5.4. Concernant leurs conditions de mise en œuvre

Ces actions sont reconnues comme bouleversant le jeu des acteurs de la formation, introduisant de nouveaux acteurs et diffusant la fonction formation à l'ensemble de l'organisation :

— intervention directe de la hiérarchie de proximité dans l'animation des différentes formes de travail citées plus haut avec une double intention d'optimiser la production et de contribuer au développement des hommes (ensemble des travaux) ;

— glissement du rôle des services de formation interne vers un rôle de conseil et d'aide plutôt que de production de formation ;

— participation d'organismes extérieurs dans un rôle d'ingénierie et d'assistance méthodologique contribuant au travail de formalisation des pratiques, et visant souvent au-delà d'une situation de travail l'ensemble de l'entreprise (développement de la fonction tutorale de l'entreprise — J.-J. Boru).

Il est noté également que ces actions supposent le choix de situations de travail complexes (J.-P. Le Goff), impliquant la mise en œuvre de stratégies de résolution de problème et la production de solutions inédites. Elles peuvent impliquer également pour les salariés concernés le passage par plusieurs situations de travail et un ordre d'effectuation, en vue d'élargir la vision d'une fonction à ce qui est à son amont et à son aval.

5.5. Concernant enfin les résultats et effets de ces actions

Les principaux acquis semblent être les suivants :

— Tout d'abord, le processus de transformation mis en place à l'occasion de ces actions ne concerne pas seulement les salariés qui sont les premiers visés par ces actions, mais l'ensemble des acteurs qui s'y trouvent impliqués. La formalisation des actes de travail présente ainsi deux autres types d'effets : des effets de professionnalisation de la hiérarchie de proximité, par augmentation de leur capacité à transmettre leurs compétences et à maîtriser leur travail, des effets de rapprochement des formateurs par rapport aux fonctions de travail (J.-M. Beaudoin, P.-M. Mesnier, E. Ollagnier).

— Les compétences produites sont des compétences complexes (ensemble des travaux) comportant notamment :

- un élargissement du champ représentationnel des intéressés à l'ensemble de la fonction à laquelle ils participent (J.-M. Beaudoin, P.-M. Mesnier, E. Ollagnier) ;

- l'acquisition de compétences cognitives, de capacités de traitement des informations, de raisonnement logique et plus généralement de savoir-faire mentaux à haut degré de polyvalence (un lien est effectué avec les travaux sur les « compétences transversales » et l'éducabilité cognitive) ;

- le développement de dispositions proprement dites : autonomie, responsabilité, motivation, sens de l'initiative, capacités relationnelles.

— Enfin, ces compétences ne sont pas des compétences comparables aux compétences scolaires, monodisciplinaires, mais elles se présentent d'emblée comme interdisciplinaires et ordonnées autour de champ de pratiques. De ce point de vue, on peut bien parler de production d'identités professionnelles ou socio-professionnelles (C. Dubar).

6. INTRODUCTION DE NOUVEAUX PRODUITS ET DE NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES

(C. Thesmar)

Les premiers développements de travaux de recherche en formation d'adultes au début des années 60 concernaient souvent la mise au point de nouveaux outils ou de nouvelles méthodologies d'action (6).

Les formateurs étaient au centre du processus de recherche qui s'insérait clairement dans une perspective d'innovation.

Ce type de production reste prédominant dans beaucoup de réalisations concernant les nouveaux produits et les nouvelles technologies éducatives, l'adjectif nouveau signifiant aujourd'hui l'intégration des technologies informatiques, audiovisuelles ou télématiques, développées à d'autres fins, dans les pratiques de formation. Il s'inscrit dans l'effort d'élaboration de réponses pertinentes en formation aux transformations sociales en cours, à la production de la qualification, à la lutte contre le chômage et l'échec scolaire.

Donner un statut de recherche à certaines de ces réalisations nécessite de considérer que :

— la pratique de la formation, à la charnière de l'art et de la science est une *recherche constante* (7) ;

— qu'il n'y a pas de différence absolument radicale, épistémologique, entre l'étude des problèmes qui se posent à partir du lieu de l'existence des formateurs et ceux qui se posent dans le champ où les formateurs se posent le problème ;

— que les professionnels, les praticiens de la formation peuvent contribuer à la production de savoirs (8) à partir de leur intervention lorsqu'elle s'insère dans un processus de recherche-action (investigation systématique et communication des résultats). Ce processus peut réconcilier :

- une visée d'action, d'optimisation de l'action
- une visée de construction de savoirs à portée plus générale, permettant de comprendre les enjeux et les processus influençant les méthodologies de l'action.

Produits de l'action ou de la recherche plus fondamentale, l'ensemble des ouvrages proposés dans cette note réinterrogent les pratiques de formation utilisant de nouveaux produits ou de nouvelles technologies. Ceux-ci apparaissent comme des analyseurs signifiants autour de plusieurs questions :

— celle de l'apprentissage et de son autonomie par rapport à une pratique d'enseignement,

— celle de la place de l'institution de formation et des formateurs dans les processus de conception et de mise en œuvre des actions,

— celle du rôle des technologies, des possibilités et limites qu'elles développent dans l'automatisation de l'apprentissage et les perspectives d'auto-formation,

— celle du rôle de l'insertion de la formation dans les situations de travail et le développement des organisations.

6.1. Les ouvrages issus de travaux de recherche-action

Trois types de préoccupations caractérisent les travaux produits dans ce contexte :

6.1.1. Fonder et faire exister un langage commun entre formateurs œuvrant dans des actions multimédias, construire un savoir partagé, pour permettre la communication des expériences, leur valorisation, leur développement. On peut citer :

— Les activités développées dans le numéro spécial d'Education Permanente, n° 93-94 : « Que faire des nouveaux médias ? »

— Le cahier N° 1 Multimédia et formation : « Des mots et des concepts », Centre Inffo, ORAVEP, C2F-CNAM. Celui-ci apparaît comme une intéressante tentative pour définir un cadre conceptuel commun aux praticiens concernés :

- Une première partie présente quelques définitions et concepts aussi bien sur les ressources multimédias que sur leurs conditions d'utilisation, la pédagogie qu'elles induisent, les nouvelles compétences et nouveaux métiers de formation qu'elles déterminent.

- Une deuxième partie présente des fiches techniques, ordonnant les technologies à partir des fonctions qu'elles assurent dans un dispositif de formation :

- les mémoires et techniques de stockage,
- les réseaux et les techniques de transport,

- les programmes et moyens de traitement de l'information,
- les matériels.

Ce cahier sera suivi de monographies présentant des dispositifs multimédia de formation individualisée.

6.1.2. Construire une méthodologie cohérente de création de dispositifs ou de produits de formation intégrant la dimension technologique. Citons en particulier :

— Le livre de B. Blandin : « Formateur et Formation multimédia », Éditions d'Organisation 1990 est significatif de la première dimension.

Il a pour ambition de faire bénéficier des formateurs, des enseignants, des responsables d'entreprises de l'expérience d'ingénierie de dispositifs de formation intégrant la dimension technologique qui est celle du CESI (Centre d'Etudes Supérieures Individuelles).

Son apport contribue à l'élaboration d'un savoir-faire généralisable pour ceux qui cherchent à intégrer les nouvelles technologies dans un système de formation. Dans ce contexte, il développe notamment une conceptualisation (issue de la pratique) des nouveaux métiers de formation intégrant conception et utilisation. A la charnière entre les deux dimensions « le médiateur » construit l'environnement pédagogique nécessaire à l'utilisation. Les métiers de la conception font apparaître l'architecte de formation multimédia, le chef de projet, les médiateurs, les experts en contenu et en pédagogie. Les métiers de l'utilisation concernent l'animateur de formation individualisée ou le tuteur issu des situations de travail.

— L'ouvrage de Ken Crossley et Lee Green, ACL, Editions 1990.

Il propose un guide pratique (qui a donné lieu à de multiples applications) pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs qui a donné lieu à de multiples applications. La méthode de conception s'appuie sur la créativité des enseignants et formateurs, point stratégique s'il en est après l'échec de nombre d'EAO.

L'analyse présentée par les responsables d'OTE qui ont adapté le livre est claire. Il s'agit d'inverser la logique d'enseignement « en présentiel » reprise dans de nombreux didacticiels en une logique d'apprentissage où l'initiative appartient à l'élève qui contrôle activement son évolution.

L'interactivité intentionnelle (et non fonctionnelle) entre l'auteur du logiciel et l'utilisateur est au centre de la conception. Elle vise la production de sens pour l'apprenant. Les concepts opératoires sont : diagramme de circulation, environnement visuel d'apprentissage et écran-clé. Aucune connaissance informatique n'est nécessaire au concepteur.

6.1.3. Communiquer une expérience complexe d'insertion institutionnelle de la formation utilisant les nouvelles technologies.

Peu de travaux existent dans ce sens. On en remarquera d'autant « l'expérience pilote » de l'équipe de formation des Caisses d'Epargne et de la SOREFI, Ile-de-France relatée dans l'ouvrage Formation et Changement, Edition d'organisation, 1990, auteur collectif Ariane Kepler. Elle se caractérise par la conception d'outils d'auto-formation (didacticiels, logiciels de simulation, cassettes video-dossiers...). Ceux-ci sont disponibles en centres de ressources et mis au service d'une politique de formation centrée sur la

responsabilisation et l'initiative des employés et l'insertion de la formation dans les pratiques professionnelles par relais de « tuteurs » ou responsables hiérarchiques.

Ainsi, l'auto-formation est-elle fortement accompagnée. Son efficacité apparaît directement liée au « chaînage » réalisé.

6.2. Les ouvrages issus de travaux de recherche fondamentale

Ces travaux produits articulant technologies et formation apparaissent peu nombreux. Leur problématique renvoie essentiellement au champ des Sciences de l'Éducation ou des sciences cognitives.

Nous dégagerons trois directions de recherche :

6.2.1. Celle qui analyse la spécificité des pratiques de formation et des moyens qui les accompagnent lorsqu'ils intègrent la variable technologique.

Dans cette direction, soulignons les apports du bulletin de l'IDATE (Institut de l'Audiovisuel et des Télécommunications en Europe, Bureau du Polygone, 34000 Montpellier).

L'ouvrage « Le savoir à domicile » paru aux Presses de l'Université du Québec en 1985 sous la direction de France Henri et Anthony Kaye apparaît représenter une *contribution internationale fondamentale à la pédagogie et à la problématique de l'enseignement à distance* :

— Il définit ce qui le caractérise : la séparation de l'acte d'enseignement et de l'acte d'apprentissage.

— Il apporte d'intéressants axes de réflexion sur ce qu'induit cette séparation :

- la production industrielle des moyens de formation ;
- le rôle de gestion de l'institution de formation ;
- le rôle de la communication pédagogique où interagissent technologies et encadrement humain ;
- l'autonomie de l'apprenant de ses limites, et celles des acquisitions possibles en formation à distance.
- le rôle spécifique de chaque media dans la production des connaissances.

6.2.2. Celle qui interroge de façon centrale l'apprentissage et l'apprenant dans le rapport qu'ils instaurent avec les nouvelles technologies.

A ce niveau, l'ouvrage de Monique Linard « Des machines et des hommes », Savoir et Formation, Éditions Universitaires, 1990, apparaît essentiel.

Il est issu de la thèse d'État en Sciences de l'Éducation de M. Linard soutenue en 1987. L'analyse proposée fait fonctionner de façon centrale le concept de représentation : qu'il s'agisse de caméra-vidéo ou d'ordinateurs, ces machines sont des machines à représenter et les nouvelles technologies sont des technologies intellectuelles qui viennent défier l'éducation sur son terrain même.

Ces technologies intellectuelles interfèrent avec les processus cognitifs de l'homme apprenant. Les problèmes et les résistances suscitées par la

rencontre entre le raisonnement logico-sensible des machines et l'intelligence naturelle des hommes reposant sur « les quatre pattes bio-psycho-socio-éthiques », (p. 6), sont longuement développées. On aperçoit clairement ce qui est en œuvre dans les pratiques de formation lorsque l'apprenant et son expérience multiforme interagissent avec la machine. On comprend mieux les impasses rencontrées pour les responsables concepteurs des dispositifs et les dérives névrotiques possibles chez les apprenants résultant des interactions en miroir avec les machines. La rationalité des machines pourtant est à utiliser. Mais M. Linard parle d'une rationalité « dégrisée de l'ivresse technologique » (p. 189). Les conditions sont posées pour repenser des stratégies modestes et adaptées où l'incertitude, le corps et l'affect restent au centre du système.

6.2.3. Celle qui analyse les apports des Sciences cognitives aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

Citons dans cette perspective le livre de P. Jorion : « Principes des systèmes intelligents », Éditions Masson, 1990. Paul Jorion est anthropologue et chercheur en intelligence artificielle. Dans cet ouvrage, il conceptualise les principes des systèmes intelligents :

— un système intelligent est défini comme un système qui dispose d'un savoir, qui est à même de le transmettre, qui est capable d'apprendre et de négocier avec son interlocuteur ;

— l'intelligence artificielle, en produisant l'homme artificiel qui sait, fait voler en éclat le modèle de la transmission du savoir comme transfusion d'un vase dans un autre. Ainsi, l'utilisation de la machine à raisonner nous permet de savoir comment nous raisonnons.

S'appuyant sur le modèle connexionniste et le principe d'auto-organisation, P. Jorion ouvre de nouvelles perspectives au développement de l'intelligence artificielle en mettant l'affect au centre d'une modélisation du raisonnement humain et en montrant le lien qu'il développe avec la dimension logique. Il apporte des réponses à des questions telles que la différence entre syntaxe sémantique et pragmatique, la mécanique de la signification et de l'intention, les aspects linguistiques et non linguistiques du discours.

Ce sont des perspectives riches pour le développement de produits de formation utilisant les progrès de l'intelligence artificielle et pouvant permettre de dépasser certaines impasses que l'apport de M. Linard en sciences de l'éducation a bien mis en évidence.

7. LA PRISE EN COMPTE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS LA FORMATION

(L. Volery)

Les apports de la formation des adultes à la formation initiale et réciproquement sont aujourd'hui largement reconnus dans la communauté scientifique pour tout ce qui a trait à l'interrogation sur le fonctionnement cognitif. Une des tendances fortes de ces interactions se situe dans la réflexion sur la prise en compte du processus d'apprentissage par le formateur ou l'enseignant. En effet, lorsque la stratégie mise en œuvre par l'apprenant est considérée comme centrale dans la construction et la conduite de la forma-

tion (et de l'activité pédagogique), les recherches et expériences sur le cognitif sont largement sollicitées pour contribuer à l'enrichissement des pratiques.

Largement stimulé par les bouleversements affectant le contenu et la distribution des emplois liés aux transformations technologiques et organisationnelles, le questionnement sur la gestion des apprentissages est présent en formation des adultes sous plusieurs formes. Nous en retiendrons trois :

— La réflexion sur la capacité de l'adulte à l'auto-formation, c'est-à-dire sur la possibilité d'un auto-pilotage de l'apprentissage, qu'il soit ou non assisté par des moyens divers, dont l'informatique.

— La réflexion sur le processus d'apprentissage, en tant que processus de construction d'une nouvelle réponse à l'environnement et sur les conditions qui le rendent possible.

— La réflexion sur les modalités et les démarches de traitement de l'information, qui sont à la base de la construction des savoirs, ainsi que la réflexion sur les moyens (matériels et humains) qui peuvent favoriser la structuration des connaissances.

7.1. Capacité de l'adulte à l'auto-formation : l'auto-pilotage de l'apprentissage

Dans ce domaine, des travaux divers sont menés. Depuis les interrogations sur la rentabilité de l'apprentissage autonome et son efficience, jusqu'aux travaux de recherche sur les effets de cet apprentissage (interrogation sur le « learning without a teacher » ou le « self-directed learning project »).

Certains présupposés sur les possibilités de l'auto-formation peuvent paraître relever du volontarisme plus que du repérage des processus mis en œuvre, notamment lorsque certains responsables de formation en entreprise habillent des logiques d'enseignement programmé de l'appellation d'auto-formation. Cependant, certains travaux d'approche de ce domaine encore largement en friche peuvent être interrogés par les praticiens et répondre en partie à leurs interrogations sur le rôle et le statut de l'adulte apprenant dans sa propre formation :

— d'une part des recherches qui conjuguent des entrées disciplinaires multiples pour inventorier et dessiner les éléments de l'« auto ». On peut citer particulièrement les travaux de Gaston Pineau sur le temps (Temps et contre-temps en formation permanente, Editions universitaires, UNMFREO 1986) et sur l'auto-guidage de sa formation par l'adulte.

— d'autre part, des recherches empiriques, qui contribuent à éclairer ce champ d'investigation. Par exemple, les travaux du collectif de travail Centre européen, « Travail et société », réunissant des chercheurs et des praticiens qui repèrent les effets de l'apprentissage autonome et notamment les aptitudes qui peuvent favoriser l'auto-formation.

7.2. Le processus d'apprentissage : les conditions qui le rendent possible

Les apports des théories de l'apprentissage sont couramment transférés en formation des adultes. Parmi les aspects de ces théories qui sont sollicités actuellement par les praticiens, on peut mentionner :

— d'une part, la réflexion sur la construction des représentations et sur les stratégies mentales mises en œuvre dans la construction des savoirs

— d'autre part, les recherches et travaux, qui à partir des travaux de Piaget et Bruner notamment, portent sur les aides à l'apprentissage, de type éducativité cognitive et qui postulent la possibilité d'une « rémédiation », par un travail sur la capacité d'apprentissage.

7.2.1. Construction des représentations et stratégies mentales

Plusieurs auteurs s'efforcent de relier l'apprentissage de l'adulte aux expériences ayant lieu dans l'environnement socio-professionnel, en général

— en partant de l'expérience professionnelle, Gérard Malglaive interroge les rapports entre savoir et pratique, le sens du savoir pour des praticiens et le travail de formalisation qui permet un passage au savoir procédural et théorique (Enseigner à des adultes, P.U.F., 1990)

— en explorant les possibilités d'explicitation de l'expérience professionnelle, voir les travaux de Pierre Vermersch, notamment « Expliciter l'expérience », Education Permanente, N° 100-101, 1989.

— en traitant l'apprentissage en liaison avec une activité de résolution de problèmes. Parmi les travaux de ce type, souvent à orientation prescriptive, citons des ouvrages sur la conduite de projet (Pierre Samson, Conduire efficacement sa pensée, de l'idée au projet, Editions d'organisation, 1984. Pierre Lemaître, Des méthodes efficaces pour étudier les problèmes, Chotard et associés éditeurs 1987. Pierre Beaudoin, La gestion par projet. Aspects stratégiques, Application aux systèmes d'information, Agence d'Arc Inc. 1984).

— en abordant l'apprentissage à partir du système des interactions de l'individu apprenant avec le social (Jean Berbaum — Apprentissage et formation, P.U.F., 1984 et Développer la capacité d'apprendre ESF Ed., 1991).

— en établissant un lien entre la personnalité de l'apprenant et l'activité cognitive, c'est-à-dire en reliant stratégies mentales, construction de projet et construction de savoirs (G. Lerbet et le laboratoire de recherche en Sciences de l'Education de l'Université de Tours, voir à ce sujet les actes du colloque d'octobre 1990 « Formation et production de savoirs »).

7.2.2. Éducativité cognitive : aides à l'apprentissage

La problématique centrale de ce courant peut s'énoncer par la question posée par Britt-Mari Barth (L'apprentissage de l'abstraction, Ed. Retz, 1987) : « comment aider ceux qui apprennent à s'approprier le savoir ? » L'accent est mis sur le développement, voire la structuration progressive du potentiel intellectuel des apprenants, ce qui sous-entend le postulat d'une possible éducativité du cognitif, en travaillant sur certaines opérations intellectuelles. Plusieurs méthodes sont ainsi développées. Maryvonne Sorel et Alain Moal, notamment, de l'Université de Paris V, proposent une réflexion sur l'évaluation de leurs résultats.

En ce qui concerne la mise en pratique, cette approche se centre tout particulièrement sur des publics qui sont (ou ont été) défavorisés par l'enseignement traditionnel : jeunes issus du système scolaire sans qualification ou publics dits de bas niveau. Elle propose une « réorganisation dynamique de la personnalité » (Rosine Debray — Apprendre à penser : le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire, ESHL, 1989) ou « un réapprentissage des connaissances de base ».

7.3. Modalités et démarches de traitement de l'information

La réflexion sur le traitement de l'information, par la personne qui apprend, met en avant la dynamique du processus et l'importance d'une gestion autonome de ce traitement, voir les travaux d'Hélène Trocmé-Fabre (*J'apprends, donc je suis*, Ed. d'Organisation 1987). Les auteurs concernés s'efforcent d'articuler le traitement de l'information avec la connaissance du fonctionnement du cerveau. Dans cette perspective, les neuro-sciences, ainsi que les travaux sur l'intelligence artificielle contribuent à l'élaboration progressive d'une neuro-pédagogie, avec comme perspective, l'établissement de passerelles entre les recherches en neurologie et leur utilisation en formation.

D'autres auteurs articulent le traitement de l'information avec la construction des savoirs (Jacques Legroux et les chercheurs du Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales) et avec la gestion de son propre parcours par l'apprenant, en insistant sur l'importance du repérage et de la formalisation d'un projet personnel de recherche. Henri Desroche (qui évoque une maïeutique de l'accouchement mental) et le Collège coopératif présentent, par exemple, une stratégie du projet, mettant en avant les effets de la rédaction d'une autobiographie intellectuelle sur la structuration d'une recherche-action.

La réflexion sur ces aspects introduit une problématique en pleine expansion, à savoir celle du processus de communication dans lequel le traitement de l'information s'intègre et sur lequel il agit (et modifie progressivement).

CONCLUSION

Apparemment diverses, les voies nouvelles de développement de la formation des adultes se révèlent, à l'analyse, largement cohérentes entre elles : dans la plupart des cas, on peut constater un développement des fonctions mentales (stratégies, projets, politiques, plans, ingénierie, recherche, formalisations, informations, communications, verbalisations, nouvelles représentations, processus cognitifs, auto-pilotage etc.) en amont, en aval et en accompagnement de l'exercice de la production, du travail, des activités opératoires ou encore de la formation au sens traditionnel. S'il est exact, ce constat place au cœur des évolutions sociales une nouvelle définition des rapports entre formation, recherche et action. Tout se passe en effet comme s'il existait une convergence de fait entre nouvelles formes d'organisation du travail, qui comportent de plus en plus fréquemment une activité de réflexion anticipatrice et rétrospective des opérateurs individuels et collectifs sur les processus qu'ils mettent en œuvre dans la production, nouvelles formes de la recherche, qui s'efforcent de plus en plus de maîtriser leur articulation avec les pratiques, situations, problèmes qui les suscitent, et les nouvelles formes de la formation que nous venons de citer.

Cela ne signifie-t-il pas que la poursuite d'un véritable travail de synthèse sur ces dernières suppose par là même une approche combinée des évolutions affectant la recherche et la production ?

J.-M.Barbier, P. Caspar, M.-L. Chaix,
J.-L. Ferrand, B. Liétard, C. Thesmar, L. Volery
Conservatoire National des Arts et Métiers
ENSSAA de Dijon

Notes

- (1) Notamment M. ALIAGA, M. BEST, M. CASPAR, M. DUFOUR, M. LE GORREC, M. ROSSIGNEUX, M. DUHAMEL.
- (2) Comprenant notamment J.-M. BARBIER, R. BOURDONCLE, M.-L. CHAIX, G. HASSON, D. JACOBI, C. OUZILLOU, S. POIRIER.
- (3) Les références correspondantes sont fournies dans la bibliographie située en fin de texte.
- (4) Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle.
- (5) CHAIX M.-L. : « Quels savoirs développés dans un projet d'ingénieur ? ». Communication au colloque « La formation par la production de savoir », Tours, 1^{er} et 2 Octobre 1990, 11 p.
- (6) Cf. R. Sainsaulieu : La Formation des Adultes, objet de recherche sociologique, **Éducation Permanente**, n° 80, La Recherche en Formation, septembre 1985.
- (7) Cf. J. Ardoine in : La Recherche en Education, Y. Guy et C. Pudade-Renaud-Zimmerman, Paris, ESF, 1974, p. 106.
- (8) Cf G. Le Boterf « Le savoir créé par les praticiens », **Éducation Permanente**, op. cit.

