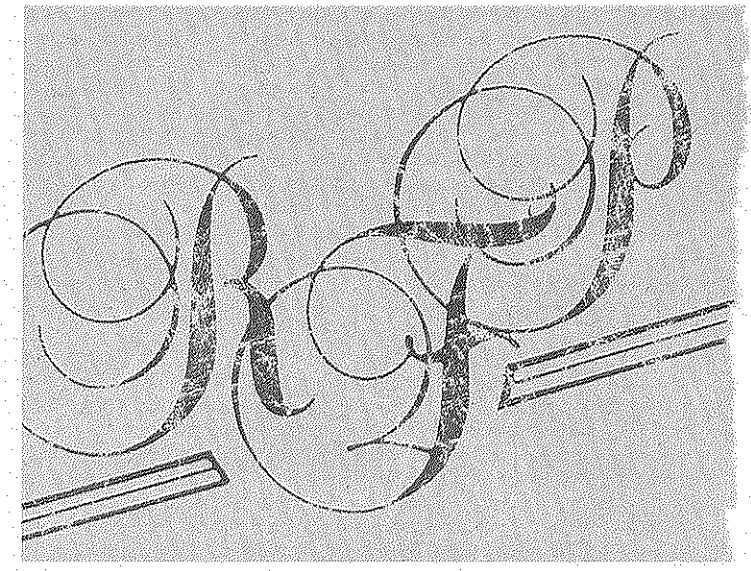
N° 100 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1992



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

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."

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Relations école familles populaires et réussite au CP

Gérard Chauveau
Eliane Rogovas-Chauveau

L'article s'intéresse à un « nouvel objet » de la sociologie de l'éducation : l'interface école/familles. Il met en évidence le lien entre les difficultés d'apprentissage au cours préparatoire et les perturbations des relations école/familles populaires : contresens réciproques, malentendu pédagogique, doubles méprises... Ces résultats suggèrent que la dynamique, à la fois sociale et cognitive, à l'œuvre au sein du triangle enfant-école-parents est au cœur des processus d'acquisition des « savoirs fondamentaux ».

Près de 25 % des élèves de cours préparatoires obtiennent des résultats faibles ou insuffisants en lecture-écriture. Les trois quarts d'entre eux sont d'origine populaire. Pourquoi un enfant d'ouvrier sur trois est-il en difficulté dès la première année de scolarité obligatoire ? Comment expliquer les disparités scolaires précoces entre groupes socio-culturels : 4 % environ d'insuccès dans la maîtrise du lire-écrire au CP chez les enfants de milieu favorisé contre 50 % chez les enfants d'ouvriers non qualifiés ? Les explications classiques mettent en avant trois sortes de facteurs : les caractéristiques de l'enfant, celles de la famille (et du milieu socio-familial), les aspects institutionnels et pédagogiques. Quelques études ont essayé d'évaluer le poids respectif de ces trois grandes variables (Mingat, 1991). Pendant plus de vingt ans, la sociologie de l'échec scolaire s'est partagée entre « une sociologie de l'élève (et de son milieu familial) et une sociologie de l'école » (Forquin, 1982).

Une autre voie consiste à s'intéresser aux interactions entre les trois pôles principaux de l'activité d'enseignement/apprentissage au CP : l'enfant-élève, l'école et la famille. Il s'agit d'aller au-delà des études de corrélation et des mises en cause successives de l'enfant, de l'institution scolaire et de la famille en tentant d'appréhender « le drame » lui-même — « ce drame où s'invente une histoire dont le texte n'est pas établi d'avance » (Touraine, 1978).

Pour comprendre la (non) réussite scolaire des jeunes enfants de milieu populaire, il ne suffit pas de dégager les traits de chacune des forces en présence, il faut aussi prendre en compte la dynamique qui existe entre elles. C'est ce que propose l'écologie de l'éducation : « Les conditions et les méthodes d'acquisitions dans un cadre éducatif sont fonction d'un ensemble de forces ou de systèmes à deux niveaux. Le premier intéresse les rapports entre les caractéristiques des élèves et leurs environnements habituels (maison, école, groupe d'âge, voisinage, communauté...). Le second englobe les rapports et les liens entre ces types d'environnement ». L'examen de « ces deux ensembles de relations et leur influence sur

l'acquisition des connaissances » est par conséquent « essentiel » (Bronfenbrenner, 1981).