BIBLIOGRAPHIE

- A3E (1988). — **Comportement des entreprises et typologie des politiques de formation**, étude DFP.
- ABALLEA F., FROISSART C. (1988). — **Individualisation et formation de masse. Chronique sociale de France**.
- AFPA, CEE, C2F, INRP (juillet 1990). — **Les formations en alternance, contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique**.
- AUBRUN S., OROFIAMMA R. (janvier 1991). — « Les compétences de troisième dimension ». **Étude du CFF du CNAM** pour le compte de la Délégation à la Formation Professionnelle, doc. ronéo.
- BAILLY P., FAIVRE D., PATUREL E., PRINCE J.-M., VIGEZI M., WENDENBAUM R. (1988). — **Cohérence emploi-formation**, une enquête auprès de 1 000 entreprises de l'Isère, Presses Universitaires de Grenoble, 174 p.
- BARBIER J.-M. (septembre 1985). — « Analyser les démarches de recherche » in **Éducation permanente**, n° 80, pp. 103-124.
- BARBIER J.-M. (1985). — **L'évaluation en formation**, PUF.
- BARBIER J.-M. (1991). — « Le recours à la démarche de projet : production de changement, production de savoirs et production de capacités. Contribution à une approche de la production et de la diffusion des savoirs informels » in **Revue des Sciences de l'Éducation des Universités du Canada** (à paraître).
- BARTH B.-M. (1987). — **L'apprentissage de l'abstraction**, Ed. Retz.
- BEAUDOIN J.-M., MESNIER P.-M., OLLAGNIER E. (novembre-décembre 1989). — « Les dispositifs de formation qualifiante sur le lieu de travail ». **Études et Expérimentations en formation continue**, n° 2, pp. 21-26.
- BEAUDOIN P. (1984). — **La gestion par projet. Aspects stratégiques. Application aux systèmes d'information**. Agence d'Arc, Inc.
- BEL M., DUBAR C., MEHAUT P. (septembre 1988). — **Les innovations en matière de formation**, AFP, n° 96.
- BERBAUM J. (1984). — **Apprentissage et formation**, PUF.
- BERBAUM J. (1991). — **Développer la capacité d'apprendre**, ESF Ed.
- BERNOUX P., LAMOTTE B. (1987). — « La qualification phénomène global » in **Technologies nouvelles, nouveau travail**, FEN.
- BIPE (1985). — **Quels hommes et quelles femmes pour l'entreprise de demain ? Préviation des qualifications à l'an 2000**, BIPE.
- BIPE (1987). — **Rapport sur l'évolution dans la structure des emplois**. Étude réalisée pour le Haut comité Éducation-Economie, BIPE.
- BLANDIN B. (1990). — **Formateurs et formation multimedia**, Paris, Editions d'Organisation.
- BORU J.-J. (1988). — **Le tutorat de jeunes en entreprise et les actions destinées aux tuteurs**, Paris, CNAM, Centre de Recherche sur la Formation, Chaire de Formation des Adultes.
- BOUCHER H. (1989). — « Investissement intellectuel : facteur de modernisation de l'industrie française. Rapport présenté au nom du Conseil Economique et Social », **JO**.
- BRETON J., HARDY M., MARION-MIGNON A., PLATON F. (1987). — « Des recherches-action en éducation. Transformation des pratiques éducatives à l'école pour réduire les échecs et les difficultés scolaires ». **Actes du XI^e Congrès de l'ATEE**, 01.05.1986, Toulouse, Privat, pp. 176-182.
- BURGHIERE E. (1987). — « L'école de Nancy de 1957 à 1972 » in **Contrats et éducation**, L'Harmattan, INRP.
- CAHIERS RHEPS**, n° 2 (1979-1989). — Le RHEPS, Réseau des Hautes Etudes des Pratiques Sociales.
- CANETTI D. (novembre 1985). — **Les savoirs mobilisés par les ouvriers qualifiés dans le cadre de leurs activités de formation au métier : formation alternée, formation en situation, écoles d'entreprises**, Paris INFREP.
- CANETTI D., VOLERY L. (février 1984). — **Les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les tuteurs**

- d'entreprise dans le cadre des actions de formation alternée 16-18 ans, Paris, INFREP, 230 p.
- CASPAR P., AFRIAT C. (1988). — **L'investissement intellectuel. Essai sur une économie de l'immatériel**, Economica, 186 p.
- CASPAR P. (1988). — « L'investissement intellectuel » in **Revue d'économie industrielle**, n° 43.
- CAVET C., MOR A. (1988). — **Formation individualisée**. Fiches méthodologiques à l'usage des concepteurs et des formateurs. CAFOC de Lyon.
- Centre INFFO, ORAVEP, C2F/CNAM (1990). — « Multimedia et formation : des mots et des concepts », **Cahier 1**.
- CHAIX M.-L. (1^{er} et 2 octobre 1990). — **Quels savoirs développés dans un projet d'ingénieur ?**, Communication au colloque, **La formation par la production de savoir**, Tours, 11 p.
- CHATAIGNIER Y., THERY B. (1987). — « L'entreprise, milieu de formation ? », **Études et Expérimentations en formation continue**, n° 26, pp. 9-16.
- CHAUMONT. — « La formation intégrée à la production. Un essai de définition », **Études et Expérimentations en formation continue**.
- CLEMENCEAU P. (1987). — « La formation-investissement » in **l'année de la formation**, Païdeia.
- CLEMENCEAU P., MONTAY M.P. (décembre 1988). — « La politique de formation des entreprises. Stabilité apparente ou changements localisés », **Études et expérimentations**, n° 34.
- CNIS (1988). — « Investissements immatériels et capacités de production », **Archives et documents**, INSEE, 231 p.
- Colloque Formation 80** (1980). — Bilan et propositions. Secrétariat à la formation professionnelle, Centre INFFO.
- COULON P., LE ROUX C. (1990). — **La formation à la carte. Vers un nouvel humanisme**, Ed. d'organisation.
- CROSSLEY K., GREEN L. (1990). — « Le design des didacticiels », **Adaptation OTE**, Paris, ACL Editions.
- D'IRIBARNE A. (1983). — **L'intérêt d'une théorie du capital humain renouvelé comme outil d'aide à une politique d'éducation dans la crise**. LEST.
- DAYAN J.L., GEHIN J.P., VERDIER E. (1987). — « La formation continue dans l'industrie. Pourquoi le recours à la FC varie-t-il fortement d'un secteur industriel à l'autre » in **Études et expérimentations**, n° 25, Formation continue et configurations productives. Contribution au Colloque Europrospective en 1987.
- DEBRAY R. (1989). — **Apprendre à penser : le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire**, ESHEL.
- DEMORGON J. (1989). — **L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale**, A. Colin, 328 p.
- DESROCHE H. (1971). — **Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente**, Paris.
- DESROCHE H. (1971). — « Conduites maïeutiques en éducation des adultes », **Actualités de la formation permanente**, n° 111.
- DIXNEUF P., NAOURS J.-Y. (1988). — « Les nouvelles règles du jeu de l'investissement in gérer le comprendre », **Annales des Mines**, n° 10.
- DOISE W., MUGNY G. (1990). — **Le développement social de l'intelligence**, Inter Editions.
- DORAY P. (1989). — **Formation et mobilisation. Le cas d'aluminium Pechiney**, Presses Universitaires de Lille, 230 p.
- DUBAR C. (juin 1990). — « Une recherche sociologique sur la FC : la transformation des identités professionnelles et les innovations de formation dans et par l'entreprise », **Cahiers d'études du CUEEP**, numéro spécial, Tome 1.
- DUBAR C. — « L'enjeu des expériences de formation innovante en entreprise : un nouveau processus de socialisation professionnelle », **Éducation Permanente**, n° 104, pp. 51 à 55
- Éducation Permanente** n° 80 (septembre 1985). — « La recherche en formation. Itinéraires pour des praticiens ». Numéro coordonné par J.-M. Barbier et G. Jobert.
- Éducation Permanente** n° 95 (octobre 1988). — « L'investissement formation » sous la direction de P. Caspar, 222 p.
- EGG G. (1987). — **Audit des emplois et gestion prévisionnelle des ressources humaines**, Ed. d'Organisation, 173 p.
- EUROTECNET (1989). — **L'aptitude à l'auto-formation, la compétence clé de la formation continue**, Centre Européen Travail et Société, Maastricht.
- FERRY G., BLOUET-CHAPIRO C. (1984). — **Le psychosociologue dans la classe**, Dunod.
- FERRY G. (1983). — **Le trajet de la formation**, Dunod.
- FNEGE (1987). — « Japon, France, Europe la maîtrise du changement technologique par la formation », **Formation et gestion**, numéro spécial.
- GEHIN J.-P. (mars 1990). — « Entreprise en mutation. Formation en changement », **Études et expérimentations**, n° 4.
- GERDAL (1986). — **Agriscopie**, n° 7.
- GEHIN J.P., VERDIER E. (septembre 1987). — « Entreprises, 16 ans de formation professionnelle continue », **Regards sur l'actualité**, n° 134.
- GEHIN P. — « Le formel et l'informel en formation continue », **Éducation Permanente**, n° 104, pp. 83 à 97.
- GIMONET J.-C. (1984). — **Alternance et relations humaines**, Paris, Ed. Universitaires, UNMFREO.
- GODELIER M. (1982). — **Les Sciences de l'Homme et de la Société en France**, La Documentation française.
- GOTTELMANN G. (1982). — « Stratégies d'innovations technologiques et politiques éducatives en France, en RFA et au Royaume Uni », **Institut International de planification de l'éducation**, 202 p.
- GRASSE P.-P. (1980). — **L'homme en accusation. De la biologie à la politique**. Albin Michel.
- HADORN R. (1989). — « La lutte contre l'échec scolaire et les autres enjeux de la recherche Rhapsodie » in **L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Ed. du C.N.R.S., pp. 43-51

- HAUSER G., MAZINGUE B., MAITRE F., VIDAL F. (1985). — **L'investissement formation**. Ed. d'Org.
- HUGON M.-A. et SEIBEL C. (1986). — **Recherches impliquées, recherches-action: le cas de l'éducation**, Bruxelles, Ed. De Boeck.
- JORION P. (1990). — **Principes des systèmes intelligents**, Paris, Editions Masson.
- JOSEPH A. (1986). — « Mobiliser et innover, deux axes forts des politiques de formation des régions européennes de conversion industrielle » in **Formation et Développement**, n° 76.
- KAPLAN M.-C., BURCKLEN J.-P. (1985). — « La montée de l'investissement intellectuel », **Futuribles**, n° 101.
- LADMIRAL J.-R., LIPIANSKY E.-M. (1989) — **La communication interculturelle**, A. Colin, 317 p.
- LASTREE (Dubar C., Dubar E., Engrand S., Feutrie M., Gadrey N., Vermelle P.-C.) (1989). — **Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise**, 457 p.
- LASTREE-CNRS (mars 1989). — **Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise**.
- LEGOFF J.-P., QUERE F., ROY J. (mars 1989). — **Des jeunes sur les grands chantiers: bilan de l'insertion-formation des jeunes sur les chantiers**, Télé Défense, Opéra Bastille, Grand-Louvre, Paris, Plan construction et Architecture, 143 p.
- LEGROUX J. (1981). — « De l'information à la connaissance », **Mésonance**, n° 1-4.
- LEMAITRE P., (1987). — **Des méthodes efficaces pour étudier les problèmes**, Chotard et associés éditeurs.
- LERBET G. (1984). — **Approche systémique et production de savoir**, Paris, Ed. Universitaires, 273 p.
- LERBET G. (Sous la dir. de). — **Formation et production de savoirs**, Actes du colloque d'octobre 1990, organisé par le laboratoire de recherche en sciences de l'éducation de l'Université de Tours, à paraître aux Editions Universitaires.
- LERBET G. (1981). — **Système alternance et formation d'adultes**, Mésonance n° 4, III.
- LERUCH G., POZZOZ D. (1987). — « De l'offre de formation sur catalogues à la réponse individualisée », **Actualités de la Formation Permanente**, n° 89.
- LESNE M., MINVIELLE Y. (1990). — **Socialisation et formation**, Paideia, 237 p.
- LEVY A. (1985). — « La recherche-action: une autre voie pour les sciences humaines ? » **Du discours à l'action**, L'Harmattan, pp. 50-68.
- LE BOTERF G. (1990). — **Comment investir en formation**, Ed. d'Org., 214 p.
- LE BOTERF G. (1988). — **Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines**, Ed. d'Organisation, 233 p.
- LEVY GARBOUA L., JAROUSSE J.-L. (1988). — « L'investissement humain. Théorie et mesure », **CPE Etude**, n° 106.
- LINARD M. (1990). — **Des machines et des hommes. Savoir et formation**, Paris, Editions Universitaires.
- LUCAS A.-M. (janvier-février 1986). — « Nouvelles logiques de formation partant des situations de travail », **Actualité de la Formation Permanente**, n° 80, pp. 34-41
- MALGLAIVE G. (1990). — **Enseigner à des adultes**, PUF.
- MARLON A. (1988). — « Problématique de l'investissement immatériel dans l'évaluation des entreprises », **Revue Française de Gestion**.
- MEHAUT P. (septembre 1988). — **Politiques de formation en entreprise. Un renouvellement des approches**, AFP, n° 96.
- MEIGNANT A. (1988). — « Rentabiliser l'investissement formation vrais et faux problèmes », **Liaisons sociales**.
- MENDRAS H. (1986). — « Le social entraîne t-il désormais l'économique ? », **Futuribles**.
- MENDRAS H., FORSE M. (1983). — **Le changement social. Tendances et paradigmes**, A. Colin, 284 p.
- MICHON F., SEGRESTIN D. (1990). — **L'emploi, l'entreprise et la société**, Economica, 301 p.
- MINVIELLE Y., MORNET F. (1983) — « Confrontation au réel et développement du travail théorique » in **POUR**, n° 90, pp. 61-66
- MOAL A. (1987). — « L'approche de "l'éducabilité cognitive" par les modèles du développement cognitif », **Éducation Permanente**, n° 88-89.
- MOYNOT J.-L. (1988). — **Produire la nouveauté**, Economica, 138 p.
- OUTIN J.-L. (1988). — « Modernisation des entreprises, nouvelles formes d'emploi et reconversion de la main-d'œuvre. Quelques remarques à partir du bassin d'emploi du CREUSOT », **Journées communes d'économie et de sociologie du travail**, Paris, CNRS.
- PAIN A. (juin 1985). — « L'auto-formation dans les entreprises: quelques conditions préalables », **Éducation Permanente**, n° 78-79.
- PAIN A. (1989). — **Les effets formateurs du quotidien**, Paris, L'Harmattan.
- PEUGEOT Automobiles (1985-1995). — **Projet performance. Éléments de réponse de la formation aux changements et aux invitations technologiques**, DFRS-DFF.
- PINEAU G. (1983). — **Produire sa vie: auto-formation et biographie**, Edilig.
- PINEAU G. (1986). — **Temps et contretemps en formation permanente**, Editions universitaires UNMFREO, Paris.
- PINEAU G., LIETARD B., CHAPUT M. (1989). — « Reconnaître les acquis », **Actes des rencontres de Fontevraud**. Mesonance.
- PIOTET F., SAINSAULIEU R. (1981). — **L'analyse sociologique des conditions de travail**, ANACT, 141 p.
- POZZOZ D. (1987). — **Individualiser la formation**, « approche thématique », ADEP Editions.
- REYNAUD J.-D. (1989). — **Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale**, A. Colin, 306 p.
- RUELLAN A. — « Découvrir le sol: une expérience franco-brésilienne de formation à la connaissance

- des sol » **R.E.F., Journées internationales des 6, 7 et 8 mars 1990**, CNAM, pp. 129-135
- SAINSAULIEU R. — **Sociologie de l'organisation et de l'entreprise**, Presses de la FNSP et Dalloz, 390 p.
- SAINSAULIEU R. et al. (1981). — **L'effet formation dans l'entreprise**, Bordas, 205 p.
- SAINSAULIEU R. (septembre 1985). — « La Formation des Adultes, objet de recherche sociologique », **Éducation Permanente**, n° 80, La Recherche en Formation.
- SAMSON P. (1984). — **Conduire efficacement sa pensée, de l'idée au projet**, Editions d'Organisation, 1984.
- SOREL M. (1987). — « L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? » **Éducation Permanente**, n° 88-89.
- TABARY. — « L'autonomie biologique et pédagogique » **Conférence au séminaire de didactique** de Michel Roger le 12-12-1990 à Paris-V, doc. ronéo.
- TANGUY L. et al. (1986). — **L'introuvable relation formation emploi, un état de recherche en France**, Documentation Française, 302 p.
- THEVENET M. (novembre 1987) — « Approches de la formation continue dans l'entreprise », **Revue française de gestion**, n° 65-66.
- TROCME-FABRE H. (1987). — **J'apprends, donc je suis**, Editions d'Organisation.
- VERMERSCH P. (1989). — « Expliciter l'expérience », **Éducation Permanente**, n° 100-101.
- VIALLET F. (1987). **L'ingénierie de la formation**, Ed. d'Organisation, 184 p.
- VINCENT F. (1983). — **Les tuteurs en entreprise**, Paris, Publications de la Sorbonne, 170 p.
- VOISIN A. (novembre 1985). — « La F.P.C., état des recherches et questions actuelles », **Études et expérimentations**, n° 16.
- VOLERY L. (novembre-décembre 1989). — « Double compétence pour le pilotage de l'acte formatif », **Actualités de la Formation Permanente**, n° 103, pp. 78-84
- WEISS D. et al. (1989). — **La fonction ressources humaines**, Ed. d'Organisation, 734 p.

NOTES CRITIQUES

Etude critique

La laïcité : une idée neuve

(Six ans de débats et de publications)

« S'il y a de l'ordre, c'est parce que nous essayons d'en mettre.
Mais ce qui domine à tout moment, c'est la turbulence. »

Claude Javeau (1).

Spécialité française, le débat sur la laïcité renaît chaque fois, ni tout à fait le même ni tout à fait un autre, à l'occasion de questions scolaires et religieuses ; mais, aujourd'hui, il sort de l'École, après être sorti de l'affrontement entre enseignement privé et enseignement public. L'année 1984, avec ses cortèges et le retrait de la « loi Savary » a marqué un tournant. Mesurant les risques de dépérissement de l'idée laïque, la Ligue de l'Enseignement affirme publiquement en 1985 que « le moment est venu de procéder à l'*aggiornamento* de la laïcité », dans la fidélité à ses origines, à son histoire, à ses principes (Morineau, in : Baubérot, 1990 b et Rémond éd., 1990). De nombreux ouvrages et articles publiés depuis lors en témoignent : les analyses et les réflexions se sont compliquées, déplacées et étendues ; elles portent sur la laïcité, ses fondements, son histoire, son avenir, ou encore sur les questions posées par le renouveau religieux et par un éventuel enseignement religieux à l'école. Peut-être est-il temps de les interroger d'un point de vue de sociologie de l'éducation — sans pour autant les enfermer, une fois encore, dans le terrain de l'École. Que leurs auteurs nous pardonnent le parti-pris de cette note : bibliographie non exhaustive d'ouvrages et d'articles parus depuis 1985, libre parcours parmi des textes pluriels, exploration partielle dans trois directions privilégiées. Qu'en est-il aujourd'hui des idéaux fondateurs de la laïcité ? Qu'en est-il de la laïcité dans un système éducatif qui se décentralise et qui ouvre peu à peu les établissements scolaires aux influences des familles et des communautés

locales ? Qu'en est-il, enfin, de la laïcité dans une société saisie par le doute, et qui cherche dans le « retour des valeurs » de nouveaux repères de socialisation ?

LAÏCITÉ, QUAND TU NOUS TIENS...

La laïcité marque des frontières : « l'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie » (2), chacun chez soi. Un large accord de principe s'est réalisé en France au cours de ce siècle, sur le partage des trois règnes, celui des libres individus, celui de César, celui de Dieu. Pourtant, César s'est posé plus d'une fois comme Dieu ; et tout le monde n'a pas renoncé à faire intervenir Dieu dans les affaires de César ou des citoyens. Dans l'École même, la bonne frontière reste indécise et ses limites sont remises en cause çà et là : instable laïcité ?

Laïcité, laïcités ?

Le sens et la portée du débat contemporain ne s'éclairent vraiment qu'à la lumière des commencements, des principes purs et durs sur lesquels la laïcité « à la française » a été fondée. Deux ouvrages de référence démêlent, chacun à sa manière, une histoire laborieuse et conflictuelle.

Emile Poulat, dans *Liberté, laïcité, la guerre des deux France et le principe de modernité* (1987), lie les

processus de la laïcisation à l'émergence des libertés et des droits de l'homme. Il retrace la difficile naissance de la « liberté de conscience, une et indivisible » et de la « conscience de la liberté, multiforme et déchirée », la « longue et rude conquête de l'esprit humain » qui s'émancipe du christianisme et consacre le pluralisme. Précipitant la désacralisation du pouvoir civil opérée par les Lumières, l'Etat prit en charge cet affranchissement dans une longue lutte avec l'Eglise.

L'ouvrage de Jean Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque ?* (1990 b ; Cf. aussi 1990 a), analyse la laïcisation à partir de ces rapports entre l'Etat et les institutions ecclésiastiques. Il distingue un « premier seuil » qui correspond, schématiquement, au Concordat : au début du XIX^e siècle, l'Eglise catholique cesse d'être une institution englobant toutes les autres (médecine, école, état-civil), elle n'est plus qu'une institution parmi d'autres ; en même temps qu'il reconnaît la pluralité des cultes, l'Etat reconnaît le rôle et la légitimité sociale des religions. Un « second seuil » correspond à la Séparation de 1905 : les religions sont dissociées de l'Etat qui ne leur reconnaît plus aucune espèce de légitimité, mais qui reconnaît aux citoyens la liberté de leurs croyances. La loi stipule que « la République assure la liberté de conscience » et « garantit le libre exercice des cultes » dans la mesure où ils ne troublent pas l'ordre public ; et que « la République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte ». Rappelons que les Constitutions de 1946 et de 1958 affirment que la France est une « République laïque ».

La laïcité dont nous avons hérité en France règle ainsi les rapports de la République et des Eglises par la dissociation ; les rapports de la cité terrestre et de la cité céleste par l'autonomisation d'une cité qui n'a plus besoin de légitimation divine ; les rapports de l'individu et de l'Etat par la liberté individuelle de conscience et par la privatisation de la foi. Elle est stabilisée par la loi qui garantit juridiquement les libertés religieuses.

Mais, malgré l'unité ainsi réalisée contre le cléricisme, aux temps forts du combat laïque, il n'y a pas une conception unique de la laïcité « à la française ». C'est ce qu'on oublie parfois dans la hâte polémique. A s'interroger sur les rapports triangulaires de l'Etat, des religions et de la société, on voit se dessiner deux « généalogies » de l'idée laïque (Barret-Kriegel, in Bost 1990) et la laïcité de la République « se doubler » (Poulat, 1990) en des cohérences politiques assez différentes (Cf. aussi Baubérot, 1990 b).

L'idée de laïcité (3) est impliquée dans les premiers projets de philosophie politique qui visaient à fonder

un ordre social légitime, indépendamment de toute légitimation religieuse, sur la souveraineté du peuple (laos). Théories du pacte (Spinoza) ou du contrat social (Rousseau), de l'accord passé librement par des individus, chacun mettant, comme l'écrit Rousseau, « en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale » (*Contrat Social*, I-6). Les artisans de la laïcisation de l'enseignement sous la III^e République partageaient cette conception civique du lien social construit par des individus tournés vers l'intérêt général. Ils voulaient homogénéiser l'espace social divisé par les particularismes communautaires (régionaux ou religieux) et les groupements d'intérêts particuliers qui s'interposaient entre les libres citoyens et l'Etat considéré comme l'expression et le garant de l'intérêt général et des libertés publiques. Il fallait donc que chaque homme devienne libre citoyen : libéré de ses attaches communautaires, éclairé par la science et la raison.

« Laïcité », c'est le nom de cet idéal d'unité nationale, d'universalité, de liberté et d'égalité. L'Ecole laïque, lieu où sont formés les futurs citoyens, doit être protégée des Eglises, abritée des influences politiques, indifférente aux particularismes, elle ne doit pas faire acception des personnes, elle doit donner à chaque élève non pas selon ses origines familiales, mais selon ses mérites et ses capacités ; elle doit dispenser une instruction développant la raison, c'est-à-dire ce qui est commun à tous, et ce qui est nécessaire à l'exercice de la citoyenneté ; une éducation qui ne prend pas parti et qui, comme disait Ferry, ne doit choquer « aucun père de famille » (4). Liberté de conscience, libération du jugement et de la raison, égalité des chances, neutralité.

Cette conception est d'inspiration « libérale » (Poulat, 1990 ; Rémond, 1990) ou « délibérative » (Fuchs, in Bost 1990 ; Baubérot, 1990 b). Or l'idée laïque s'inscrit aussi dans la conception d'un Etat qui cherche à travailler le social, à fabriquer du consensus, à socialiser. Insuffisamment laïque pour ne pas se croire providentiel, l'Etat des jacobins et de tant de républicains, solidaristes ou socialistes de la fin du XIX^e siècle se sacralise (Poulat, 1990 ; Baubérot, 1990 b) ; il institue ce que Rousseau appelait une « religion civile », et fait de la laïcité une « religion d'Etat » (Barret-Kriegel, in Bost, 1990). La morale laïque, l'instruction civique, l'histoire, la philosophie investissent l'espace laissé vacant par la sécularisation pour unifier le peuple français en inculquant aux individus des valeurs communes, en les fédérant autour d'un idéal commun. Les maîtres de l'Ecole laïque exercent un magistère moral et une mission de socialisation. Il n'est plus question de neutralité, et il est bien plus

question d'élitisme républicain que d'égalité, dans cette conception de la laïcité parfois « en délicatesse » avec la liberté de conscience (Barret-Kriegel, op. cit.).

Le problème posé par cette équivocité n'est, au fond, pas plus résolu aujourd'hui qu'il ne le fut jadis : la laïcité est-elle égalité ou élitisme ? est-elle silence sur les valeurs ou engagement dans les valeurs républicaines ? est-elle le plus petit commun dénominateur des consciences accordées, ou une spiritualité républicaine arc-boutée contre la spiritualité religieuse ? Ce problème se pose moins, selon Marcel Gauchet (1990), parce que le contenu intellectuel de la laïcité s'est dévitalisé. Mais le constat d'une perte de substance du combat laïque — symétrique d'une perte de substance du combat clérical — doit être nuancé : la religion revient dit-on, et la laïcité ne se réduit pas à un cadre de droit. Les acteurs sociaux, comme le note Emile Poulat, ont toujours sinon des raisons de se battre, du moins des raisons de ne pas s'accorder : ils les trouvent dans le noyau dur de l'idéal laïque — liberté de conscience, séparation de ce qui relève de la sphère privée et du public, universalité, égalité de droit — référence ultime qui a durci toutes les polémiques récentes ; mais aussi référence qui a permis la fin des déchirements. Double référence, en réalité, que ce modèle normatif : laïcité fondée sur la souveraineté du peuple, laïcité fondée sur la souveraineté de l'Etat.

La laïcité contestée.

Parmi les causes de réactivation du débat laïque (ou anti-laïque), le « retour du religieux » dans notre société sécularisée apparaît comme un fait majeur. Seconde évangélisation entreprise par l'Épiscopat français et divers mouvements chrétiens, réislamisation des français d'origine maghrébine : la reconquête, sous ses formes multiples et originales, pose de nouveau la question de la compatibilité entre religion et laïcité. L'Islam la pose avec d'autant plus d'acuité qu'il nous est moins familier et que la laïcité est étrangère à ses formes les plus radicales (Cf., notamment les ouvrages fondamentaux de Kepel, 1987 ; Zakariya, 1991 ; Etienne, 1991). De nombreux textes s'efforcent de saisir la nouveauté de ces mouvements religieux qui pénètrent de façon diffuse une société sécularisée ; mais, on peut le regretter, ils laissent souvent l'École laïque à l'arrière-plan.

C'est le cas du livre passionnant de Gilles Kepel, *La Revanche de Dieu* (1991). Il détaille les formes plurielles du renouveau religieux en évitant de les réduire à l'expression d'un malaise individuel et social comme le ferait une classique critique irrégulière ; il s'inscrit dans une problématique webérienne qui ouvre des

perspectives autrement plus fécondes. La reconquête juive, chrétienne ou musulmane, quelle que soit sa diversité, est partout entreprise sur les décombres des utopies politiques. Mais elle ne se borne pas à réinvestir l'espace déserté par les idéaux politiques, à réenchâtrer religieusement un monde désenchanté par l'effondrement des « socialismes réels » et par les crises des « démocraties libérales ». Elle ne fuit pas non plus hors du monde : elle dénonce activement et radicalement la cité terrestre au nom de la cité divine. La critique change ainsi de logique. On sait que la génération du soupçon des années 60 et 70 contestait l'ordre social en dévoilant les intérêts particuliers (de la classe dominante) masqués sous couvert de l'intérêt général : elle dénonçait ainsi et minait de l'intérieur la démocratie formelle au nom de la démocratie réelle, les constructions civiques au nom de la justice civique. Or, intégristes et fondamentalistes critiquent l'organisation de la société dans son fondement laïque même, en affirmant qu'elle n'a engendré ni valeurs, ni bonheur, ni même lien social stable : ils le font au nom d'une vérité, d'une justice et d'un bonheur absolus et révélés, et au nom de la communauté fraternelle des croyants.

D'autre part, la reconquête a été amorcée « par en-bas », avant d'être relayée « par en-haut » (notamment par ces cardinaux qui revendiquent pour le catholicisme « une situation de droit public »). Le réveil des religions est surtout celui des religions du Réveil, de croyants fortement engagés dans une relation personnelle avec Dieu et dans une multiplicité de groupes de prière et de communautés charismatiques ; c'est aussi celui de la tradition scripturale ou ecclésiastique. Mais le fondamentalisme et l'intégrisme, en particulier, ne se réduisent pas pour autant à une crédulité populaire sur fond d'ignorance et d'obscurantisme. En Europe, comme aux Etats-Unis, leurs adeptes se recrutent en grande partie parmi les « diplômés du système scolaire séculier, jeunes ou moins jeunes, avec une propension marquée pour les disciplines techniques ». Ils ont intégré les modes de pensée de l'École, jusqu'à prendre « bien des libertés avec la tradition savante des oulémas, des prêtres ou des rabbins, toute de prudence sociale » ; ils appliquent les armes de la critique, maniées sur les bancs de l'École, à tout ce qu'on appelle la modernité : à ses idéaux de démocratie, de liberté de conscience, d'efficacité et, au premier chef, à la raison sans Dieu.

Ce sont désormais, pour une part, les enfants turbulents de la laïcité « à la française » qui contestent la modernité pour la confiance placée dans l'émancipation et la puissance de la raison. Ils se tournent vers les vérités révélées pour éclairer le monde — y com-

pris parfois la connaissance du monde naturel. On se souvient du projet kantien : enserrer la religion dans les limites de la simple raison ; les fondamentalistes et les intégristes prétendent enserrer la raison dans les limites que lui assigne la foi de la communauté des croyants.

Ils prétendent aussi définir ce qui est socialement autorisé ou interdit par référence à une révélation infaillible. Celle-ci peut être déposée dans les Ecritures (c'est le cas pour les *fondamentalistes musulmans* ou protestants), ou bien dans la tradition d'une institution ecclésiastique (c'est le cas pour l'intégrisme catholique). Elle fonde et organise, à la limite, toute la vie sociale, les rapports sociaux, le droit, la pensée etc. : elle place le principe de la souveraineté non plus dans le peuple mais en Dieu ; dans sa version douce, elle justifie ou condamne les activités humaines, comme on le voit dans certaines prises de positions du pape Jean-Paul II ou de l'Episcopat. Mais ces enseignements sont variables, susceptibles d'une multiplicité d'interprétations : la révélation ne fédère jamais que des groupements particuliers (en dépit de leurs protestations d'universalité) qui inventent de nouvelles formes de solidarité communautaire ou qui tentent de restaurer « une socialité » religieuse et qui prétendent intervenir dans l'espace public et dans l'espace privé, agir sur le collectif et sur l'individu.

Revisiter les croyances propres aux communautés, restaurer une morale religieuse, revendiquer une situation de droit public pour les religions : on mesure les risques d'effacement de la frontière entre ce qui est privé et ce qui est public, de déchirements inter-communautaires, d'inégalités et d'obscurantisme. On comprend aussi que l'Ecole laïque soit particulièrement visée par les rectifications de frontières.

Laïcité renouvelée, laïcité restaurée ?

La laïcité prise en défaut

Si la laïcité est en butte à la critique laïque, c'est d'abord, nous l'avons vu, que sa définition n'est nullement stabilisée (5) : elle bascule de l'égalité (dénoncée comme égalitarisme) à l'élitisme républicain (dénoncé comme élitisme tout court) ; elle oscille entre neutralité et prosélytisme politique ; elle hésite entre contrat social et hégémonie de l'Etat.

C'est surtout qu'elle se trouve prise au piège de ses propres principes. Elle est prise en défaut chaque fois qu'un groupe (corporation d'enseignants, association d'usagers, ou encore **lobby** de la neige, par exemple) fait prévaloir dans l'Ecole ses intérêts particuliers sur

l'intérêt général ; ou encore chaque fois que les recommandations de ces nouveaux clercs que sont les experts l'emportent sur le débat public (Morineau, in : Baubérot, 1990 b). Elle l'est encore si l'on prend au sérieux le principe d'égalité et de démocratisation : l'enquête d'Alain Girard (1962) et les travaux de Pierre Bourdieu ont montré que la réussite scolaire n'est pas détachée des appartenances familiales, que les inégalités scolaires reproduisent **grosso modo** les inégalités sociales. Ces critiques, jusqu'à présent, étaient principalement adressées au système éducatif, et laissaient à l'abri une laïcité enfermée, jusqu'à l'échec de la loi Savary, dans la querelle de l'école publique et de l'école privée. Mais la laïcité n'est plus, aujourd'hui, épargnée. Il y a loin des principes d'égalité et d'universalité qui ont permis de justifier l'Ecole laïque à leur mise en œuvre (Morineau, *ibid.*), et il faut toute la force de la foi dans la laïcité « à l'ancienne » pour admettre avec Régis Debray que cette laïcité « idéale » ait jamais existé (Debray, 1990 ; in : Badinter et al., 1991).

Cet ébranlement de l'utopie de l'Ecole libératrice (Willaime, 1990) et celui des politiques du salut ont aussi mis à mal les dispositifs de socialisation qui ont fait leurs preuves dans le passé : l'Ecole, les syndicats, les partis politiques, spécialement le Parti communiste, qui ont servi de support décisif à l'intégration des nouveaux immigrants (Hafidi, in : **Panoramiques**, 1991).

Aussi certains laïques en appellent-ils aujourd'hui à une laïcité cohérente avec son idéal moteur et justificateur (Baubérot, 1990 b ; Morineau, *ibid.*) : égalité et démocratisation, tels sont les « chantiers-défis » d'une « laïcité ouverte ». Ils en appellent à une recomposition des liens sociaux.

Intempestive laïcité ?

Les défenseurs d'une « laïcité intempestive » (Muglioni, in : **Education et Pédagogies**, 1990) attribuent la crise de l'Ecole républicaine à ses dérives. Revenant aux fondements, ils décrivent une école de l'autonomie du jugement et de la raison qui refuse l'endoctrinement et la persuasion ; une école de l'égalité des conditions qui « offre l'enseignement à tous indistinctement » et ne tient compte que du seul mérite (Cf. aussi Debray, 1990, 1991 ; **Education et Pédagogies**, 1990 ; et déjà, Milner, 1984, Kintzler, 1984). Ce n'est pas la laïcité qui a failli, mais ceux qui ne comprennent plus et trahissent ses principes : « les sociologues » et « les pédagogues » qui confondent l'égalité des conditions et l'égalité des résultats, qui livrent l'Ecole aux pressions des communautés de toutes

sortes et à la société civile. Textes polémiques bien sûr, qui ont le mérite d'attirer l'attention sur les conséquences des transformations du système scolaire. On y reviendra.

Mais la volonté de restauration laisse perplexe dans la mesure où elle s'appuie, bien souvent, sur une mémoire et une attention sélectives. L'École jadis respectueuse de « l'égalité des conditions » : comment affirmer que l'affectation des enfants dans les deux ordres de l'enseignement (primaire-primaire supérieur et secondaire) ne tenait qu'à leur seul mérite ? Le refus des signes d'appartenance : a-t-on oublié la période des communions solennelles, et la volée d'aubes blanches ou de costumes gris-perle, tranchant jadis sur les blouses uniformes des lycées et collèges publics ? Le refus d'agir sur les volontés : Buisson et Durkheim (sans parler de tant d'autres) n'affirmaient-ils pas que la morale laïque devait agir sur les cœurs et sur les volontés ? C'est encore une curieuse myopie qui fait voir la laïcité si pure hors des murs de l'école : sur le mode du « ça ne se fait pas », par exemple, d'arborer des signes religieux dans les lieux du service public (*Education et Pédagogies*, 1990) (6). C'est enfin un procédé bizarre qui consiste à dramatiser les atteintes à la laïcité : nommer « tchador » ce qui n'est qu'« hidjeb » ou foulard islamique, c'est évoquer le terrorisme, les prises d'otages, la grande peur des ayatollahs et des « fous de Dieu », et désigner l'ennemi étranger. Le durcissement des positions conduit ainsi à parler d'une laïcité qui n'est d'aucun temps et d'aucun lieu.

Mais comment vouloir restaurer la laïcité en oubliant les épreuves jadis surmontées par de multiples accommodements et compromis ? La figure du « petit père Combes » ne peut masquer celle d'Aristide Briand et de Jean Jaurès. C'est encore l'intérêt des travaux historiques déjà mentionnés que de décaper les images trop lisses de la laïcisation. La laïcité de combat, née dans l'anti-cléricalisme — dans l'hostilité plus particulière à l'Église catholique — a toujours été confrontée à la gestion conciliante de l'apaisement religieux (souvenons-nous de Ferry). Saisir les passages de la « guerre des deux France » au « pacte laïque », c'est mettre au jour, face à face, une laïcité « radicalisée » et une laïcité accommodante et pacificatrice : une laïcité qui n'a cessé de bouger et d'innover (Poulat, 1987 ; 1990).

Ce n'est pas une affaire de laïques intransigeants contre laïques transigeant sur leurs principes en de molles compromissions. Au fond, le débat continue de s'organiser autour de deux pôles. D'un côté, une laïcité qui pose l'exigence d'un « méta-niveau », d'un

« sacré » républicain (École, Parlement) pour maintenir un espace public distinct de la « société civile » (Cf., par exemple, Debray, in Bost, 1990). D'un autre côté, une laïcité qui pose l'exigence d'initiatives de la « société civile » pour instaurer une démocratie délibératrice (Cf. notamment Baubérot et Morineau, 1990 b).

LA LAÏCITÉ À L'ÉPREUVE DU MARCHÉ ET DES COMMUNAUTÉS

L'École laïque. Le monde. Une École qui n'est pas le monde, ni la société, ni la famille, « institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer », et qui laisse l'enfant grandir librement à l'abri des pressions du monde (7). Or elle a toujours composé, nous l'avons vu, avec le monde ; mais, aujourd'hui, elle peut sembler envahie par les « consommateurs d'école » et leurs exigences, par les familles et leurs particularismes culturels. Ce n'est pas la société en général qui intervient dans l'École en général, posant le problème de la laïcité dans toute sa généralité ; ce sont des individus ou des groupes qui interviennent en personne dans des établissements particuliers, dans des situations précises qui, parfois, échappent. Mais le fait que les problèmes de laïcité soient désormais posés localement est peu présent dans le débat savant, et l'on manque, actuellement, d'études empiriques sur cette question ; symétriquement, comme le remarque Gérard Fath ici même, la réflexion sur la laïcité est peu présente « dans les lieux et les discours où s'élaborent les pratiques éducatives ».

Le consommateur et le père de famille.

Il faut prendre la mesure des transformations et de la complexification du système éducatif : changement d'échelle, puisque les établissements scolaires sont responsables d'une partie de leur fonctionnement, et émergence de nouvelles logiques de fonctionnement.

On se souvient des mésaventures du projet d'Alain Savary (Savary, 1985 ; Lelièvre, 1990), dernière tentative de réforme nationale, de mise en forme d'un espace laïque et civique. Face-à-face, les partisans de l'enseignement catholique et les partisans de l'enseignement laïque : les partisans de la libre concurrence et les partisans d'un grand service public unique (8). La revendication marchande dépassait de toutes parts la revendication religieuse : la liberté de l'enseignement, c'était d'abord la liberté de choisir son établissement. La revendication laïque renvoyait la revendica-

tion religieuse dans la sphère du privé et posait la question de la juste contribution de l'Etat : « à l'Ecole publique fonds publics, à l'Ecole privée fonds privés ». La reconnaissance d'un caractère propre à chaque établissement, au sein d'un service public unifié, ne suffit pas à mettre les deux camps d'accord. Ce fut ainsi, en un sens, la dernière bataille de l'ancien type : le dernier grand affrontement politique à l'échelle de l'Etat et du système éducatif tout entier. Mais ce fut aussi le premier conflit d'un nouveau type, témoignant de la tension entre la mission de service public de l'Education nationale et un marché scolaire appelé, par définition même, à se diversifier.

Incontestablement, les établissements scolaires se sont, depuis cette époque, entrebâillés à la demande de leurs usagers. Leur déssectorisation ouvre un espace de possibles, même si les familles n'en usent encore que modérément. Désormais, les acteurs prennent en compte localement la loi du marché et dotent leur établissement de particularités pédagogiques ou éducatives susceptibles d'attirer des clients. De fait, l'éducation religieuse est déjà un élément de choix sur le marché scolaire, quand on doute des capacités éducatrices de la société sécularisée et de l'école laïque : elle attire, dans les écoles catholiques, une clientèle qui n'est pas toujours catholique ni croyante. On remarquera l'inégalité de fait qui existe actuellement : le marché scolaire n'offre pas d'établissements confessionnels aux élèves musulmans et 100 000 d'entre eux sont scolarisés dans l'enseignement catholique (Sellam, in Rémond, 1990). Certains demandent maintenant une catéchèse dans le temps et les locaux scolaires, de façon d'autant plus pressante que le marché religieux est lui-même, nous l'avons vu, fortement concurrentiel — au risque de susciter, au sein des établissements des concurrences incontrôlables (Etienne, 1990).

Les établissements sont aussi invités, depuis une dizaine d'années, à s'ouvrir sur la vie locale et à constituer une « communauté scolaire ». Cette évolution prolonge et amplifie ces pédagogies qui, depuis longtemps, prônent le « droit à la différence », la reconnaissance de l'enfant comme personne aux multiples facettes, la (re)connaissance des cultures diverses dans la classe, la continuité entre « communauté scolaire » et « communautés familiales ». Elle coïncide avec la scolarisation massive, dans les collèges puis dans les lycées, d'enfants d'origines culturelles diverses, notamment d'enfants d'origine maghrébine dont l'identité culturelle est fréquemment problématique (Cf. la remarquable première livraison de la revue **Panoramiques**, 1991).

Redéfinir ainsi l'enseignement, est-ce renoncer à la mission de service public des établissements ? En tout

cas, la déstabilisation et les incertitudes qui en résultent expliquent que l'on ouvre soudain les yeux sur ce qui, jusqu'à présent, passait inaperçu : que, par exemple, on ressent comme une menace des objets tels que des signes religieux.

La laïcité menacée

On saisit ce que la décentralisation scolaire peut avoir de contradictoire avec une laïcité construite dans et pour l'espace national. La dynamisation des établissements scolaires par la concurrence et la demande consumériste, leur ouverture aux particularismes familiaux, conduisent à spécifier chaque établissement scolaire et risquent de morceler le système éducatif. Elles posent aussi des problèmes de compatibilité avec les principes de la laïcité souvent soulignés (Cf. par exemple, Debray, Muglioni, op. cit.) : égalité, liberté de conscience, distinction entre espace public et espace privé.

La logique du marché elle celle de la concurrence ; elle ne se préoccupe guère d'égalité. Cela est vrai du marché scolaire. Ainsi, même à supposer une multiplication et une diversification des offres d'instruction et d'éducation, comment assurer leur égalité si on les subordonne aux demandes diverses et surtout inégales des consommateurs ? Le risque de « fissure » (Reynaud et Thibaud, 1990) entre des établissements d'excellence dynamisés par les exigences élevées de leur environnement, et des établissements englués dans un milieu sans ambition n'est pas négligeable. Cela est vrai aussi du marché économique sur lequel tous les établissements ne peuvent pas se placer également. D'autre part, dans un établissement qui fonctionne comme une « communauté de vie », la question de l'égalité a moins de sens que celle de l'identité et de la différence. Et son ouverture aux particularités familiales — et parfois aux particularités religieuses — peut poser quelques problèmes de compatibilité avec une conception laïque qui ne fait pas acception des personnes et refuse toute inégalité fondée sur le sexe ou sur l'origine : c'est le cas si le foulard islamique, marque de la subordination de la femme, pénètre dans le collège ou le lycée.

Deuxième problème : la liberté de conscience, l'autonomie du jugement et le développement de la raison peuvent être menacés si le marché et les communautés font la loi. En effet, le souci du marché scolaire et économique conduit logiquement à privilégier les savoir-faire utiles à la force de vente, les savoirs rentables, l'art de la persuasion. D'autre part, les modes de pensée et de vie communautaires — religieux ou non

— dans l'établissement, ce peut être l'intrusion de croyances irrationnelles et d'atteintes à la liberté. On est alors loin de l'idéal laïque de libre examen, d'esprit critique et de rupture entre culture scolaire et culture du milieu.

Enfin, à partir du moment où le marché décide, la séparation de la société et de l'École est mise en cause. Et admettre une continuité entre la communauté éducative et les communautés locales, c'est renoncer à vivre ce qui relève de l'identité et de la croyance dans un domaine séparé, et à coexister dans un domaine commun à tous.

Force et faiblesse du local

Ces redéfinitions locales de l'enseignement sont incertaines et en tension avec l'idéal d'une éducation nationale et laïque : ces deux systèmes de repères font l'une des difficultés des débats locaux sur la laïcité. Ceux-ci dérivent naturellement vers une extrême généralisation et vers une extrême particularisation casuistique. L'« affaire des foulards » est, à cet égard, exemplaire. Ce n'était pas seulement la question de l'ouverture de l'École aux signes d'appartenance religieux ou culturels qu'il fallait trancher, en toute généralité, en recourant aux ressources de la philosophie politique. C'était aussi celle de l'ouverture des portes de telle classe à telle jeune fille singulière dont on connaissait les réussites et les difficultés, le mérite et les défaillances, et qui portait un foulard. Ses protagonistes ont structuré et durci le débat en le tirant tantôt vers l'intérêt du service public à long terme (qu'advierait-il s'il était gagné de proche en proche par une vague islamique ?), tantôt vers l'intérêt des trois collégiennes (qu'advierait-il si elles ne pouvaient plus être instruites ?) : deux logiques, deux espaces, deux temporalités. Ils se sont temporairement arrangés en découpant l'espace du collège : tête nue dans l'espace public de la salle de classe et foulards au C.D.I., lieu le plus ressemblant au foyer familial ; jusqu'à ce que l'un des camps cède. Cela ne résout pas le désaccord au fond.

Une autre difficulté tient au fait que les consommateurs d'école ou les pères de famille ont, eux aussi, bien du mal à faire cause commune, comme le montre l'interminable hésitation sur les cours du mercredi : consumérisme religieux contre consumérisme des loisirs, intérêts communautaires dressés les uns contre les autres... Dès lors, l'exigence d'un espace laïque, neutre et ouvert est posée avec force. D'autant plus que, s'agissant de questions aussi sensibles que celles qui touchent à la laïcité, un accord majoritaire lèse nécessairement la minorité dans sa conscience même. Quant à l'accord unanime, il peut toujours être dénoncé s'il

contrevient à la laïcité juridiquement définie. C'est ainsi que la réorganisation de la semaine scolaire décidée après une large consultation par l'Inspecteur d'Académie de Bourges, a été contestée par l'Évêque et annulée par le Tribunal administratif d'Orléans, puis par le Conseil d'Etat (Durand-Prinborgne, 1991 ; Mgr Plateau, in : Rémond, 1990). Même si, en l'occurrence, les juges ne se sont pas prononcés sur le fond, il est clair que la définition juridique de la laïcité reste la référence ultime des acteurs (depuis Ferry, la loi aménage les conditions d'exercice des libertés religieuses) (9). Du reste, la « circulaire Jospin » du 12 décembre 1989 incite les équipes éducatives à régler les différends (port d'insignes) par le dialogue ; au-delà d'un « délai raisonnable », la règle de droit doit s'appliquer (B.O. N° 46, du 21 décembre 1989).

L'accord local sur une redéfinition acceptable de la laïcité a, évidemment, moins attiré l'attention que ces affaires hautes en couleur. Certaines tentatives semblent s'orienter vers la recherche d'un compromis entre le respect des singularités et celui des valeurs communes (Cf. notamment l'étude de Gérard Fath et l'expérience du lycée Buffon). Elles attendent d'un pluralisme délibératif et ouvert, et de l'éthique qu'ils suspendent la confrontation entre les principes laïques et ceux de la communauté religieuse ou domestique. Ainsi, le bricolage politique, juridique et historique qui a produit la laïcité (Nicolet, in : **Panoramiques**), se double aujourd'hui d'un bricolage local qui mériterait d'être étudié de près.

REDÉFINIR LA LAÏCITÉ ?

Dans un contexte multiforme de critique du système éducatif, de diversification des établissements et d'incertitude sociale, on s'intéressera ici à deux tentatives de reformulation de la laïcité : propositions d'enseignement relatif aux religions et d'un nouveau pacte laïque.

Saint-Sébastien et les peaux-rouges.

Le Saint-Sébastien d'Andrea Mantegna identifié par un élève comme une victime des Indiens lors de la conquête de l'Ouest : c'est par cette anecdote que le proviseur du Lycée Buffon ouvre la série de conférences sur les religions donnée dans son établissement. Deux sondages effectués en 1988 donnent, d'ailleurs, la mesure de l'ignorance des français en matière religieuse (Cf. notamment, Baubérot, 1990).

Sur les faits religieux, l'École laïque est devenue la grande muette. La laïcité-abstention, en des temps où la majorité des enfants ne reçoit pas d'éducation religieuse, a au moins deux effets souvent soulignés : l'inculture religieuse est « une perte pour la culture tout court », « l'inculture nourrit l'intolérance » (Hervieu-Léger, in Azria et al., 1991 ; Cf. aussi les recommandations de Ph. Joutard publiées dans **Education et Pédagogies**. Mais la laïcité peut-elle s'accommoder d'un enseignement relatif aux religions et sous quelle forme ?

La multiplicité des visées possibles explique sans doute que les laïques et l'opinion publique approuvent majoritairement l'idée que l'on puisse étudier les religions dans l'École publique (10). En effet, si l'on déplore les carences de la culture religieuse, on peut justifier l'enseignement des religions par des raisons diverses : proposer des savoirs factuels utiles à l'interprétation, voire à la gestion, du monde contemporain ; reconstituer l'un des maillons manquants de la haute culture classique désintéressée — comprendre **Don Juan, Candide**, Descartes, Pascal... — ; ou encore, comme l'indique le concept de culture, restaurer des connaissances, des valeurs communes et fédératrices. De même lorsqu'on affirme l'exigence de tolérance — on comprend la vigilance particulière des spécialistes de l'Islam à l'égard de l'ignorance et, plus encore, des idées fausses (Etienne, 1990). Mais vise-t-on à faire comprendre les croyances et les pratiques propres à l'autre, et à fonder ainsi le respect de l'autre en tant que personne prise dans sa globalité et ses différences ? Ou bien vise-t-on à faire comprendre ce qui, dans ses croyances et ses pratiques est commun à tous, croyants ou incroyants, et à fonder ainsi une unité sociale ?

S'agissant de la forme de cet enseignement, un consensus massif se dessine sur ce qu'elle ne doit pas être : une catéchèse qui, par essence, intègre les jeunes dans une communauté particulière de croyances et de croyants et ne résoudrait que partiellement le problème de l'inculture religieuse. La refuser pendant le temps scolaire mais garantir sa possibilité hors de ce temps, tel est l'avis des laïques qui proposent dans le temps scolaire un « enseignement objectif des grandes religions ».

Certains parlent de « culture religieuse ». Guy Cocq souligne l'ambiguïté de cette notion qui ne désigne pas seulement un corpus de connaissances, mais aussi une émotion : que serait une culture musicale sans émotion musicale (in : **Education et Pédagogies**, 1990 et in : Rémond, 1990) ? D'où le risque de dérive d'un savoir objectif vers l'expression de la subjectivité, des reli-

gions positives vers une sorte de théologie naturelle, sans parler du problème de la compétence de ceux qui devraient la transmettre. Sans doute le statut des connaissances religieuses n'est-il pas clair non plus, en tout cas chez les enseignants ordinaires. Vaut-il alors délivrer un CAPES et une agrégation de sciences religieuses, comme le propose Bruno Etienne (1990 ; **Panoramiques**, 1991) ou d'histoire des religions, comme le souhaite Jean Baubérot (1990 b), pour former les compétences et ajouter aux programmes une discipline scolaire supplémentaire ou des séquences interdisciplinaires ? Les craintes des Français sondés en 1988 sont celle de l'endoctrinement, puis celle d'une surcharge des programmes.

Dans l'état actuel du débat, l'accord le plus large se fait autour d'une position minimale, pragmatique ou prudente : traiter les religions dans le cadre de l'histoire, de la géographie, de l'instruction civique, de l'histoire des idées et de la philosophie (Franchi, Panorama 1991 ; Geffré in Bost, 1990 ; Etienne, 1990) ; c'est-à-dire les inclure en fait dans les programmes où elles sont déjà inscrites en droit. Les propositions contenues dans le « rapport Joutard » vont dans ce sens.

De la politique à une éthique de la civilité ?

Les tentatives de connexion entre laïcité, éthique et religions sont liées au projet d'un « nouveau pacte laïque » (Poulat, Baubérot) ou d'une « nouvelle civilité » (Poulat, Willaime). La seconde laïcisation a consacré l'individualisme en exaltant les droits de l'individu et en privatisant la foi et la morale. Mais elle n'a été possible que parce qu'elle s'est appuyée, dans le même temps, sur de puissants projets et moyens de socialisation et de moralisation (11).

Certains auteurs interprètent le désenchantement et l'agnosticisme politiques contemporains comme une « laïcisation de la laïcité ». Naissance d'une laïcité débarrassée de ses scories de religion civile : les maîtres de l'École publique ne sont plus les prêtres laïcs en mission contre l'Église jadis, contre « le Pouvoir » naguère. Effacement d'une « laïcité-conviction » qui cherche à subordonner les convictions à une conviction supérieure (la Science, la Raison, le civisme) ; émergence d'une laïcité pluraliste (faut-il dire relativiste ?) qui cherche à réguler la pluralité des convictions (Willaime 1989). Ce passage serait-il celui d'une laïcité politique à une laïcité éthique ? (12)

Le travail actuel de redéfinition de la laïcité semble s'organiser selon un premier axe : comment gérer la tension entre le particulier et l'universel ? Dans plu-

sieurs textes, la notion de pluralisme permet de passer du particulier à l'universel : c'est l'idée d'un espace dans lequel des convictions plurielles sont discutées et mises en équivalence. Prenons l'exemple des religions : il y a, en elles, du commun (l'universalité du sacré pour Durkheim, ou encore l'universalité de la question du sens) et du particulier (les formes du sacré, les définitions du sens). La multiplicité des religions sur notre sol nécessite, selon Mohammed Arkoun, « un espace **laïque**, c'est-à-dire intellectuellement ouvert et neutre pour réexaminer scientifiquement la question du sens » (Arkoun, Panoramiques, 1991). Cet espace de libre examen et d'équivalences, c'est en priorité à l'École et l'Université. Une autre notion permet de passer du particulier à l'universel, celle de **droits de l'homme** (Baubérot, 1990 b) : valeurs universelles, « sacrées », qui sont celles de la collectivité et de la personne humaine.

Les réflexions conduites dans certains milieux laïques (Ligue de l'enseignement, cercle Condorcet, etc.) s'ordonnent aussi autour des rapports entre individus et société. Envisager une laïcité « de type délibératif », c'est partir de personnes singulières qui s'engagent dans un espace d'interactions ; c'est définir l'espace laïque comme un espace d'accord construit ici et maintenant. La construction horizontale du pacte social par des acteurs « raisonnables » qui travaillent à élargir et à universaliser l'accord évoque la logique communicationnelle d'Habermas — mais une logique qui s'appuierait sur des dispositifs spécifiques : les associations. Cependant, la question de savoir sur quoi l'accord peut se réaliser reste, selon nous, ouverte : la concep-

tion d'une laïcité délibérative se référerait, dans le passé, au principe civique de l'intérêt général et à l'espace national ; peut-elle se fonder, aujourd'hui, sur une réinterprétation locale des droits de l'homme ?

**

En dissociant la société de tout fondement religieux, la laïcité « à la française » a mis fin, en plusieurs étapes, à la « guerre des deux France » ; en affirmant la nécessité d'un espace public, en privatisant la croyance, en garantissant la liberté de conscience, elle a rendu possible une civilité respectueuse, en principe, de toutes les croyances. Elle s'est construite, par de multiples accommodements, dans l'espace civique national tantôt par référence aux citoyens qui s'engagent par contrat dans la construction du social, tantôt par référence à la société globale et à l'État qui socialisent les individus.

L'idée d'un nouveau pacte laïque, d'une nouvelle civilité, s'inscrit dans la lignée d'une laïcité contractuelle, délibérative, ouverte, pluraliste. Mais elle s'est déplacée à la croisée de deux chemins. Une problématique sociologique qui présuppose que le social est construit par les individus et qui prend au sérieux leurs capacités à se mettre d'accord. Une pratique sociale qui cherche à recomposer localement les liens sociaux et tente d'inventer un espace laïque, un espace d'accord ici et maintenant.

Jacqueline GAUTHERIN
Groupe d'Études Sociologiques, INRP
Université de Nantes

Notes

- (1) Conversation de MM. Durkheim et Weber sur la liberté et le déterminisme lors du passage de M. Weber à Paris, Bruxelles, Les éperonniers, 1989.
- (2) F. Buisson : article « Laïcité », Dictionnaire de Pédagogie, éd. 1888, p. 1472.
- (3) Le mot apparaît dans le dernier tiers du XIX^e siècle ; c'est, dit Buisson dans l'article cité, un mot nouveau.
- (4) Sur Jules Ferry et la laïcisation de l'enseignement, voir J.-M. Gaillard : **Jules Ferry**, Paris, Fayard, 1989.
- (5) Laissons de côté les multiples dérogations de fait à la laïcité qui ne semblent inquiéter personne : ainsi, le régime concordataire ou anté-concordataire continue de s'appliquer à certains départements ou territoires français (Poulat, 1990), les fêtes catholiques rythment le temps scolaire (Baubérot, 1990 ; Willaime, 1991). L'affaire de Creil, qui rebondit lors des vacances de la Toussaint (comme le note avec malignité Jean Baubérot), aura montré à l'évidence les bornes de l'universalité laïque.
- (6) La présentatrice de la météorologie, sur une chaîne publique, porte deux médailles religieuses, un ange et une croix, sans que personne ne s'en indigne, apparemment.
- (7) H. Arendt : **La crise de la culture**, trad. française, Paris, Folio, 1990, p. 242.
- (8) Sur la naissance de cette logique de concurrence, voir l'ouvrage pionnier de R. Ballion : **Les consommateurs d'école**, Paris, Stock, 1982. Voir aussi la remarquable étude de G. Langouët et A. Léger : **Public ou privé ? Trajectoires et réusites scolaires**, Nanterre-Paris, Publidix, Ed. de l'Espace européen.
- (9) Loi du 28 mars 1882, article 2 : « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ».

(10) Il est intéressant de comparer les sondages réalisés en 1988 (Baubérot, 1990 b) et en 1991 (**Monde de l'Éducation**, juil.-août 1991). Le taux des opinions favorables et très favorables à un enseignement d'histoire des religions est passé de 65 % à 59 %. Parmi les avantages attribués à cet enseignement, la tolérance reste en tête et passe de 42 % à 46 % ; les valeurs morales passent de 42 % à 31 %, et la culture générale de 35 % à 40 %.

(11) C'est cette tension entre l'individu et le collectif que Durkheim problématise lorsqu'il pose la société comme une entité sacrée.

(12) On n'entrera pas ici dans la discussion du sens — dont on sait qu'il n'est pas stabilisé — du terme éthique, ni dans la problématique distinction entre principes ou valeurs de la politique et de l'éthique.

Bibliographie

AZRIA R., HERVIEU-LEGER D., KEPEL G., NOIN DELANOIS M., MICHEL P., WILLAIME J-P. (1990). — **La Religion au Lycée, conférences au Lycée Buffon**, Paris, Cerf.

BADINTER E., DEBRAY R., SALLEANVE D. et al. (1991). — **Les préaux de la République**, Paris, Minerve.

BAUBEROT J. (1990a). — **La laïcité, quel héritage ? de 1789 à nos jours**, Genève, Labor et fides.

BAUBEROT J. (1990b). — **Vers un nouveau pacte laïque ?**, Paris, Seuil.

BOST H. (éd.) (1990). — **Genèse et enjeux de la laïcité**, Actes du colloque de Montpellier, 2-3 mars 1990, organisé par la Faculté de Théologie protestante, Genève, Labor et fides.

DURAND-PRINBORGNE C. (1989). — « Laïcité scolaire et signes d'appartenance religieuse, la « circulaire Jospin » du 12 décembre 1989 », **Revue française de Droit administratif**, 1990, N° 1, p. 10 sq.

DURAND-PRINBORGNE C. (1991). — « A propos de « la religion au lycée », **Savoir**, janv.-mars 1991.

ETIENNE B. (éd.) (1990). — **L'Islam en France**, Paris, éd. du CNRS.

GAILLARD, Jean-Michel (1989). — **Jules Ferry**, Paris, Fayard.

KEPEL G. (1987). — **Les banlieues de l'Islam**, Paris, Seuil.

KEPEL G. (1991). — **La Revanche de Dieu. Chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête du monde**, Paris, Seuil.

LANGOUET G., LEGER A. (1991). — **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires**, Nanterre-Paris, Ed. Publidix-Ed de l'Espace européen.

LELIEVRE C. (1990). — **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)**, Paris, Nathan.

Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (1987). — **La Laïcité en mémoire**, Paris, Edilig.

Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (1985). — **La Laïcité en miroir**, Paris, Edilig.

Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (1987). — **Laïcité 2000**, Paris, Edilig.

MILNER Jean-Claude (1984). — **De l'école**, Paris, Le Seuil.

POULAT E. (1987). — **Liberté et laïcité ; la guerre des deux France et le principe de la modernité**, Paris, Cerf-Cujas.

RAYNAUD Philippe, THIBAUD Paul (1990). — **La fin de l'École Républicaine**, Paris, Calmann-Lévy.

REMOND René (éd.) (1990). — **Nouveaux enjeux de la laïcité**, Actes de colloques « Laïcité et débats d'aujourd'hui » organisé par La Croix-L'Événement et « Pluralité des religions et Etat laïque » organisé par le Centre Sèvres, le Centre Georges-Pompidou et la revue *Études*, Paris, Centurion.

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

WILLAIME J-P. (1990b). — **Etat, Ethique et Religion**, Cahiers internationaux de Sociologie, vol. 88.

WILLAIME J-P. (éd.) (1990a). — **Univers scolaires et Religions**, Paris, Cerf.

ZAKARIA F. (1991 trad. française). — **Laïcité ou islamisme, les Arabes à l'heure du choix**, Paris-Le Caire, éd. de la Découverte-Al Fikr.

Reuves :

Autrement, N° 95, déc. 1987. — « Islam, le grand malentendu.

Éducation et Pédagogies, N° 7, septembre 1990 — CIEP. — « Laïcité, le sens d'un idéal ». **Projet** N° 225, 1991. — « Laïcité au pluriel ».

Cahiers universitaires catholiques, N° 2, 1989-1990. — « Laïcité et modernité ».

Panoramiques, N° 1, 1991. — « Islam, France et Laïcité : une nouvelle donne ».

Le Débat, N° 58, janv.-fév. 1990.

ACKERMAN (Phillip L.), STERNBERG (Robert J.), GLASER (Robert). — **Learning and Individual differences: advances in Theory and Research.** — New York et Oxford : Freeman and Company, 1985. — 343 p.

Cet ouvrage collectif — douze auteurs, huit chapitres — est publié sous la direction de deux d'entre eux : Phillip L. Ackerman qui est professeur de psychologie à l'université de Minnesota, Robert J. Sternberg, professeur de psychologie et de sciences de l'éducation à l'université de Yale, et Robert Glaser, professeur de psychologie et de sciences de l'éducation (1), et directeur du Learning Research and Development Center à l'université de Pittsburgh.

Les responsables considèrent que ce travail est une anthologie qui fait le point des travaux effectués sur un large éventail de sujets d'une part, et à partir de différentes approches, au cours des vingt dernières années, d'autre part. Dans les champs couverts on note : les psychologies expérimentales, différentielles, du développement et de l'éducation, aussi bien que les approches cognitives et différentielles présentées dans une perspective historique destinée à faire comprendre le processus des progrès scientifiques qui auront finalement un impact sur les méthodes scolaires d'enseignement et sur les méthodes d'apprentissage professionnel.

La période de vingt ans, comme le titre, n'ont pas été choisis au hasard. En fait un premier ouvrage portant ce titre (mais non le sous-titre) a été publié en 1967 sous la direction de R.M. Gagne, professeur à l'université d'Etat de Floride. Il s'agissait alors des Actes du Colloque interdisciplinaire qui s'était tenu à l'université de Pittsburgh en 1965.

Ce volume de 1967 cherchait à faire le lien entre théorie et recherche en psychologie expérimentale, et recherche sur les différences individuelles. L'ouvrage actuel a un autre projet : celui de mettre en lumière les recherches consacrées aux différences individuelles de l'apprentissage qui peuvent faciliter les échanges d'idées entre les personnes qui ont des approches disciplinaires différentes, afin de les intégrer par la description des avancées théoriques et expérimentales.

Étant donné l'étendue du sujet, les auteurs n'ont pas visé à l'exhaustivité ; ils ont plutôt cherché à

donner à connaître des travaux effectués en profondeur par un échantillon de chercheurs de pointe.

Dans le premier chapitre, Robert M. Gagné donne l'arrière-plan historique de l'ouvrage, depuis l'article de Cronbach de 1957 (« The two disciplines of scientific psychology ») jusqu'aux études de Hunt et de Kyllonen en 1985.

Les quatre chapitres suivants présentent des cadres généraux de recherche alors que les trois derniers chapitres décrivent deux approches empiriques portant sur des paradigmes expérimentaux novateurs aussi bien que sur des procédures expérimentales traditionnelles.

L'ouvrage comprend, outre les indications bibliographiques de fins de chapitres, un index des noms d'auteurs et un index matière.

Ce livre technique est nécessaire aux chercheurs et aux psychologues qui s'intéressent aux problèmes de l'éducation et désirent connaître l'état actuel, aux États-Unis, de chacune des questions traitées. Il est utile aux enseignants, éducateurs et étudiants — ayant, si possible, une formation en psychologie — intéressés par des expérimentations raisonnées situées dans un cadre général de réflexion référé à une autre culture globale, avec, pour objectif, l'application des résultats aux pratiques d'enseignement.

Reine GOLDSTEIN
Université Rennes 2
Haute-Bretagne

BAILLAUQUÈS (Simone). — **La formation psychologique des instituteurs.** — Paris : PUF, 1990. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Rédiger le texte de présentation d'un livre qui engage si personnellement son auteur et son lecteur fait prendre des risques, à la mesure de l'intérêt qu'on y a porté. Son actualité et surtout le mouvement de pensée qui s'y déploie, à contre-courant des pratiques de formation les plus fréquentes, devraient faire réagir autant les responsables de l'Éducation nationale que les formateurs et les enseignants. La fonction de ce livre original me semble être de susciter des discussions et de faire surgir soit des prolongements, soit des contestations.

Ainsi, on relèvera dès le début du livre la légèreté des données qui sont le support de recherche dans l'approche de la relation pédagogique et de son hypothèse d'évolution. Ces remarques seront plus tard justifiées en suivant le fil de l'ouvrage.

(1) Le terme « éducation », toujours employé dans ce livre a généralement le sens que nous donnons à « Science de l'Éducation », d'où la traduction de « Professor of Psychology and Education » en « Professeur de Psychologie et de Sciences de l'Éducation ».

La première partie s'intitule : la problématique relationnelle des instituteurs. C'est d'abord la description empirique et l'analyse des discours de 18 enseignants volontaires pour discuter et réfléchir à ce thème : ils sont en deux groupes de formation distincts, G1 et G2, à Mons, encadrés par deux monitrices. Les deux « romans » se déroulent en dits et non-dits dont l'auteur, qui intervient dans l'expérience, interprète les thèmes sur le mode clinique. Les valeurs et les caractéristiques de chacun des groupes sont catégorisés successivement et traités en tableaux de signification (tableau I : « être bien ensemble », la symbiose ; tableau II : le duo interrompu, pour les séances de 1 à 3 du groupe I). Comment sont composés ces groupes, en âge, sexe, type de formation et type de classe ? On peut supposer les institutrices d'école maternelle en plus grand nombre dans le premier groupe, où domine le thème de symbiose affective. Aucun indicateur précis ne permet en outre de suivre des modifications attendues des attitudes et de la prise de conscience.

Cette recherche-action, plus action que recherche à mon sens, se dit ponctuelle, peu généralisable. Est-elle même un support légitime à la théorisation qui va suivre sur les modifications dans la construction de soi face aux exigences du métier d'enseignant ? Combien de séances faudra-t-il pour passer des narcissismes révélés à la lucidité et au réalisme : 10 séances suffiront-elles ? Est-ce seulement cela la formation psychologique des instituteurs ?

A cette critique méthodologique, s'ajoute une autre, de définition cette fois, et ceci n'a rien de formel : elle porte sur l'expression même du terme psychologique. Il restera ambigu jusqu'à la 3^e partie du livre et l'est déjà dans la préface de G. Ferry et l'introduction de S. Baillauguès : est psychologique, uniquement ce qui est relationnel et dans sa connotation exclusivement affective (expérience vécue, « intime »).

Les niveaux de fonctionnement cognitif (connaissance et représentations, contrôle et projet de soi par exemple) et de fonctionnement social (les aspects interactifs de la vie relationnelle, l'organisation des rôles et des statuts dans les groupes...) sont inclus évidemment dans le terme de « psychologique ». Ils comptent autant que le plan affectif dans la construction et l'évolution de la personnalité de l'enfant ou de l'adulte.

Mais on adhère volontiers, au fond, au relevé d'opinions de l'expérience vivante des instituteurs de Mons, décodées avec toute la finesse de l'auteur. Les portraits sont sévères et compréhensifs à la fois. Le sentiment de solitude et le repli sur soi, dans des positions

infantiles de dépendance, éclairent leurs demandes d'aide et de prise en charge. Paradoxalement, dans la situation de pouvoir et d'autorité de l'instituteur dans sa classe, ses expressions d'infériorité et de doute fonctionnent comme « un moyen et une défense relatifs à ce désir de l'autre (l'enfant) comme objet à posséder ». C'est un « désir d'emprise » déguisé. L'enfant réel, l'écolier comme tel, est refusé, inexistant hors de sa captation affective par l'adulte. « Enfant tenu », « Enfant puissant », « Enfant idéalisé ».

Les effets en sont redoutables, pour les acteurs eux-mêmes et pour l'efficacité pédagogique aussi : tendance à refouler problèmes et conflits dans ce lieu « sacralisé » que devient la classe-refuge ; tendance à se momifier en reportant les interrogations posées par l'« ailleurs », inhibant l'effort pour apprendre et changer. L'effet le plus grave, fortement souligné par Simone Baillauguès, avec une justesse et une densité d'analyse rares, c'est bien cette résistance dans le rapport au savoir. La 3^e partie y trouvera de possibles réponses. Dès à présent, cette contradiction mit en cause l'image d'enseignants qui rejettent le fondement de leur compétence !

On pense au complément d'analyse qu'introduirait, à côté de la dimension affective ici privilégiée, la perspective d'Olivier Reboul : « **Qu'est-ce qu'apprendre ?** », livre édité dans la collection « L'éducateur », PUF, en 1980. Perspective exigeante que justifie la position d'adulte, lui-même en apprentissage d'un mieux-enseigner ; « *Le pouvoir du maître n'est autre que celui de sa compétence* » dit-il. Elle n'est pas réduite aux performances, moins encore aux certitudes, car apprendre, c'est toujours « désapprendre ». Et cela est déstabilisant. De l'un à l'autre livre, les idées dessinent l'image d'un maître moins narcissique, prétendant curieusement enseigner sans apprendre : une image complète, une personne compétente. Et comment ne pas rappeler ici l'analyse et les trouvailles psychologiques, pour mettre au travail des adolescents en grave difficulté personnelle et scolaire, de Serge Boimare : « **Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser ?** » Article lumineux, parmi de très intéressantes contributions à l'ouvrage collectif « **Les colloques de Bobigny** », sous la direction de Ph. Mazet et S. Lebovici. « **Penser. Apprendre** », éditions Eshel, 1988.

La 2^e partie de l'ouvrage traite de la « personnalité professionnelle de l'instituteur » et s'appuie sur des points de vue extérieurs pour en tracer des portraits à distance, mais non moins sévères, par des caractéristiques reconnues. Elles font écho aux données de la

première partie et relèvent : la distance au réel ; le rapport difficile à l'autorité ; la tendance à la persécution, la résistance au changement ; le profond investissement dans le métier aussi, comme en témoignent le zèle professionnel et le dévouement aux enfants, en forme de sur-idéalisation.

Chacun de ces traits mériterait encore des rappels d'étude autres que cliniques. De récentes recherches sur la psychologie de l'identité auraient pu compléter à propos les références citées. Ce sont les travaux qui portent sur les images de soi (connaissance de soi et de l'opinion des autres sur soi, dont sort toute la problématique adolescente pour : H.R. Tomé par exemple) ; ce qui vaut aussi pour de jeunes adultes en formation et qu'il serait aussi psychologique que pédagogique de leur faire aborder. De la même façon, devrait-on se référer aux comptes rendus de recherche sur ces thèmes de l'identité individuelle et collective, entrepris en France et ailleurs que rassemblent les ouvrages collectifs suite aux colloques internationaux de Toulouse, en 1979 et d'Aix-en-Provence, en 1989.

La 3^e partie porte le titre du livre : « **La formation psychologique des instituteurs** », et, cette fois s'ajuste à tous les aspects d'une formation à proposer : on pense à l'installation prochaine des IUFM. Les informations « extérieures à l'instituteur, aptes à le préparer au métier, ou à l'accompagner, ou le soutenir psychologiquement », viennent « ensuite », en complément des processus de construction de la personne, à « reconnaître d'abord ». Ces clivages me semblent simplificateurs : intériorité/extériorité, de même : affectif/cognitif-social. Il y a risque à présenter ainsi comme séparées et successives dans le temps de la formation, réalité interne et réalité externe qui sont à articuler ensemble. C'est ce que réclame aux éducateurs Philippe Jeammet, quand il décrit les difficultés spécifiques de la construction identitaire à l'adolescence, et qu'il propose l'aide à l'organisation de ces deux niveaux respectifs du fonctionnement psychologique : *ils ne sont séparés qu'en cas de dysfonctionnement grave*. « **Ce qui est formateur** », pour suivre l'intéressant chapitre de Simone Baillauguès, ce pourrait être, au pôle contraire de propositions par trop dichotomiques, d'organiser le lien entre l'entraînement intellectuel (tous apprentissages d'ouverture et de compétence) et le travail sur soi. Car il y aurait quelque paradoxe à constater la fragilité affective des instituteurs et à réaliser leur « accompagnement » vers la lucidité et le réalisme sans les mettre en situation objective de progresser vers ce but.

Il y a somme toute plus d'un rapprochement à faire entre les jeunes enseignants qui abordent une réalité

nouvelle déstabilisante pour leur moi et les adolescents en recherche d'identité. Même emprise de l'histoire affective, mêmes contradictoires poussées vers l'indépendance, sitôt refusée comme inaccessible. Problématique à la fois identitaire et relationnelle comme celle de l'instituteur analysée dans ce livre, mais très semblable aussi à la marche ordinaire vers l'âge adulte ! « **Les adieux à l'enfance** », ce beau livre d'Alain Braconnier édité par Calmann-Lévy en 1990 en donne des illustrations justes et accessibles, en quelques cas intéressants à présenter... aux enseignants précisément.

C'est dire que l'information psychologique, clinique ou théorisée en termes de processus explicatifs généraux, tend à modifier la formation personnelle en aidant à la connaissance de soi et des autres. Toute la psychologie du développement y participe et pas seulement la psychologie de l'enfance. Elle enrichit et précise les savoirs d'expérience ou de vulgarisation à quoi se résignent trop souvent les instituteurs comme l'observe l'auteur. Dès lors, ne faut-il pas que les spécialistes prennent en charge ces informations, comme on l'entend pour la philosophie, l'économie, la sociologie de l'éducation ? Les psychologues de l'enfance et de l'adolescence, familiarisés avec la recherche et avec la complexité des processus et des milieux où se déploient les différents moments de la vie affective, cognitive et sociale, physiologique et motrice aussi, sont nécessaires à cette ouverture des champs d'étude actuels sur l'enfant-écolier. On veut les rattacher encore à la psychologie des stades, dépassée par les élèves mêmes de Piaget ; on omet de se référer aux perspectives « fonctionnalistes » qui ont récemment mis en relief les stratégies de l'enfant en communication avec ses pairs (niveaux socio-affectif et socio-cognitif) ; de l'enfant en cours d'apprentissage et de travail scolaire (voir les articles de recherche en psychologie de l'éducation, réunis au colloque international de Poitiers en 1987 ; « **Le fonctionnement de l'enfant à l'école** », numéro spécial du « **Journal européen de psychologie de l'éducation** », 1988). Ils permettent d'organiser de meilleures réponses à « *l'insuffisance de savoirs sur la manière dont les écoliers apprennent* », selon l'inquiétude justifiée de Simone Baillauguès.

Parmi les personnalités interrogées par elle (page 246) sur ce qu'est une formation psychologique, seule J. Filloux propose de « *mettre trois fils sur le métier* » : des informations théoriques en psychologie (tous les termes comptent) ; une formation personnelle ; une formation à la relation pédagogique. Les autres réponses semblent ignorer ce fil « informatif » et structurant qui se tisse en même temps que les autres et qui contribue à la décentration de soi et à la

compétence. Merci à Simone Baillauquès de poser courageusement les questions, qui font problème aussi à ceux qui profilent la future formation enseignante. Pour que celle-ci ne soit pas réductrice (quelques savoir-faire, ou savoir se dire) il la faudrait complète et ouverte ; avec quels formateurs ?

Claude Saint-Marc
Maître de conférences en retraite
Université de Paris X-Nanterre

CAMILLERI (Carmel), KARSTERSZTEIN (Joseph), LIPIANSKY (Edmond-Marc), MALEWSKA-PEYRE (Hanna), TABOADA-LEONETTI (Isabelle), VASQUEZ (Ana). — **Stratégies identitaires**. — Paris : PUF, 1990.

Ce livre collectif est l'aboutissement d'une réflexion menée par les auteurs dans le cadre d'un séminaire organisé au Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson (CRIV-UA CNRS 412). On ne peut que saluer cette collaboration de chercheurs qui appartiennent à différents domaines des sciences sociales et humaines (psychologie sociale, psychologie clinique, sociologie, psychologie culturelle), travaillent dans des institutions différentes (universités, CNRS, Centre de Vaucresson) avec des méthodes différentes (recherches de laboratoire et de terrain, analyse clinique) et qui donc, concourent à développer une meilleure compréhension des phénomènes sociaux subséquents aux mutations culturelles de notre société.

Il ne faut pas voir dans cette association, le fruit du seul hasard mais bien la volonté délibérée de cerner une problématique plus que jamais d'actualité, source de débats passionnés et pas toujours éclairés. La précision terminologique, la cohérence ainsi que la densité conceptuelle, le style concis et l'extrême clarté dans l'exposition traduisent parfaitement le souci des auteurs de mettre un point d'orgue à l'étude des phénomènes identitaires, ou tout du moins d'en effectuer une synthèse susceptible de faire date. De fait, l'ouvrage s'apparente à un véritable traité et il faudra sans doute attendre de nombreuses années pour que la réflexion sur ce sujet soit renouvelée. Autant dire que l'ouvrage répondait à un besoin, voire à un impératif. Les auteurs et les lecteurs seront satisfaits, le contrat est rempli.

Le titre de l'ouvrage **Stratégies identitaires** inscrit d'emblée l'analyse dans une approche dynamique. Les choix sont faits et annoncés : les auteurs délaissent toute psychologie et sociologie substantialistes, adjec-

vantes et catégorisantes. L'objectif est d'étudier les conduites individuelles ou collectives visant à réduire les problèmes d'identité dans une société marquée par l'hétérogénéité culturelle et une complexité en mouvance permanente. Le passage du terme « identité » du substantif à l'adjectif n'est pas que de pure forme, il révèle un changement radical d'optique. Il ne s'agit pas tant de décrire que de comprendre les mécanismes, les stratégies mises en place par les individus et les groupes pour négocier et faire reconnaître leur identité.

La seconde marque révélatrice d'une mutation de l'approche est l'utilisation du pluriel. En effet, depuis les années 70-80 un consensus se dessine autour de l'hypothèse d'une identité plurielle, d'une identité conjoncturelle, c'est-à-dire liée au contexte historique, social, culturel, psychologique... Chaque individu, chaque groupe peut disposer simultanément ou successivement de plusieurs identités dont l'actualisation est fonction d'un grand nombre de paramètres.

Quant au terme « **stratégies** », il indique clairement que l'accent sera mis sur l'identité comme construction et non comme produit. L'identité n'est donc pas prise ici comme une entité en soi mais comme un processus perçu lui-même dans un réseau interrelationnel et dynamique. Le courant interactionniste affleure déjà dans le titre et traversera toutes les études présentées. C'est aussi à l'individu-sujet et non pas seulement agent qu'il sera fait appel. La sobriété du titre cache en fait une orientation et des choix épistémologiques parfaitement assumés tout au long de l'ouvrage sans pour autant prétendre constituer une école de pensée.

Le mode d'exposition choisi, la typologie, font de l'ouvrage un document de référence, au plan théorique mais aussi au plan pragmatique. Nul doute que les étudiants et les acteurs éducatifs et sociaux sauront trouver là une source de réflexion et une méthode d'analyse.

L'étude de Joseph Kastersztein s'appuie sur des recherches expérimentales et porte sur les finalités identitaires et notamment sur la recherche simultanée de la similarisation et de la différenciation. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux s'inscrivent dans une dialectique entre une recherche d'appartenance et la signification d'une singularité propre. Elle est complétée par une approche sociologique empirique d'Isabelle Taboada-Léonetti qui précise les finalités des groupes minoritaires. L'accent est mis sur les contradictions et les conflits entre les groupes lorsque « *la contestation des définitions identitaires d'un groupe met en cause les*

rapports sociaux qui fondent ces identités et conduisent à terme à des mouvements collectifs ».

Dans l'ordre de présentation des chapitres, la typologie proposée par Carmel Camilleri est axée sur le niveau intra-individuel et traite de la gestion de la disparité culturelle. Le terrain d'observation privilégié est celui des Maghrébins en situation d'émigration en France et/ou dans leur pays. Comment réagissent-ils aux deux grands défis qui leur sont posés, à savoir « *les atteintes à leur unité de sens et à la valeur qu'ils s'attribuent* » ?

Hanna Malewska-Peyre, quant à elle, étudie le processus de dévalorisation de l'identité et s'attarde davantage sur le pôle ontologique de l'identité, c'est-à-dire aux éléments plus centraux de l'identité (idées, attitudes, valeurs...) qui s'inscrivent dans la continuité de la personne, au détriment du pôle pragmatique dont la fonction est l'adaptation aux situations. L'auteur analyse, dans cette perspective, les rapports entre l'identité négative et les stéréotypes racistes et xénophobes ainsi que les stratégies identitaires des immigrants contre la dévalorisation.

La parfaite connaissance du monde des réfugiés politiques latino-américains donne l'occasion à Ana Vasquez, d'étudier les mécanismes des stratégies identitaires à partir d'une histoire de vie, restituant ainsi dans sa dimension diachronique et globale la problématique de l'identité. Cette approche subjectiviste qui s'inscrit dans la durée met en évidence « *l'influence du temps et de la mémoire individuelle dans la gestion des identités* ».

Edmond Marc Lipiansky clôt cette série d'études en focalisant son analyse sur les implications mutuelles entre le sentiment subjectif d'identité et la communication. C'est à partir de l'analyse de situation dans le cadre de la dynamique de groupe que l'auteur conduit une analyse psychologique visant à démontrer que « *l'identité subjective ne résulte pas seulement des interactions présentes et s'ancre dans les expériences passées (et notamment celles de l'enfance) et dans tout un contexte socio-culturel* ».

En conclusion, on peut dire que cet ouvrage apporte un éclairage nouveau qui séduira par sa clarté didactique, sa rigueur méthodologique d'autant plus appréciable qu'elles sont au service d'une meilleure compréhension de phénomènes sociaux cruciaux. C'est incontestablement un ouvrage de référence.

Martine Abdallah-Pretceille
Université de Valenciennes

CHARLIER (Evelyne). — **Planifier, c'est prendre des décisions.** — Bruxelles : De Boeck, 1989.

On peut saluer la publication de la première synthèse francophone sur la planification des enseignants. Le livre d'Evelyne Charlier se découpe en quatre parties : 1) un historique de la première génération de recherche sur la pensée des enseignants, centré sur la prise de décision ; 2) une synthèse du concept de représentation dans l'apprentissage et dans l'enseignement ; 3) la méthodologie d'une recherche sur la planification des enseignants et 4) ses résultats ainsi que les perspectives que certains d'entre eux offrent en formation de formateurs. Avant d'aborder chacune de ces parties, remarquons le souci général de clarté de l'ouvrage, souci qui apparaît dans les modes structuraux de présentation et de synthèse adoptés. Il s'agit d'un travail dont la portée est didactique de par sa solidité formelle : chaque partie est anticipée à l'aide d'organismes avancés, dotée de plusieurs récapitulatifs et comprend un résumé final de l'argumentation et des hypothèses retenues. La conclusion reprend la problématique d'ensemble et l'essentiel des résultats. Cette rigueur formelle est d'ailleurs en accord avec le type de recherche proposé, essentiellement « syntaxique », correspondant à la mise en évidence quantitative des décisions et conditions d'action dans un corpus de verbalisations rétrospectives. L'auteur examine à chaque étape de son processus de recherche les hypothèses qui peuvent présenter une alternative au choix opéré.

Le premier chapitre du livre définit l'enseignement comme un processus de traitement d'informations et de décisions qui a longtemps été envisagé selon sa face prescriptive : la théorie des décisions établit en effet à l'origine une norme optimale, économique, dont les algorithmes conviennent à des situations simples. Evelyne Charlier rapporte que les situations d'incertitude en classe nécessitent le recours à des heuristiques de résolution dont l'emploi est propre à chaque situation singulière. Pour cette raison, une approche descriptive semble plus justifiée que l'approche normative de la planification qui a eu cours jusqu'alors. Le terme « descriptif » s'oppose à « prescriptif » et n'est pas à prendre dans le sens d'une description d'objets concrets. Les objets décrits sont des règles du traitement cognitif à partir de leur mise en évidence dans le texte des interviews d'enseignants sur leurs décisions de planification.

Dans ce premier chapitre et dans une partie du suivant, Charlier présente un bilan des modèles anglo-saxons du traitement de l'information appliqués à l'enseignement. Le second chapitre est présenté dans

la préface de Gilbert de Landsheere comme « l'une des meilleures synthèses existantes sur les représentations ». Les caractéristiques des représentations sont passées en revue dans plusieurs champs de recherche : en psychologie sociale, en psychologie clinique, dans le traitement de l'information (en prolongement au chapitre premier) ; le concept de représentation est ensuite abordé du point de vue de l'apprenant puis de l'enseignant. Evelyne Charlier énumère les éléments sémantiques communs aux diverses approches de la représentation et en propose un modèle unifié. Les représentations sont définies comme des entités hypothétiques, chargées affectivement, qui cristallisent des significations particulières, classificatoires ou structurales, chez un individu ou un groupe, à un moment donné, dans un projet. Multidimensionnelles, elles correspondent à un ensemble de polarisations conceptuelles et sont, à la fois, sociales et idiosyncrasiques, processus et produit de connaissance, dynamiques mais en équilibre, se confondant tant à l'objet qu'au sujet, au contenu qu'à sa fonction. Les représentations ont un pôle cognitif et un pôle affectif et psychomoteur ; elles ne sont ni vraies ni fausses et constituent le produit et le support de l'apprentissage.

Le chapitre trois propose une méthodologie de recherche qui se situe dans une tradition de quantification formelle, à ceci près que les comportements dénombrés sont des comportements verbaux considérés comme des données (cf. Erickson et Simon, 1985). Autrement dit, une trentaine de professeurs d'informatique volontaires sont amenés à verbaliser rétrospectivement leurs plans de cours lors de deux entretiens, le premier en début d'année (période importante à cause de la mise en place de certaines routines d'enseignement) et en milieu d'année. Les rapports verbaux sont ensuite dactylographiés et soumis à un codage en six phases (élagage du texte, segmentation, identification des liens, validation, numérotation des thèmes et catégorisation).

Les résultats de recherche sont présentés au chapitre quatre, ainsi que leurs implications en formation. La verbalisation des décisions, relatives à un chapitre de cours, indique qu'une large majorité moyenne des décisions seraient spécifiques au chapitre traité ; les décisions applicables à plusieurs chapitres (44 % lors du premier entretien) tombent à 8 % lors du second entretien. Les deux interviews indiquent la forte prépondérance (69 % et 64 %) des décisions centrées sur les comportements des enseignants plutôt que sur ceux des apprenants. Les décisions les plus fréquentes, chez tous les enseignants, concernent leurs propres activités (méthodes et contenus). Ces derniers résultats, qui corroborent ceux de la recherche anglo-saxonne, sug-

gèrent l'importance des routines automatisées et dépassent le cadre d'une théorie de la décision. Les éléments décisionnels s'organiseraient en une structure complexe où les relations entre éléments (but, cause, conséquence, opposition...) seraient aussi importantes que les éléments eux-mêmes. Des décisions s'expliqueraient, s'impliqueraient, se conditionneraient ou s'opposeraient à d'autres (p. 121). Il est ainsi suggéré que des résultats plus fins pourraient être obtenus à l'aide d'une méthodologie sémantique et qualitative. Les décisions conditionnées, bien que rares dans la population étudiée constituent des modes d'adaptation des plans dont le processus pourrait ainsi être mis à jour pour, éventuellement, concevoir de nouveaux modèles de formation (encore que les biais inhérents à un tel transfert ne soient pas l'objet de cette étude). L'analyse de la situation éducative au moyen des verbalisations des enseignants indique le rôle majeur de la représentation de variabilité dans la décision et l'importance des outils « visant à développer l'adaptabilité du maître à la variété des contextes de formation » (p. 138).

Discussion

La thèse d'Evelyne Charlier est disponible in extenso (574 pages) aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, à Namur, et toute personne intéressée par une approche syntaxique de la planification y puisera des ressources méthodologiques exhaustives. Le condensé publié par De Boeck présente avec à-propos les éléments majeurs de la littérature abordée et des résultats d'enquête. On peut déplorer que le livre n'ait pas paru plus tôt en raison du besoin de synthèses francophones dans ce domaine et à cause des changements survenus dans ce secteur de recherche depuis cinq ans. Je respecterai dans ma discussion de l'ouvrage l'ordre de ses parties.

La démarche de l'auteur trouve son unité dans le paradigme de la décision qui s'est élargi depuis à l'ensemble des considérations propres à la résolution de problème. Ce mouvement est déjà sensible en début d'ouvrage, de par le passage d'algorithmes décisionnels à des heuristiques de résolution intégrant ces derniers. La recherche descriptive indique combien les modèles prescriptifs de planification sont éloignés de l'adaptabilité nécessaire au contexte interactif de la classe. C'est paradoxalement vers un dépassement du paradigme décisionnel que l'auteur amène le lecteur puisqu'elle suggère qu'au-delà des routines et des décisions se tisse un réseau qui sous-tend la planification dont le pragmatisme, proche de la théorie personnelle de l'enseignant, fait partie de sa manière de connaître, ce que d'autres recherches tendent à confirmer.

Le chapitre sur les représentations réunit des recherches hétérogènes en un ensemble éclectique de dénominateurs communs polarisés. Il s'agit là d'une transposition didactique passionnante d'objets conceptuels aussi divers que les « cadres », les « concepts », les « schémas », les « scripts » et les « modèles » ; sans oublier les « routines » et les « représentations sociales ». Les spécialistes en intelligence artificielle n'adhéreront peut-être pas à cet œcuménisme, dans la mesure où l'opérationnalité informatique de ces types de représentations est très différente, et même différente à différents moments d'une même génétique conceptuelle. Toutefois, les huit dyades mises en évidence par Charlier constituent un bilan original et utile dans la démonstration des polarités conceptuelles. Ce chapitre est un tout en soi, d'ailleurs distinct du concept de représentation réellement utilisé dans la recherche qui suit, dont l'option décisionnelle est fondée, traditionnellement, sur des règles (condition-action rules). Il marque une étape intéressante de la réflexion représentationnelle, inégalement appuyée : les premières sections sont traitées à l'aide de nombre de références anglo-saxonnes tandis que la représentation de l'apprenant, par exemple, constitue une sélection de quelques travaux européens seulement. Il est difficile de brasser l'ensemble des « représentations » d'un domaine aussi complexe. En matière bibliographique, le livre couvre 163 titres dont la moitié ont paru dans les années 1980 et dont 90 sont en anglais.

Quant à la méthodologie employée, comme d'autres chercheurs, l'auteur a eu le mérite de se construire un outil d'analyse propre à son objet. La répliquabilité n'en est réalistement envisageable qu'après un stage auprès de la conceptrice ; même dans la version exhaustive (et c'est presque inéluctable dans une méthodologie complexe), il reste nombre d'implicites sur l'élagage du texte, la segmentation, la catégorisation et le codage en général. Une des précautions prises est de mettre en évidence les éléments structuraux (syntaxiques) des décisions ; cette précaution a l'avantage de valider la quantification, mais au prix d'une réduction notable du pouvoir explicatif. Ce chapitre trois présente un mode de traitement de la verbalisation dont la légitimité est à la mesure des résultats obtenus.

Deux dimensions sont absentes des hypothèses relatives à la nature des résultats : le sexe des enseignants considérés et leur discipline d'appartenance. Dans de nombreuses institutions, il semble que l'informatique soit surtout enseignée par des hommes ; certaines recherches récentes (voir les travaux de Morine-Dershimer, par exemple) suggèrent par ailleurs que, dans l'enseignement, les femmes tendent à être surtout centrées sur l'apprenant alors que les hommes seraient

centrés plutôt sur leur propre activité, ce qui pourrait expliquer les résultats d'enquête, limitant du même coup leur généralisabilité. Un autre élément d'influence est la petite expérience des enseignants interviewés, dans le cours d'informatique (un à six ans). Plusieurs recherches indiquent en effet que le changement de branche, même chez des vétérans de l'enseignement, entraîne une diminution notable de l'adaptabilité pendant plusieurs années et une tendance à « coller au chapitre » (cf. la thèse de Maher Hashweh). Cet aspect pourrait expliquer la rareté des décisions conditionnées (3-4 %) et la spécificité au chapitre. La maigre gestion de la relation, d'autre part, ne s'explique-t-elle pas en partie, en informatique, par la présence des machines ? Pour clore, le passage des résultats à des propositions de réflexion en formation (intitulée métaphoriquement « méta-analyse ») est nuancé et intéressant, il s'articule sur des données générales bien confirmées par d'autres recherches, que ne renierait pas Michael Fullan, spécialiste de l'innovation.

En bref, le livre d'Evelyne Charlier fournit des éléments d'introduction importants à l'étude des représentations des enseignants, un domaine de recherche en pleine expansion. On saura gré à l'auteur d'avoir su les présenter en termes accessibles et particulièrement appropriés à leur retransmission.

François V. Tochon
Université de Manitoba
(Collège Saint-Boniface)

GIASSON. (Jocelyne). — **La Compréhension en lecture.** — Québec, Canada : Ed. G. Morin, 1990. — 255 p.

« La lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique ; en effet, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens. »

Les enseignants sont souvent confrontés au fait que les élèves ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent, même s'ils possèdent des habiletés en lecture. Beaucoup d'enseignants sont donc préoccupés de trouver les causes de cet état de fait et d'y remédier. Ils sont donc demandeurs de stratégies d'intervention éprouvées qui pourraient aider efficacement les élèves à acquérir des habiletés de compréhension de textes.

Le livre de Jocelyne Giasson répond à toutes ces attentes, et elle le fait en tenant compte des recherches théoriques les plus avancées à l'heure actuelle en psychologie cognitive. Non pas que ces arrière-plans théoriques soient présentés en détail : ce n'est pas le but du livre, à l'évidence. Ils sont cependant résumés clairement dans ce qu'ils ont d'essentiel, et un renvoi bibliographique riche (250 titres) permet éventuellement à celui qui le jugerait nécessaire de prendre connaissance des difficultés théoriques réelles qui se profilent derrière les rubriques abordées.

Le livre comprend une dizaine de chapitres. On soulignera avec intérêt qu'ils font toujours alterner, dans leur contenu, présentation théorique et applications dans le domaine de l'enseignement, avec nombreux exemples à l'appui. Ils s'intitulent respectivement :

1) **Un modèle de compréhension en lecture.** L'auteur y insiste sur l'hypothèse suivante : le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intuition de lecture. Il y a donc plusieurs façons de lire un texte, qui dépendent de ces facteurs. Que la lecture soit un processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs.

2) **Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture.** Il se caractérise par un souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de lecture et se donne pour but l'autonomie du lecteur. Pour ce faire, l'enseignant est amené à interagir avec les élèves et à les guider en leur donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée. Un exemple de ceci (p. 30) : « *Au cours d'une lecture à haute voix, l'enseignant peut, devant un mot inconnu, dire aux élèves : " je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire xxx, mais je n'en suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification "*. L'enseignant poursuit sa lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse.

3) **Les microprocessus.** Étude de trois habiletés fondamentales qui sont (a) la reconnaissance des mots, (b) la lecture par groupe de mots, (c) la micro-sélection ou quelle est l'information importante dans la phrase.

4) **Les processus d'intégration,** qui permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases. L'auteur y étudie les indices de relation (référents et connecteurs) et les processus d'inférences. Les

connecteurs de temps et de cause, les plus souvent implicites dans les textes, reçoivent une mention particulière étant donné leur difficulté. Les connecteurs de cause sont en effet loin d'être maîtrisés dans l'enseignement primaire : ils impliquent des motivations humaines ou des connaissances sur des phénomènes complexes que les jeunes lecteurs saisissent difficilement.

5-6-7) **Les macroprocessus,** ou comment aborder avec l'élève la recherche de l'idée principale du texte et les règles du résumé (ch. 5), tirer parti de la structure d'un texte narratif (ch. 6) ou informatif (ch. 7).

8) **Les processus d'élaboration.** Il s'agit des activités cognitives qui ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur du texte et qui ne sont pas nécessaires à la compréhension littérale. On peut par exemple citer la formation d'images mentales, le raisonnement sur le texte, l'intégration de l'information nouvelle à des connaissances antérieures.

9) **Les processus métacognitifs,** connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture.

10) **Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension.** L'auteur y présente quelques stratégies pour cerner pédagogiquement cette relation, en particulier comment amener les jeunes à modifier leurs connaissances erronées.

11) **Le vocabulaire et la compréhension en lecture.** Cette relation n'est pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture, et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à comprendre le vocabulaire.

12) **La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture.** Quel type de questions faut-il poser en classe ? Existe-t-il une hiérarchie dans les niveaux de difficultés des questions et comment maîtriser cette hiérarchie ? Comment réagir à la diversité des réponses des élèves ?

Ce livre n'est pas un livre de recettes, mais il éclaire de façon experte bon nombre de pratiques pédagogiques et pourra guider celles et ceux qui cherchent à améliorer dans leur classe le « rendement pédagogique » dans les activités de compréhension en lecture. C'est un livre qui complète fort heureusement un précédent livre de Jocelyne Giasson sur « **Apprentissage et Enseignement de la lecture** » (en collaboration avec J. Theriault), publié en 1983. Ici, le style et la clarté de l'exposé, qui restent très agréables, sont un atout pour cette publication. C'est le livre, le manuel indispensable, à mettre entre les mains des étudiants

qui vont poursuivre leur formation dans les IUFM, et qui ont un urgent besoin de connaissances plus solides dans le domaine de la sémantique.

Françoise Cordier
Université de Reims

N.D.L.R. En raison d'une erreur de montage, nous publions à nouveau la note critique du livre de M. HUBERMAN parue dans le n° 95, avril-mai-juin 1991.

HUBERMAN (Michaël) et al. — **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.** — Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1989. — 339 p. — (Activités pédagogiques et psychologiques).

L'ouvrage de Michael Huberman contient une somme d'observations et d'analyses considérable sur la profession enseignante, plus exactement sur la carrière des professeurs du second degré. Son intérêt est tout à fait d'actualité en France, alors que se créent les Instituts universitaires de formation des maîtres qui se réclament d'une nouvelle conception de la fonction et des tâches des enseignants. L'idée même que l'enseignement est une profession comportant des pratiques et des modes d'organisation spécifiques, des compétences propres, n'est pas évidente pour tout le monde. La définition d'une professionnalité enseignante qui ne se réduit pas à la maîtrise de savoirs universitaires est une question à l'ordre du jour.

Les témoignages recueillis, les constats établis, les explications et les hypothèses proposées par Huberman et ses collaborateurs apportent une contribution substantielle aux débats en cours.

L'ouvrage en effet présente les résultats d'une recherche empirique d'une ampleur que les auteurs eux-mêmes qualifient de « démentielle », d'entreprise « hollywoodienne ». Cinq années de travail, cent soixante enseignants interviewés durant cinq heures en moyenne, une méthodologie sophistiquée qui combine les approches qualitatives et quantitatives, l'entretien en profondeur et le questionnaire, le « clinique » et le « statistique » dans une optique qui se veut à la fois « phénoménologique et positiviste ».

L'échantillon étudié a été prélevé dans trois établissements d'enseignement secondaire suisses : 88 enseignants et enseignantes du cycle d'orientation (qui correspond à notre collège), 52 du collège de Genève et

20 du collège Vaudois (le collège correspond à notre lycée), distribués en quatre groupes selon l'ancienneté (5-10, 11-19, 20-29, et 30-39 années d'expérience).

Le questionnaire explore diverses dimensions de la vie professionnelle toujours envisagées dans la perspective évolutive de la carrière, concernant le choix du métier, les motivations et les satisfactions aux étapes successives de son déroulement, l'image que se font les sujets de leurs élèves, de leurs collègues, de l'institution et des modifications au cours des années, les débuts dans le métier, l'envie d'y rester ou de le quitter, les passages difficiles, les initiatives, la fin du parcours.

Le texte rapporte de larges extraits du discours des enseignants accompagnés d'analyses, de commentaires, de tableaux et de graphiques. Il permet de serrer au plus près les propos des enseignants interrogés et en même temps de leur donner sens par une conceptualisation sur mesure. Le problème de ce type de recherche est de tenir la ligne de crête entre la restitution du cas singulier dans sa complexité et la généralisation inévitablement réductrice, d'allier au descriptif l'explicatif et l'interprétatif. C'est à ce prix que peuvent être dégagées des tendances à partir de convergences, et tracé un parcours-type de carrière passant par une suite de phases.

L'ordre de succession de ces phases apparaît quasi-général, mais elles présentent une grande diversité quant à leur apparition, leur durée et leurs modalités. Le modèle adopté n'est donc pas purement ontogénétique. Il tient compte des variables historiques institutionnelles et psychologiques.

La recherche de Michaël Huberman s'inscrit dans une lignée de travaux anglais et surtout américains dont il enrichit beaucoup les données tout en confirmant la conceptualisation du cycle de vie professionnelle sur laquelle s'accordent la plupart des auteurs.

Quelle est-elle ? La séquence-type discerne cinq phases. La première, celle du début de carrière, est dite d'**exploration**. Elle est décrite en termes de survie et de découverte. L'aspect survie traduit « le choc du réel », le tâtonnement, le décalage entre les idéaux et la vie quotidienne de la classe. L'aspect découverte désigne l'enthousiasme de la nouveauté, la fierté d'avoir une classe à soi et d'appartenir à un corps de métier constitué.

Vient ensuite la phase de **stabilisation** qui marque l'engagement définitif, la consolidation des pratiques de base, un sentiment de « détente » de « confort pédagogique ».

Les deux premières phases se retrouvent dans la grande majorité des cas. Les phases suivantes sont moins univoques.

Une troisième phase est dite d'**expérimentation** ou de **différenciation**. Pour les uns il s'agit de s'investir plus complètement dans le travail pédagogique. Pour les autres plus sensibles aux contraintes qui limitent leur action il s'agit de s'attaquer aux « aberrations du système ». D'autres encore recherchent des responsabilités institutionnelles soit par ambition, soit par peur de la routine. On parle aussi de « réforme » ou de « renouveau », souvent en référence aux événements de 1968.

La phase suivante, celle de la **remise en question** peut traduire un certain sentiment de routine ou « une réelle crise existentielle » qui pose problème quant à la poursuite de la carrière. Une désillusion résulte aussi de l'échec plus ou moins relatif de réformes dans lesquelles on avait mis ses espoirs. Toutefois la majorité des enseignants ne connaît pas cet épisode de désillusion ou de « ras-le-bol ».

La dernière phase est caractérisée par la **sérénité** et la **distance affective**. L'enseignant se sent moins énergique, moins soucieux des problèmes de la classe, plus détendu. Si cette tendance sous sa forme aiguë ne concerne qu'une minorité qui désinvestit progressivement, elle se manifeste néanmoins chez la plupart. Elle traduit ce mouvement d'« intériorisation » dont a parlé Jung au sujet de la dernière période de la vie. Quelques enseignants deviennent alors « râleurs », d'autres sont « désenchantés », tandis que la plupart, repliés sur eux-mêmes se détachent des enjeux institutionnels pour « cultiver leur jardin ».

Ce que l'auteur relève de plus notable quant aux investissements et aux satisfactions des enseignants, c'est que leur intensité est en rapport avec ce qui est vécu, notamment au point de vue relationnel, dans la phase de stabilisation. Les effets de cette période semblent décisifs et se répercutent sur l'ensemble de la carrière.

L'ouvrage comporte bien d'autres analyses concernant les facteurs déterminants et le vécu du déroulement de la carrière des enseignants que nous ne pouvons évoquer ici.

Que peut-on attendre de sa publication ? Quels rapports concevoir entre les résultats qu'elle expose et les problèmes que rencontrent les acteurs, en l'occurrence les décideurs chargés d'aménager la carrière des enseignants ou de procéder à leur recrutement et les enseignants eux-mêmes ? Michaël Huberman conclut son

ouvrage sur un propos désabusé et quelque peu ambigu. Il constate et regrette que les parcours de carrière des enseignants « ne sont ni linéaires, ni prévisibles, ni même, pour un grand nombre, réellement explicables ». Et il ajoute : « Pour le chercheur, c'est un constat frustrant, un grand défi à relever sans trop d'espoir. Pour les cadres de Direction, c'est dommage, on aurait pu s'en servir lors du recrutement des enseignants ou lors des décisions administratives ». Puis, c'est la dernière phrase du livre : « Mais pour les autres c'est probablement mieux ainsi ».

Dans la mesure où l'on attend d'une telle recherche, au-delà de la description des parcours « explication » et « prévision » de leur déroulement, on est conduit à regretter qu'ils ne soient pas « linéaires ». Et il est vrai que pour les intéressés « c'est probablement mieux ainsi », sinon où serait leur liberté ? Mais on peut aussi penser que les recherches qui portent sur des pratiques sociales et qui prennent pour objet des processus complexes ont un impact plus assuré sur les pratiques lorsqu'elles visent la compréhension des réalités étudiées plutôt que l'explication et la prévision.

Je n'en veux pour preuve que ce que Michaël Huberman rapporte des réactions des enseignants qu'il a interrogés. L'entretien a été pour eux une occasion de réflexion et de prises de conscience de leur problématique professionnelle. Huberman en tire des suggestions intéressantes pour l'organisation dans les établissements scolaires, d'un temps de réflexion et d'échanges entre enseignants sur les problèmes qu'ils se posent. Et l'on voit quel profit pourrait être tiré de son ouvrage et des analyses qu'il contient si on le regardait plutôt comme un instrument de sensibilisation, inducteur de prise de conscience, et pour tout dire de formation que comme cet ensemble de lois explicatives et prévisionnelles qui selon l'auteur lui-même s'avèrent chimériques de par la nature du phénomène étudié.

Gilles FERRY
Université de Paris X

MALGLAIVE (G.). — **Travail et pédagogie**. — Paris : PUF, 1990. — 285 p. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

La pédagogie n'est pas une discipline autonome, elle s'articule nécessairement avec d'autres disciplines : psychologie cognitive, psychologie du travail, didactique des contenus particuliers, économie, etc. Cependant si cette articulation apparaît comme une nécessité, son explicitation reste délicate. Le livre de Gérard Mal-

glaise se situe, pour moi, dans cette perspective de synthèse. C'est pourquoi, le titre choisi : « Enseigner les adultes » me paraît à la fois pertinent et trop limité. L'ouvrage traite bien de ce sujet, mais le cadre conceptuel qu'il propose intéressera autant les enseignants que les formateurs d'adultes.

Les trois premiers chapitres présentent la problématique d'ensemble. L'introduction positionne la formation des adultes en analysant les relations entre formation initiale et formation continue. Le chapitre premier définit les concepts de savoir et de pratique. Le chapitre deux analyse le travail comme pratique particulière ainsi que son évolution, dans la perspective des nouvelles technologies.

Les deux chapitres qui suivent me paraissent les plus originaux. Ils présentent une analyse du concept de savoir (chapitre trois : « **Éléments d'analyse du savoir** » ; chapitre quatre : « **Le savoir en usage, le savoir de la pratique** »).

Le chapitre cinq, « **La définition des objectifs pédagogiques** », est une transition. Dans un premier temps, l'auteur analyse et critique l'approche par objectifs, et dans un second temps, il introduit une articulation entre réflexion pédagogique et approche psychologique des concepts de capacité, de compétence et d'activités.

Les quatre chapitres suivants développeront ces points de vue :

- Chapitre six : « **La dynamique fonctionnelle de la structure des capacités** » dans lequel l'auteur reprend avec beaucoup de clarté les éléments théoriques que l'on peut emprunter d'une part à la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget, d'autre part aux modèles de type « Systèmes de représentation et de traitement » en référence à la présentation qu'en a faite J.-M. Hoc.

- Chapitre sept : « **Savoir pour agir** », où est analysé en détail le concept de représentation, ainsi que trois niveaux de relation entre action et cognition suivant que la première se déroule sans la cognition dans une régulation en boucle courte, ou en est simplement accompagnée, ou bien est sous son contrôle avec la mise en jeu de la planification et des savoirs méta-cognitifs.

- Chapitre huit : « **Agir pour savoir (pratique)** », dans lequel plusieurs exemples sont étudiés pour aider à la compréhension du rôle fondamental de l'action pratique dans la constitution de la structure des capacités.

- Chapitre neuf : « **Agir pour savoir (théorie)** », je retiendrai tout particulièrement la première partie dans

laquelle l'auteur analyse le cheminement de l'action vers la cognition et le rôle essentiel que va jouer la mise en mot pour accéder à la prise de conscience et par là-même plus loin à la formalisation.

La conclusion propose une articulation des dispositifs pédagogiques aux situations de travail où l'auteur présente ses propres conceptions pédagogiques.

L'écriture de l'auteur est très claire, les définitions sont bien mises en place et la référence à des exemples concrets permet de se représenter facilement les concepts travaillés. La matière est riche, beaucoup de connaissances sont abordées pour être ensuite coordonnées.

C'est cette richesse même qui pourrait être une difficulté pour les lecteurs, et il serait dommage que cette abondance rebute l'enseignant ou le formateur. Il me semble que cet ouvrage fait partie de ceux qui ne se lisent pas nécessairement dans l'ordre où ils ont été écrits. Mais que pour mieux tirer parti de tout le travail de l'auteur, il faut en faire plusieurs lectures ordonnées à des finalités différentes. Pour ma part, tout en reconnaissant la cohérence d'ensemble du plan, je proposerai trois itinéraires différents pour aider les enseignants et formateurs à découvrir le texte.

Le premier concerne le thème de la formation des adultes et de la relation formation d'adultes/formation professionnelle. Il s'agit là du terrain d'action spécifique de l'auteur, du terroir dans lequel s'enracinent ses expériences et ses recherches. Historiquement, c'est de ce lieu que procède son écriture, et ce sera intéressant et facile pour les formateurs d'adultes d'assimiler les chapitres correspondants. (Introduction, 1, 2, 5, 9).

Un second itinéraire conceptuel peut être conseillé qui concerne un public plus large. Il va suivre les chapitres cinq à neuf, et découvrir l'excellent travail de synthèse qu'a fait l'auteur entre les apports de la psychologie cognitive et la réflexion pédagogique. En particulier, il montre une très grande connaissance de la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget et de sa fécondité comme cadre de référence théorique. Ce second itinéraire viendra enrichir d'analyses issues de la psychologie cognitive le troisième, que je conseillerais vivement de lire en premier.

Le troisième parcours, (chap 2, 3, 4 et conclusion) me semble le plus novateur, en ce sens qu'il porte sur un sujet qui à ma connaissance a peu été traité : c'est la thématization du concept de savoir et de tous ses modes d'articulation à la pratique. Si par pratique, on entend toute action finalisée, et non pas de manière

restrictive la pratique au sens d'activité professionnelle ou technique, alors ce sujet intéressera tous les enseignants (d'adultes ou non).

L'auteur donne des repères pour analyser quels sont les savoirs mis en œuvre dans une situation d'apprentissage : sont-ils théoriques, procéduraux, pratiques ? En particulier le schéma synthétique présenté page 104 est très clair dans les relations qu'il décrit entre les modes d'acquisition du savoir, leur mise en œuvre et leur formalisation. Enfin, l'importance de la verbalisation pour aider à la prise de conscience, donc à la conceptualisation des savoirs issus de la pratique est particulièrement mise en évidence.

Pierre Vermersch
Ecole Pratique des Hautes Etudes
Laboratoire d'Ergonomie physiologique
et cognitive

MONTEIL (J.M.), FAYOL (M.), dir. — **La Psychologie scientifique et ses applications.** — Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1989. — 399 p.

L'ouvrage rassemble les communications présentées à un congrès organisé à Clermont-Ferrand en 1987 sur le thème « la psychologie scientifique et ses applications ». Il s'agissait, écrivent J.M. Monteil et M. Fayol dans l'avant-propos, d'affirmer, de confirmer, d'étendre, et surtout de diffuser le statut scientifique de la psychologie. La psychologie scientifique est caractérisée par son état d'esprit (une étude objective des conduites permettant le dépassement du sens commun est jugée possible), la rigueur de ses méthodes (avec ou sans expérimentation, avec ou sans quantification), son souci d'articuler constats empiriques et constructions théoriques, et enfin sa volonté de s'attacher aux problèmes que pose l'action humaine dans les divers secteurs de la vie sociale (p. 7-8).

Les 25 contributions sont regroupées en trois grandes parties qui ne correspondent pas aux trois parties auxquelles on s'attendait dans un ouvrage consacré aux applications (travail, éducation, santé) : 1) Sciences cognitives et neuropsychologie (dans cette partie ont été placées quelques communications relatives au travail, on y trouve aussi quelques communications se rapportant au secteur santé) ; 2) Psychologie cognitive, instruction et apprentissage ; 3) Psychologie sociale (on trouve également des communications relatives au travail dans cette partie). La psychologie de l'éducation est particulièrement bien représentée puisque plus de la moitié des communications en relèvent

directement (les 8 de la seconde partie et 6 de la troisième). Nos commentaires porteront essentiellement sur ces communications. Comme dans tous les ouvrages de ce type, et malgré les efforts des éditeurs, qui ont notamment veillé à ce que chaque partie soit introduite par un texte de présentation, les contributions sont assez hétérogènes. Certaines sont des revues de question, d'autres des notes théoriques, d'autres encore des comptes rendus d'expérience. Certaines portent sur des problèmes généraux, d'autres sur des points particuliers.

En présentant la seconde partie M. Fayol tire quatre grandes conclusions des travaux de psychologie cognitive pour ce qui concerne l'instruction. 1) Les connaissances spécifiques liées à des champs disciplinaires limités ont un rôle fondamental dans les apprentissages. 2) Les automatismes ont un rôle direct (amélioration des performances) et indirect (libération d'« espace mental »). 3) L'acquisition des connaissances nouvelles dépend du savoir antérieur et de l'activité de mise en relation de ce savoir avec les connaissances nouvelles. 4) Les capacités d'auto-évaluation (des procédures utilisées et des résultats) en cours d'apprentissage sont très faibles. De ces conclusions il est possible de tirer des principes généraux d'action quant au rôle de l'enseignant. Quatre communications portent sur les apprentissages mathématiques. Pour G. Vergnaud, il ne suffit pas d'analyser le développement pour comprendre la connaissance mais il faut aussi la transformer, d'où l'importance de l'approche didactique pour mieux comprendre les apprentissages complexes. Il présente les notions théoriques de schémas, concepts, théorèmes en actes, et les utilise pour analyser des problèmes relatifs aux structures multiplicatives et à l'algèbre. D. Coquin-Viennot montre comment la connaissance de la représentation des élèves peut guider l'enseignement des nombres relatifs. J. Baille et S. Maury analysent le discours argumentatif produit au cours de la résolution de problèmes probabilistes. Constatant que les modes de résolution de problèmes sont différents selon que ceux-ci sont présentés sous une forme pratique ou une forme numérique, C. Andreucci et J.P. Roux (communication présentée dans la 3^e partie) se proposent d'interpréter ces différences à partir des caractéristiques sociales des situations. Une cinquième communication, celle de M.C. Beuscart-Zephir et R. Beuscart, peut être rapprochée des précédentes. Elle présente une méthode d'analyse informatique des stratégies dans la résolution d'un test d'intelligence pratique (le Passalong).

Trois communications se rapportent aux apprentissages linguistiques. P. Lecocq fait le point sur les

apports de la psychologie cognitive à l'étude des difficultés d'apprentissage de la lecture chez l'enfant. Il présente les divers modèles qui ont été proposés et s'interroge sur les causes probables de la dyslexie développementale. Celles-ci semblent devoir être recherchées dans la capacité des sujets à prendre conscience des diverses composantes de la parole et dans le degré d'automatisation de processus relativement élémentaires. P. Lecocq tire ensuite quelques conséquences pratiques de ces analyses pour la prévention des difficultés d'apprentissage et pour l'apprentissage de la lecture lui-même. A. Piolat, F. Farioli et J.Y. Roussey utilisent les procédures de production de texte assistée par ordinateur afin de mettre en évidence les processus rédactionnels et les niveaux langagiers impliqués dans la production écrite. D. Gaonac'h et N. Lahmiti-Kiori, à partir des modèles généraux de la lecture, analysent les activités de compréhension de texte en langue étrangère.

Les communications de psychologie de l'éducation apparaissant sous l'étiquette psychologie sociale sont présentées par W. Doise et J.M. Monteil. J.C. Deschamps étudie l'identité sociale des apprentis (se perçoivent-ils plutôt comme des travailleurs ou comme des étudiants ?) et ses variations selon la nature et les conditions de l'apprentissage. G. Pithon, A.V. Mongniot et L. Fray mettent en évidence les biais d'attribution qui se manifestent dans l'évaluation contractuelle des éducateurs spécialisés. Les effets du marquage social (dans sa double composante : marquage de la tâche et marquage des sujets) sont étudiés, en interaction avec le contexte, par P. Chambres et L. Bavent, dans une tâche de reproduction spatiale chez de jeunes enfants.

Cette vue d'ensemble très schématique sur les contributions relevant de la psychologie de l'éducation montre bien que nous n'avons pas là un échantillon représentatif de ce que la psychologie peut apporter à l'éducation. Parmi les secteurs de la psychologie absents ou présents seulement très marginalement et qui ont cependant de fortes implications éducatives, citons par exemple tout ce qui concerne les activités corporelles, la variabilité inter-individuelle, le développement (qui ne se réduit pas aux apprentissages).

L'exhaustivité était impossible dans le cadre d'un ouvrage de ce type et elle n'était d'ailleurs nullement dans l'intention des auteurs. Bien que l'on puisse discuter les choix opérés et regretter quelques absences, cet ensemble de textes permet de bien appréhender l'esprit de la psychologie scientifique et il constitue une base à partir de laquelle il est possible de discuter sérieusement des problèmes d'application.

La psychologie scientifique apparaît d'abord comme une psychologie cognitive. Bien des travaux présentés ici illustrent la puissance du paradigme cognitiviste. Etant une psychologie qui a pour thèmes principaux de recherche la représentation des connaissances, l'apprentissage et la résolution de problèmes, il n'est pas surprenant que les applications de la psychologie cognitive à l'éducation soient nombreuses et significatives. Mais on peut néanmoins s'interroger sur les limites de cette psychologie et sur les inconvénients du « tout cognitif », notamment dans le domaine de l'éducation où la question des motivations est centrale. En conclusion de son introduction à la première partie G. Tiberghien, après avoir rappelé ce que les sciences de la connaissance doivent à l'informatique, souligne le risque de réductionnisme qui les menace.

« Réductionnisme méthodologique qui pourrait les inciter à considérer que la programmation d'un processus sur un système à base de connaissance est une preuve de la validité psychologique de ce processus ». « Réductionnisme mécaniste » aussi : « les solutions informatiques actuelles ne correspondent pas nécessairement aux solutions psychologiques et les problèmes de l'émotion, de la conscience et de l'intentionnalité, s'ils n'ont guère de sens informatique aujourd'hui, ne peuvent être pour autant disqualifiés dès lors qu'il s'agit de l'intelligence humaine » (p. 30).

Le titre même de l'ouvrage est une prise de position sur les rapports entre science et applications. Il y a une recherche scientifique qui se fait en dehors des contraintes du terrain (en laboratoire ou à partir de situations épurées) et conduit à des élaborations théoriques. Il y a application non seulement lorsque des pratiques peuvent être déduites des théories, mais aussi lorsque ces théories aident les acteurs de terrain à formuler leurs problèmes et à comprendre leur situation. Pour que cette application ait des chances de se réaliser la recherche doit bien sûr porter sur des objets pertinents quant à l'action sur le terrain. Ce type d'application se heurte à deux difficultés. Celles-ci sont analysées dans le contexte de la psychologie sociale mais les réflexions présentées valent, nous semble-t-il, pour toute la psychologie. Première difficulté : les théories scientifiques ont un champ relativement étroit tandis que les problèmes de terrain se caractérisent par leur globalité, leur complexité, leur multi-dimensionnalité. Pour W. Doise et J.M. Monteil, la solution à cette difficulté est « un éclectisme théorique comme démarche pragmatique » (p. 232). L'action doit tenir compte des divers modèles et théories disponibles qu'il faut « articuler », « imbriquer ». Il n'y a certainement pas d'autres issues que cet éclectisme mais le risque d'une simple juxtaposition des approches est très fort :

si les théories scientifiques sont locales, c'est précisément parce que la recherche n'a pas permis leur coordination. Seconde difficulté : l'obstacle d'une demande sociale qui suscite des pratiques en décalage par rapport aux théories. J.L. Beauvois et R. Ghiglione montrent comment le psychologue social de terrain reste attaché à une conception ancienne de la psychologie sociale (celle des relations humaines) et tient très peu compte dans ses pratiques des conceptions actuelles (cognitives). Il en va ainsi notamment parce que la conception ancienne est facilement assimilable par les responsables des organisations et véhicule des valeurs acceptables et recherchées. Or, pour les auteurs « la psychologie sociale actuelle doit vendre son savoir et ne plus se contenter d'une connivence sur le registre des valeurs » (p. 320). Une telle conception de l'application, on le voit, est exigeante pour les praticiens. Elle implique un renforcement de la formation théorique dans les cursus dits professionnels et un recyclage permanent. Elle est aussi exigeante pour les chercheurs qui doivent s'interroger non seulement sur la valeur et la pertinence de leur savoir théorique mais aussi se préoccuper de sa diffusion.

Michel HUTEAU
Institut National d'Etude
du Travail et d'Orientation Professionnelle

PINEAU (Gaston), JOBERT (Guy). — **Histoires de vie.** — Paris : L'Harmattan, 1989. — 2 tomes, 240 p. + 286 p.

On connaît, depuis les travaux des chercheurs de l'École de Chicago dans la première moitié du XX^e siècle, l'utilisation des histoires de vie dans la recherche sociologique. Mais il faut bien reconnaître qu'elle a jusqu'à présent tenu peu de place dans la recherche française en sciences sociales, et encore moins au sein des sciences de l'éducation. On peut donc saluer l'initiative prise par G. Pineau et G. Jobert d'avoir provoqué la rencontre de Tours et réuni en un ouvrage les contributions qui y ont été présentées. Cet ouvrage, qui comporte deux tomes, rassemble les actes d'un colloque qui avait réuni trois cents personnes à Tours en juin 1986, et qui se proposait de faire le point sur l'utilisation de l'histoire de vie dans les pratiques de formation.

Le premier tome présente ce que Gaston Pineau appelle un « carrefour de pratiques », c'est-à-dire les expériences et les pratiques d'utilisation des histoires de vie dans la formation ; le second, sous le titre « **Approches multidisciplinaires** », regroupe les contri-

butions théoriques relatives à la biographie, et comporte également une bibliographie générale.

Dans le premier tome, qui comprend quarante-huit contributions d'inégale importance, les nombreuses formes de pratiques de l'histoire de vie dans la formation d'adultes sont regroupées selon trois logiques différentes :

— les différents secteurs professionnels dans lesquels les expériences se sont déroulées : formation de formateurs, orientation professionnelle, entreprises, espaces collectifs ;

— les multiples acteurs impliqués dans la formation : jeunes, vieux, émigrés, délinquants ;

— les finalités poursuivies lorsqu'on utilise l'histoire de vie dans la formation, qu'il s'agisse de reconnaître des acquis, de construire des projets de formation ou d'explorer les processus de formation.

Le deuxième tome est une tentative de théoriser la richesse de ces pratiques, et d'en éclairer le sens à partir du renouvellement paradigmatique auquel on assiste depuis quelques années dans les sciences sociales en général et dans le domaine de la formation en particulier. Les communications théoriques de ce colloque, pour la plupart très riches, ont été classées selon six axes : les nouvelles pratiques sociales de formation et de recherche, les questions méthodologiques que soulève l'histoire de vie, les dimensions idéologiques et institutionnelles, le langage, la temporalité du sujet, et, enfin, les problèmes épistémologiques.

Manquait peut-être à ce colloque, et donc à l'ouvrage, une perspective critique de l'histoire de vie, qui aurait permis par exemple de s'interroger avec davantage de rigueur sur son utilisation et sur son ancrage dans une démarche qui soit scientifique de plein droit, c'est-à-dire qui examine également les cas négatifs.

En effet, l'histoire de vie pose à mon sens deux problèmes :

— d'une part, il s'agit toujours, pour le sujet qui se raconte, d'une reconstruction a posteriori des événements qu'il a connus ou qui l'ont fait advenir ce qu'il est. Et l'on sait combien cette archéologie personnelle, qui rationalise dans l'après-coup des éléments parfois très disparates et éventuellement aléatoires, peut engendrer ce qu'on a appelé « l'illusion biographique », logique qui interdit alors l'étude et l'analyse des interactions sociales ;

— d'autre part, comme on le sait, l'histoire de vie est une technique qui permet au chercheur de pénétrer et de comprendre, de l'intérieur, le monde des sujets qu'il veut étudier. Il peut ainsi mettre au jour explici-

tement la subjectivité et la rationalité des acteurs. C'est là un des principes de l'interactionnisme en sociologie : il faut comprendre ce que font les individus en accédant à leur monde particulier, qu'il faut décrire si l'on veut comprendre et analyser leurs pratiques sociales. Afin que cette démarche soit bien claire, il me semblerait utile de distinguer, sur le plan théorique, entre ce que j'appelle le sujet empirique et le sujet analytique, distinction qui ne me semble pas avoir été repérée dans les contributions de ce colloque. La question essentielle dans l'histoire de vie est en effet celle de l'objectivation, par le chercheur ou le formateur, des récits qu'il recueille. Et l'on peut évidemment faire un usage heuristique de la réflexivité, qui est cette propriété que possède le monde social de servir à la fois de cadre à l'action, et de support nécessaire à la description de cette action. La réflexivité désigne donc l'équivalence entre décrire et produire une interaction. En faisant décrire, par le sujet lui-même, sa vie quotidienne, sa pratique sociale, sa manière singulière d'analyser le monde dans lequel il vit, le chercheur, ou le formateur, transforme son informateur en véritable assistant de recherche. Le sujet devient, par la description qui supporte son récit de vie, un ethnographe réflexif du monde dans lequel il vit. On a donc alors accès, non plus au sujet empirique, tel qu'il se présente à tout chercheur, et à tout lecteur de son récit, mais surtout au sujet analytique, c'est-à-dire celui qui montre comment il analyse sa vie quotidienne afin de lui donner sens et de pouvoir prendre ses décisions.

Toutefois, ces remarques n'enlèvent rien de l'intérêt évident de l'ouvrage, qui n'a pas d'équivalent dans la littérature scientifique française, et qui va devenir indispensable pour rendre compte de l'utilisation de l'histoire de vie dans les pratiques de formation.

Alain Coulon
Université de Paris VIII

RAYNAUD (Philippe), THIBAUD (Paul). — **La fin de l'École républicaine.** — Paris : Calmann-Lévy, 1990. — 228 pages.

On a vu paraître, depuis une décennie, plusieurs chroniques de cette fin annoncée, souhaitée ou redoutée. Certains auteurs condamnent l'École de la République à disparaître à cause de son immobilisme, de sa propension uniformisatrice, de son inadaptation aux enfants ou aux exigences de la performance ; discours de rénovation, de renaissance, voire de révolution

(copernicienne, comme il se doit) qui, de toute évidence, ne s'accordent pas sur ce qui est au centre : le souci de l'enfant, de ses spécificités et de son épanouissement au sein de communautés éducatives, ou bien les impératifs de rendement de cette école qui, dit-on, « cherche manager » ? D'autres célèbrent l'École de la République, garante toute puissante de l'égalité, des droits du citoyen, de l'universalité, et la défendent contre les entreprises de liquidation qui font des particularismes culturels ou individuels, de l'invasion par le milieu, du renoncement à instruire, des vertus ; discours de restauration et de retour aux sources républicaines. Les auteurs de ce livre, Philippe Raynaud et Paul Thibaud, n'entrent pas dans ce dialogue de sourds : ni apologistes, ni polémiques, ils ne sont pas pour autant mollement conciliateurs. Ils réévaluent les critiques de l'École en prenant le temps de mettre en perspective et d'analyser ses changements récents.

Cet ouvrage peut ainsi être lu comme une histoire succincte et informée des réformes de l'École républicaine et de son évolution actuelle. Mais son intérêt majeur tient au point de vue qui lui donne son unité : éclairer la dynamique du système scolaire, de la III^e à la V^e République, à la lumière des principes généraux qui ont fondé les conceptions de l'éducation et les politiques de réformes du système éducatif. C'est l'aspiration commune à la démocratie et à l'égalité qui a sous-tendu « la » réforme, et aussi ses contestations — on aura reconnu l'un des thèmes déjà développé par Antoine Prost, souvent cité dans ce livre — ; c'est « l'épuisement de l'inspiration commune » qui explique que, depuis dix ans, « Père des grands projets réformateurs (soit) close » (pp. 12 et 15) ; c'est enfin d'un retour aux valeurs civiques que l'on peut espérer « la renaissance de l'inspiration républicaine » (p. 228) et la réforme de la réforme.

On ne pourra donner ici qu'un aperçu de la fécondité de cette problématique.

Ouvrant ce livre par deux chapitres historiques, Philippe Raynaud prend le parti de mettre au jour la cohérence et la permanence de l'École de la République jusqu'au début des années 80. Travail de reinterprétation et de reconstruction du « modèle éducatif français » à partir de ses éléments constitutifs sous la III^e République : division de deux ordres d'enseignement étanches, le primaire et le secondaire ; surinvestissement de l'institution scolaire par la société et la politique ; centralisation ; primat de l'instruction sur l'éducation et la pédagogie ; domination de l'enseignement secondaire sur l'ensemble de l'enseignement.

Même si l'analyse historique emprunte parfois quelques raccourcis, même si l'attention portée aux cohérences et aux continuités conduit probablement à les surestimer (retour des choses, sans doute, après des décennies de recherche des ruptures), cette interprétation a le mérite de soutenir une idée forte. Les réformes ne peuvent plus alors s'expliquer par la volonté de rationaliser le système éducatif en palliant ses incohérences supposées. Elles sont comprises comme l'effet d'une volonté proprement politique : celle de réduire les tensions entre le « modèle éducatif français » et les principes démocratiques qui le légitiment. Ainsi, le dualisme d'un enseignement primaire (et primaire supérieur destiné aux enfants des classes populaires) et d'un enseignement secondaire pour les enfants des classes favorisées est contraire à la démocratie : au principe d'égalité dans l'accès aux études, en fonction du seul mérite, indépendamment de l'origine sociale. On peut donc comprendre l'institution du collège unique, c'est-à-dire de l'École unique par élargissement du secondaire, comme une mesure de lutte contre les clivages sociaux — de même que l'École primaire laïque de Jules Ferry avait été un moyen de combattre les clivages religieux. Mais la démocratisation ainsi entendue s'est faite au prix d'une nouvelle tension : alors que l'origine sociale et le choix des familles déterminaient jadis, pour l'essentiel, l'affectation des enfants dans l'ordre du primaire ou du secondaire, les enseignants durent assurer à la fois une fonction d'instruction et de sélection.

Philippe Raynaud et Paul Thibaud interprètent ainsi la dynamique de la réforme comme une recherche de congruence entre les divers éléments du système éducatif et le projet politique, civique, qui le légitime ; entre la structure et son objectif (p. 138). Cela explique que la pédagogie ait été si longtemps hors jeu dans « le modèle éducatif français » : adapter l'École aux individus tient de l'incongruité dans un système dont l'idéal est la socialisation, conçue comme une adaptation de l'enfant à la société. La réforme est faite d'ajustements et de compromis, de recherches de nouvelles cohérences, qui ne vont pas sans tensions entre éducation et instruction, unité et diversité, enseignement et sélection (pp. 90 sq., 140 sq.), « besoins » des individus et de la société, etc. Ainsi le plan Langevin Wallon : « la démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, [...] sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel » (pp. 91-92).

La politique de démocratisation et d'unification de l'École supposait un « État actif » (p. 139). On sait qu'il n'y a pas eu de nouvelle réforme depuis 1976, malgré un très large accord social et politique sur

l'objectif de modernisation et de démocratisation du système éducatif. Le système scolaire a, cependant, changé. Première nouveauté que Philippe Raynaud repère, notamment, dans les projets pédagogiques contenus dans le « rapport Legrand » et dans les projets de formation des maîtres : ce sont les experts et les acteurs sociaux engagés dans l'innovation (et non plus les politiques) qui définissent les finalités de l'éducation. Deuxième nouveauté : une pédagogie centrée sur les besoins de l'élève revient à redéfinir les finalités de l'École, elle conduit à la réorganiser en vue de « l'épanouissement personnel de l'individu » (p. 123), à inverser les rapports de l'éducation et de l'instruction. En somme, l'utopie pédagogique de 1981 à 1985 présente le risque de « destruction à terme du modèle français » (p. 122) par le désinvestissement politique et l'élargissement du primaire ; la politique menée depuis apparaît comme une nouvelle tentative de compromis.

Les auteurs de cet ouvrage, et plus particulièrement Paul Thibaud dans le chapitre 3, entendent éclairer cette nouvelle dynamique « à la frontière du social et du scolaire ». Tout se passe comme si, face aux échecs répétés de la démocratisation, « le système éducatif ne pouvait plus être le lieu ou l'instrument d'une politique » (p. 133) ; comme si, après la réforme Haby, l'on avait assisté à « l'évanouissement du principe de justification (...) lié au projet de démocratisation » (p. 140) : l'unification et l'universalisation de l'enseignement.

C'est l'un des mérites des chapitres rédigés par Paul Thibaud (ch. 3 et 4) que de ne pas craindre les diagnostics et les prévisions sans complaisance. De crise de légitimité en crise de légitimité, c'est l'école qui se trouve mise en cause comme lieu de culture nationale et d'universalité. La diversification, le « différencialisme décentralisateur » tendent à « fendre » le système, de bas en haut, sous l'effet de la loi du marché : établissements d'excellence, établissements bas de gamme. « La société fait retour de partout, poussant à l'inflation, imposant ses critères, faisant éclater la structure... » (p. 165).

Promotion de tous ou sélection des meilleurs, unification ou diversification, formation de l'individu ou du citoyen, ces tensions s'expriment et s'exacerbent dans un système social profondément inégalitaire qui se décharge sur l'école de son rêve démocratique. L'École, on le sait, ne peut pas tout. Aussi Paul Thibaud suggère-t-il de multiplier les interventions sociales qui corrigent ou compensent les jugements de l'école (p. 179 sqq), d'allier l'école et l'industrie autour de la formation, de complexifier le système de chances en multipliant les possibles, les carrefours et les réo-

orientations ; de créer, en définitive, les occasions de recommencement. Mais « réformer la réforme » n'est possible, selon lui, qu'à condition que l'école renoue avec « l'intention démocratisatrice qui lui est consubstantielle (p. 202) : « c'est (...) en étant une procédure particulièrement exigeante et réglée d'entrée dans la vie, en représentant une altérité fortement instituée qui non seulement la distingue mais lui permet d'incarner une légitimité structurante pour le milieu, qu'elle aura une chance de polariser autour des principes civiques et culturels qu'elle symbolise certaines forces et certaines imaginations » (p. 217). Propositions qui, on le voit, ne manqueront pas de susciter le débat et la réflexion.

Les temps sont à l'incertitude ; la formation des maîtres est au programme. Il faut lire cet ouvrage qui va droit à la question des fondements de l'École.

Jacqueline Gautherin
Groupe d'Études sociologiques INRP
Université de Nantes

TANGUY (Lucie). — L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens. — Paris : PUF, 1991. — 227 p. — (« Pédagogie d'aujourd'hui »).

Les ouvrages de sociologie consacrés à l'enseignement technique ne sont pas légion en France, et, ne serait-ce qu'à ce titre, il faudrait saluer la sortie de l'ouvrage de L. Tanguy, qui synthétise des recherches réalisées depuis plusieurs années (notamment avec C. Agulhon et A. Poloni). Les ambitions, en termes de production de connaissances sur ce terrain peu défriché, sont à la mesure du titre fort général retenu pour l'ouvrage : c'est bien l'enseignement professionnel qu'on entend étudier. Mais l'angle d'attaque est nécessairement plus pointu, et en l'occurrence c'est par l'intermédiaire d'une analyse sociologique des enseignants à l'œuvre dans ces filières (et dans les matières « techniques ») que L. Tanguy entend réaliser cet objectif plus large. Son pari est donc, à travers une analyse proche de fait de la sociologie du travail, de permettre une meilleure compréhension de la place qu'occupe l'enseignement technique dans le système éducatif, ou encore ses relations avec le monde du travail, bref ses fonctions sociales, retrouvant par là-même des interrogations très classiques dans la sociologie de l'éducation la plus « macro ».

Cet angle d'attaque était séduisant à maints égards : d'une part, aucune étude ne s'était jamais penchée sur ce corps professionnel, d'autre part, il était, sur la

période récente, l'objet d'évolutions profondes, et enfin, on pouvait faire l'hypothèse qu'il avait été « jusqu'à une période récente le principal agent d'élaboration d'un enseignement en un temps où, dans ce secteur, politiques et institutions n'étaient pas aussi définies qu'aujourd'hui », bref, qu'il avait joué un rôle structurant non négligeable. Par là, L. Tanguy, prend des distances (théoriques) par rapport à ceux qui voudraient voir dans l'enseignement professionnel une structure déterminée de manière mécanique par les besoins du monde du travail ; en d'autres termes, en posant que les acteurs enseignants, de par leurs caractéristiques personnelles et la façon dont ils jouent leur rôle « produisent » l'enseignement professionnel, on se situe clairement en divergence avec les sociologues de l'éducation adeptes d'une stricte « correspondance » école-société, et du côté de ceux qui défendent l'idée de l'autonomie relative de l'institution scolaire. En fait, L. Tanguy entend articuler une approche privilégiant les perspectives des acteurs et un souci des contraintes structurales, objectif plus souvent formulé qu'effectivement mis en œuvre dans maints domaines de la recherche sociologique, par rapport auquel ce livre offre un « essai » sincère et tonique.

L'ouvrage débute par une étude descriptive des caractéristiques sociales et scolaires des enseignants de lycée professionnel, avec en conclusion une interrogation en termes d'identité professionnelle. Puis, une seconde partie analyse les conceptions et les pratiques que ces acteurs développent dans leur pratique d'enseignant. Mais ces éléments subjectifs ne sont pas « réifiés », et l'analyse du contexte vient compléter et clore l'ouvrage, qu'il s'agisse du contexte de la classe (avec un public d'élèves très typé), ou du contexte plus global (marqué notamment par les problèmes d'emploi et d'évolution des qualifications).

Ne retenons ici, parmi l'ensemble des résultats rassemblés dans cet ouvrage, que les points qui nous paraissent les plus frappants. Un premier élément apparaît clairement, l'évolution très sensible, sur la période récente, du corps des enseignants des lycées professionnels ; qu'il s'agisse de l'âge, du cursus scolaire, des trajectoires professionnelles, des modalités d'accès à la profession enseignante, tout oppose les anciens ouvriers professionnels et les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur court (DUT ou BTS). Tant de par leur expérience du monde ouvrier que par leur origine familiale, les seconds se détachent de fait des classes populaires. Alors que dans l'enseignement technique industriel, les ouvriers se formaient pour ainsi dire entre eux (les anciens ouvriers formant les futurs ouvriers, souvent eux-mêmes fils d'ouvriers), avec du même coup des phénomènes identitaires non

problématiques, les nouveaux enseignants, même s'ils ne vont pas toujours jusqu'à convoquer une image négative de l'ouvrier, vont pour le moins prendre des distances par rapport à cette fonction de socialisation qu'assuraient de fait les anciens (fonction déléguée alors implicitement à l'entreprise). Ces jeunes enseignants, par ailleurs nettement plus diplômés et plus proches des classes moyennes, vont définir leur rôle de manière plus abstraite, ce qui fait dire à L. Tanguy qu'on est passé d'un enseignement de métier à un enseignement technique. Dans leurs pratiques pédagogiques, c'est la compréhension des objets techniques à partir de leur structure et non de leur usage, qui prend le devant de la scène, même si le type de spécialité (mécanique ou électromécanique) affecte cette tendance générale.

Ce dernier point amène à souligner l'importance du contexte. Tout d'abord les élèves ne sont pas les mêmes : même si le niveau général des élèves « orientés » vers le technique est globalement faible, les futurs électromécaniciens sont ceux dont le niveau scolaire est le meilleur ; par ailleurs et surtout, cette conception plus abstraite du technique, et aussi des qualifications dont il convient de doter les jeunes, rencontre une évolution des métiers plus affirmée dans l'électronique et l'électromécanique que dans la mécanique. Si donc les jeunes enseignants diplômés de l'enseignement supérieur court paraissent bien en phase avec un contexte où c'est l'adaptabilité et la polyvalence qui sont prônées chez les futurs ouvriers, ils ne sont pas pour autant sans se poser de questions sur leur rôle, à tel point que ce corps professionnel apparaît véritablement en crise. Crise du fait de la coexistence de deux types de professionnels très différents, mais crise aussi du fait du caractère flou du professionnel qu'il s'agit de former : si l'image précise de l'ouvrier professionnel a bel et bien disparu, rien n'a vraiment pris sa place, les enseignants sachant bien que ce ne sont pas leurs élèves qui prendront ces

places de technicien dont on dit qu'elles seront demain l'archétype de l'emploi industriel.

Au total, L. Tanguy parvient à convaincre du fait que dans le quotidien de leurs pratiques, les maîtres engagent bien de fait des pratiques de formation et de socialisation différentes, en fonction de leurs caractéristiques personnelles, et notamment de leur proximité par rapport à ces deux idéal-types de l'ancien ouvrier professionnel et du jeune technicien. Certes, on peut regretter qu'aucune évaluation n'ait été faite de l'impact de ces « modes de fonctionnement » des maîtres sur la réussite scolaire et l'insertion, voire l'image de soi, de leurs élèves. Plus fondamentalement, s'il s'agit d'analyser véritablement l'évolution de l'enseignement professionnel en France, il manque, l'auteur le reconnaît elle-même, une analyse précise du rôle de l'État dans les changements constatés : de l'État comme agent recruteur de ces enseignants, mais aussi de l'État différant au-delà du collège l'accès au lycée professionnel, ou encore participant à la redéfinition des diplômes et à des évolutions dans l'organisation même du travail. Si l'auteur met bien en perspective un ensemble de changements non dépourvus d'une certaine cohérence, on reste incertain, c'est là un problème difficile et classique de la sociologie, sur les causalités à l'œuvre, et du même coup la place importante donnée aux évolutions du corps enseignant peut paraître relever davantage de l'ordre de la conviction (même si c'est par parti-pris théorique) que de l'ordre de la preuve. Mais ces réserves ne concernent que l'objectif très général affiché dans le titre, et de manière générale ce livre clair, sur un thème quasiment vierge, mêle heureusement résultats empiriques et réflexions théoriques, pour convaincre de l'apport d'une sociologie des enseignants à une sociologie de l'éducation donnant toute sa place à une analyse des curricula.

Marie Duru-Bellat
IREDU, Dijon

COMPTES RENDUS DE COLLOQUES

Colloque International Francophone, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSÉ)

LES ÉVALUATIONS

Carcassonne, 9-11 mai 1991

Réalisé dans le cadre des activités de l'AFIRSÉ, le présent Colloque a été organisé par le Département des Sciences de l'Éducation de l'Université Toulouse Le Mirail.

Problématique

Constatant que les pratiques d'évaluation, quelles que soient les formes qu'elles revêtent — interne, hiérarchique... — et les agents concernés — *les acteurs eux-mêmes, des experts...* — se sont développés dans la plupart des secteurs de l'activité sociale, la perspective des organisateurs a été celle des nécessaires reconnaissances et prise en compte des finalités, fonctions et modalités des évaluations comme « objet » important d'études et de recherches.

De très nombreux travaux relatifs à ce thème ont, d'ores et déjà, été réalisés. Il a semblé indispensable de procéder à la confrontation des points de vue et d'engager une réflexion générale, ces travaux s'inscrivant dans des perspectives tantôt complémentaires, tantôt contradictoires.

Organisation des travaux

Les travaux du Colloque se sont, pour l'essentiel, réalisés dans le cadre de trois ateliers :

- L'évaluation dans (de) l'enseignement et dans (de) l'apprentissage (évaluation scolaire, évaluation des processus et produits de l'apprentissage...); animateurs : M. Bru, M^{me} F. Sublet.

- L'évaluation dans les systèmes (des) de formation initiale et continuée (évaluation d'un dispositif, d'un projet, d'une innovation...); animateur : M. Bataille.

- L'évaluation dans les (des) systèmes de formation initiale et continuée (bilans, audits, diagnostics psycho-économiques d'une entité géographique, administrative — département, région); animateurs : MM. J. Ardoino, J. Ferrasse.

Le travail dans les ateliers ayant été consacré entièrement aux discussions « à partir du contenu » des communications et des textes-réponses, et non à leur lecture; des débats animés, profonds et fructueux ont, ainsi, pu se dérouler largement.

Les actes de ce colloque international seront disponibles en librairie pour la fin de l'année 1991. Ils devraient permettre de diffuser des éléments susceptibles de contribuer à jeter les bases nécessaires à l'élaboration d'une théorie générale de l'évaluation.

J.-M. Vignaud
INRP

Colloque : ÉCOLE ET TEMPS **Paris, 9-10 avril 1991**

La redécouverte de la valeur du temps apparaît à notre époque comme un phénomène nouveau et particulièrement profond, visant la qualité du temps et l'éloignant du simple chronométrage mécanique de cet élément qui est la vie même. Mais dans l'enseignement, il est difficile d'aborder le thème de l'utilisation du temps parce qu'elle est cristallisée sur les principes pédagogiques et biologiques et une organisation figée et uniforme du XIX^e siècle. Ainsi, les habitudes temporelles sont très profondes, comme l'inquiétude pour les avantages en temps dans l'enseignement. Pourtant,

l'adaptation de l'utilisation du temps à l'école d'aujourd'hui et la modernisation de l'organisation sont urgentes puisqu'un enseignement qui vise la participation active des élèves à la construction de leurs savoirs ne peut pas utiliser les mêmes durées et rythmes qu'un enseignement qui s'est donné le but depuis un siècle de la transmission des connaissances. C'est la raison pour laquelle l'INRP a choisi d'organiser un Colloque sur ce sujet d'actualité, le 9 et 10 avril 1991 à Paris, en Sorbonne.

Dès le début du Colloque, les représentants du Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, le Recteur de l'Académie de Paris, les chercheurs et les partenaires de l'éducation ont mis en évidence la complexité du problème, des intérêts contradictoires mais également les avancées dans ce domaine.

Le programme a résolument donné une place importante aux expériences et aux innovations présentées dans les ateliers « par ceux qui les font ». Cette première approche pédagogique a débattu l'utilisation du temps par niveau scolaire :

École

Les cas d'aménagement de la vie de l'enfant allaient du simple projet, comme par exemple réorganiser la pose de l'interclasse de midi, jusqu'à la transformation plus radicale de la journée, de la semaine et de l'année scolaire dans un fonctionnement de partenariat.

Collège

Plusieurs équipes ont présenté leur expérience de l'emploi du temps mobile qui permet des pratiques, comme les séquences d'enseignement à durées variées, des périodes à temps fort — temps faible ou la réorganisation de la fin d'année, pour répondre aux objectifs fixés.

Lycée

Les exemples présentés ont montré que la prise en compte du rythme individuel de l'élève ou la démarche pluridisciplinaire sont facilités quand les

enseignants fonctionnant en équipe, adaptent eux-mêmes leurs horaires ; des créations efficaces ont illustré l'alternance des temps dans les lycées techniques et professionnels.

Dans un atelier, les élèves ont discuté, entre eux, de l'aménagement de leur temps scolaire et personnel.

Une deuxième série d'ateliers ont traité les problématiques transversales « des temps qui se croisent », en abordant le temps des élèves, des enseignants, la notion du rythme scolaire, dans sa dimension interdisciplinaire, entre des temps pédagogiques, physiologiques et sociaux et dans sa relation avec des rythmes socio-économiques.

Les comptes rendus de ces ateliers ont montré que la mise en commun des expériences et des innovations a déclenché des discussions vives et a été d'autant plus appréciée que les lieux de rencontres sont assez rares et l'information ne circule pas suffisamment sur ce sujet. Plutôt que de garder l'habitude d'accumuler les « heures », les rapporteurs ont accentué l'importance de créer l'adéquation et la cohérence entre les objectifs et l'utilisation du temps, de modifier le rapport au temps dans le monde de l'enseignement. Réunissant des partenaires d'origines différentes, le colloque est devenu l'image d'un fonctionnement en commun pour l'aménagement de la vie de l'enfant et des jeunes.

L'importance de repenser le temps de l'institution scolaire a été l'idée forte de ce colloque ; les actes seront disponibles à la fin de l'année 1991.

Aniko Husti
INRP

Colloque de l'AFEC LE RETOUR DES VALEURS DANS L'ÉDUCATION Perspectives comparatives Sèvres, 23-25 mai 1991

Le colloque international annuel de l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée) s'est tenu au CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres) (1) du 23 au 25 mai 1991.

Une centaine de spécialistes de l'éducation provenant de 32 pays (principalement des pays occi-

dentaux, y compris le Canada et les USA, des pays de l'Est et de l'Afrique francophone et du Maghreb) étaient présents ainsi que des représentants des grandes organisations internationales : Unesco, Banque mondiale, Agence de coopération culturelle et technique, Conseil de l'Europe).

Trois commissions ont été constituées :

- La commission des pays occidentaux.
- La commission des pays de l'Europe centrale et orientale.

Il était prévu que ces deux commissions fusionneraient au cours du colloque pour permettre un dialogue Est-Ouest entre ressortissants européens.

- La commission Nord-Sud.

Faute d'être omniprésente dans les 3 groupes, nous nous centrerons sur les problèmes occidentaux car nous étions dans cette commission. Ils ont été illustrés par de nombreuses études de cas.

Le titre du colloque soulève d'abord un problème. S'agit-il bien d'un retour des valeurs en éducation ? Une éducation se conçoit-elle sans diffusion de valeurs ? Si l'on éprouve le besoin de parler de « retour des valeurs », c'est parce que nous traversons une crise de société et que nos valeurs nous posent question.

Pendant longtemps la morale a été fondée sur Dieu et la religion. Dans la plupart des pays le lien est maintenant rompu. D'où l'incertitude. La morale est à inventer. L'homme, devenu la mesure de toute chose, a mis la raison au centre de ses actions dans une perspective propre à favoriser son développement ou, pour le dire plus dramatiquement, à assurer sa survie et celle de la planète.

Est-ce à dire qu'il y a des valeurs universelles reconnues de tous ? Il y a dans le monde ceux qui ont effectué une laïcisation des valeurs et les intégristes pour qui celles-ci découlent toujours d'une religion révélée. Dans les sociétés occidentales et les organismes internationaux il existe un fort consensus autour de certaines grandes valeurs : respect de la dignité humaine, respect des droits de l'homme et de la femme et leurs corollaires : tolérance, démocratie. Le principe de solidarité entre les hommes et le multiculturalisme rencontrent plus de résistance. Il faut encore distinguer les principes et leur application dont les

modalités diffèrent selon l'histoire et la culture des pays, les intérêts en jeu. Certains principes évoluent dans le temps et peuvent réapparaître après leur disparition : ainsi en France l'interrogation sur un enseignement des religions à l'école publique succédant à une laïcisation totale. Que faire des demandes de populations d'autres cultures qui contredisent nos principes que nous estimons universels ? Les prendre en compte intégralement au nom du respect des différences ? N'en tenir compte que dans une certaine mesure en considérant qu'ils appartiennent à un stade antérieur d'évolution ?

D'autres problèmes nouveaux apparaissent, sur lesquels il n'existe pas d'expérience et peu de réflexion : ex. en bio-éthique.

L'école peut-elle enseigner une morale et laquelle ? Peut-on enseigner la morale ? N'y a-t-il pas contradiction entre les deux termes ? L'adhésion morale est à la fois intellectuelle et affective. C'est une question de conviction. L'exemple des pays de l'Est où s'étaient développées une morale officielle, génératrice de la « langue de bois » et une morale privée, cachée, montre bien qu'on ne peut pas imposer une morale. En outre, à notre époque de profonds bouleversements, il n'existe plus de maître à penser et de morale toute faite. Dans les pays développés, sur fond de grands principes, on s'efforce par des études et par des expériences de situation de discuter des problèmes, de façon à développer l'esprit critique des élèves, à éduquer à l'autonomie et à la responsabilité dans le but de modeler les attitudes profondes.

Contrairement à la France, dans certains pays comme en RFA, l'enseignement de la morale est une discipline spécifique, référée plus que liée à une théologie ou à une philosophie. Dans la France intellectualiste, patrie du Contrat social, et qui distingue l'instruction, affaire de l'école et l'éducation, affaire des familles et du privé, l'éducation morale prend souvent la forme d'une instruction civique.

Quoi qu'il en soit, l'éducation morale à l'école ne s'effectue pas seulement durant les cours spécifiques. C'est toute la vie de l'école, tous les programmes qui y concourent. Et si l'école n'apporte pas des éléments de réponse, satisfaisant aux interrogations et à la détermination de son comportement, l'élève ira les chercher ailleurs. D'où la responsabilité de l'école.

La question de l'évaluation de l'enseignement moral a laissé dubitatifs les participants du groupe.

Faute de temps les groupes Est-Ouest n'ont pu se réunir et dialoguer, engendrant une grande frustration dans le groupe Ouest qui aurait aimé savoir comment l'Est les percevait et si les violentes critiques de la part des participants de l'ancienne RDA étaient à généraliser. Ils auraient voulu en outre mettre leurs convictions à l'épreuve de ces regards neufs.

Le groupe africain, à propos du plan décennal d'action arrêté par la communauté mondiale « pour une éducation de base pour tous », a étudié comment un effort de solidarité pouvait se développer à l'intérieur de chaque pays, entre les nations, entre le Nord et le Sud.

Les actes du colloque paraîtront dans le courant de 1992. S'adresser au secrétariat de l'AFEC, CIEP, Sèvres.

Michèle Tournier
INRP

ARTICLES Education and values

- O. Reboul* – Our values : are they universal ? p. 5
 From its greek origin our culture has always considered its values as universal ; but as early as in those times, sophists have claimed that any value is related to the one who asserts it. Nowadays cultural anthropology, when showing that all values are dependent on the cultures in which they are integrated, seems to justify the sophists' opinion. Our culture, asking this type of question, shows it may go beyond the relative level to reach the universal level.
- J.C. Forquin* – Justification of education and cultural relativism. p. 13
 No kind of education can be justified only by means of utilitarian considerations ; the act of teaching cannot be parted from the faith in the intrinsic value of the taught matter. However this conception comes up against epistemological relativism-illustrated with the debates held about the sociology of curriculum in Great Britain — and cultural relativism — enlightened by the present debate on « multiculturalism ».
- J. Houssaye* – Values : school choices. p. 31
 The school of today is the school of a pluralistic and secularized society. Does it accept to be such a school ? this papers answers negatively. In the relations that the school establishes with its partners and consumers as well as in curriculum contents it provides and in the social attitudes it instils, the school endeavours to impose its own system of values which is essentially characterized by narrowness. Fundamentally the school avoids plurality.
- L. Legrand* – To teach or not to teach ethics. p. 53
 Debates concerning ethics sweep through contemporary thinking in many fields : medecine, biology, economics... Surprisingly school has neglected the teaching of ethics. Only civics has regained its place in the curriculum since 1985. The author makes a review of this subject teaching from 1880. He proposes an explanation for this loss of interest observed and set the case for taking into account the problems related to the teaching of values.
- J. Fath* – Teacher training and the non religious, state education. p. 65
 In the public debate the notion of secularity is referred to, but this is not the case in the places and in the discussions concerned by educational practice. The author shows in which conditions secularity may be integrated in teacher training then he brings out new perspectives for training and research.

SAVOIR

Éducation Formation

N° 2 avril-juin 1991

Revue trimestrielle d'échange et de réflexion
portant sur les aspects politiques, économiques, juridiques et sociaux
de l'éducation et de la formation,
sous la direction du Recteur Claude DURAND-PRINBORGNE

Dossier :

Le baccalauréat professionnel

Forum

Les bacheliers professionnels s'inquiètent de leur avenir (le désarroi des acharnés),
par Bertrand GIROD DE L'AIN

Réactions au point de vue de Bertrand GIROD DE L'AIN :

1. Claude PAIR
2. Bernard HILLAU
3. Catherine AGULHON
4. Bernard PABOT
5. Jean-Pierre HEDELIN
6. Guy EMERARD

Études

Baccalauréats professionnels : de la création à l'évaluation, par Claude DURAND-PRINBORGNE

Baccalauréat professionnel : contenus d'enseignement et référentiels de formation,
par Georges SOLAUX

Interactions école-entreprises dans la mise en place d'un cursus de formation, par
Lucie TANGUY

A l'étranger

L'enseignement international en France à l'heure européenne, par Jean-Pierre
MAILLARD

Litiges et solutions

Nouveaux textes, nouvelles dispositions

Kiosque

Repères de lecture

Tarif 1991 (4 numéros) : France **430 F** ; Étranger **500 F**.

Abonnements accompagnés du titre de paiement à :

DALLOZ, 35, rue Tournefort, 75240 Paris cedex 05

Tél. : 1-40 51 54 54, Téléx : DALLOZ 206 446 F, Téléfax : 1-45 87 37 48

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 SEPTEMBRE 1991

Numéro spécial : SCIENCES ET TECHNIQUES
POURQUOI SI PEU DE FILLES ?

Françoise VOUILLOT

Introduction

Margaret MARUANI

Féminisation et discrimination : évolutions de l'activité féminine en France.

Marie DURU-BELLAT

La raison des filles : choix d'orientation ou stratégie de compromis ?

Denis BONORA, Michel HUTEAU

L'efficience comparée des garçons et des filles en mathématiques.

Véréna AEBISCHER

Les processus de construction identitaire chez les filles.

Cendrine MARRO, Françoise VOUILLOT

Représentations de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde.

Adresser directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

Abonnement : France, 210 F - Etranger, 250 F
Vente au numéro : 70 F

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION - n° 23 -

SOMMAIRE

Itinéraires de lecture

- *De l'illustré aux écrits des cognitivistes et des linguistes*
par Jacques Wittwer

Itinéraires de recherche

- *Principes et aventures : observer le fonctionnement du système éducatif en situation d'incertitude*
par Jean-Louis Derouet
- *Itinéraire et reconstruction biographique*
par Eric Plaisance

Chemins de praticiens

- *Enseigner un métier*
par Nicole Allieu
- *Histoire d'une recherche et pratiques de formation*
par Roland Charnay

Repères bibliographiques

- *L'économie de l'éducation : du "capital humain" à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs*
par J.-P. Jarousse

Communication documentaire

- *L'usage des banques de données à l'Institut national de recherche pédagogique : problématique et réalisations*
par Philippe Champy

Innovations et recherches à l'étranger

- *Vingt ans après : l'émission de télévision éducative "Sesame Street"*
- *Un cas de réussite scolaire d'une minorité immigrée : les élèves asiatiques*
par Nelly Rome

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

Du 1^{er} août 1991 au 31 juillet 1992

Abonnement (4 numéros) :

| | |
|--------------------------|-----------|
| France (TVA 2,1 %) | 200 F ttc |
| Corse | 200 F |
| DOM | 197,92 F |
| Guyane, TOM | 195,88 F |
| Etranger | 235 F |

Au numéro :

| | |
|--------------------------|----------|
| France (TVA 5,5 %) | 55 F ttc |
| Corse, DOM | 53,23 F |
| Guyane, TOM | 52,13 F |
| Etranger | 57,30 F |

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79

Abonnements : (1) 46.34.90.81

Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

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

s o m m a i r e

ARTICLES Education et valeurs

O. Reboul – *Nos valeurs sont-elles universelles ?*

J.-C. Forquin – *Justification de l'enseignement et relativisme culturel*

J. Houssaye – *Valeurs : les choix de l'école*

L. Legrand – *Enseigner la morale aujourd'hui ?*

G. Fath – *Laïcité et formation des maîtres*

NOTE DE SYNTHÈSE

NOTES CRITIQUES

COMPTES RENDUS DE COLLOQUES