Quels sont les effets cognitifs du rapport école/familles populaires ? En quoi « le jeu à trois » *enfant-école-famille intervient-il dans les progrès* et les performances scolaires des écoliers de six ans d'origine modeste ? Quel est le lien entre les mécanismes sociaux et culturels effectivement à l'œuvre dans ce « triangle socio-pédagogique » et *le rendement scolaire, voire intellectuel*, des élèves de CP ? C'est ce que nous avons tenté de mieux comprendre au cours de deux études « qualitatives ».

I. LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ÉCHEC PRÉCOCE

Notre hypothèse était que les perturbations de la scolarité vécues au CP par de nombreux élèves des couches populaires sont le plus souvent associées à des perturbations de la relation école-familles. Elles seraient une composante des rapports sociaux-éducatifs « désaccordés » ou « morbides » établis entre les acteurs locaux du champ scolaire (professionnels et usagers) : relations de domination ou d'exclusion, stigmatisations, conflits, ruptures culturelles, incompréhensions, peurs, méfiances, refus... Cette « communication négative » — dont l'insuccès scolaire serait la manifestation la plus visible — aurait lieu à deux niveaux : le micro-local (le trio enseignant-élève-parents) et le local (le rapport établissement scolaire — milieu local dans les « zones défavorisées »). Au lieu d'être « les partenaires habituels » de l'école dont parlent certains textes officiels de l'Education nationale, nombre de parents d'écoliers décrits comme désavantagés et en difficulté (se) sont « mis sur la touche » ou « marginalisés » (Tedesco, 1979 ; de Queiroz, 1981 ; Belmont et Breton, 1984 ; Henriot-Van Zanten, 1990 ; Devaux, 1990), processus social-institutionnel qu'on ne saurait dissocier de la mauvaise scolarité et de « l'exclusion du savoir » (Grootaers, 1980) de leurs enfants. L'examen in vivo de la nature et des modalités de cette communication — entendue au sens de « communication sociale » (Bachmann et al., 1981), c'est-à-dire ce qui relève, non de la bonne ou mauvaise volonté des personnes et de difficultés techniques ou inter-subjectives, mais de facteurs sociologiques tels que les positions et dispositions *sociales des acteurs individuels ou collectifs en* présence (de Queiroz, 1982) — devrait nous aider à expliquer « l'échec ordinaire » (1) qui touche une fraction importante d'enfants de travailleurs manuels dès le CP.

A) **Etude 1** (niveau micro-local) : des études de cas.

Nous avons observé des enfants d'ouvriers signalés en difficulté par les maîtres de CP. Mais au lieu de nous focaliser sur « l'enfant-problème », notre attention s'est portée sur « la situation-problème », c'est-à-dire sur les conditions sociales de l'acquisition du lire-écrire « vécue » par l'enfant à l'école et à la maison.

La méthode utilisée — que nous appelons clini*co-ethnographique* — consiste a) à observer le comportement scolaire de l'enfant face à l'apprentissage de la lecture ainsi que les attitudes des intervenants adultes entre eux et envers l'apprenti lecteur, b) à réaliser des entretiens avec chacun *des protagonistes à propos des difficultés de* l'enfant.

*Nous avons retenu ici quatre cas pour leur va*leur d'exemples-types ; même si ce petit échantillon n'est pas représentatif (au sens statistique du mot), il nous semble significatif, c'est-à-dire riche de sens pour rendre plus intelligible « l'alchimie *sociale » qui produit une partie des échecs dans* les premiers apprentissages.

Anne : A la mi-janvier, l'institutrice envisage déjà le redoublement. « Je ne sais pas si je pourrai l'éviter. Anne est une élève facile : elle est douce, elle ne fait pas de bruit. Mais elle a trop de mal à suivre. Et puis, elle n'est pas soutenue à la maison. Les parents ne sont même pas venus à la réunion que j'ai faite en début d'année ».

Au cours de l'entretien que nous avons avec elle, Anne nous explique que pour apprendre à lire « il faut être sage et *gentille avec la maîtresse* ».

— Et qu'est-ce qu'il faut faire encore ?
— *Je te l'ai déjà dit.*

Puis elle explique que ceux qui apprennent mal « *sont des vilains* ». Et elle parle alors avec force détails d'un Mikaël « qui est vilain ».

Lorsque nous rencontrons les parents, ils insistent à plusieurs reprises sur les consignes qu'ils donnent à leur fille : « Tu dois bien faire attention, t'appliquer, écouter la maîtresse... Anne est un

peu tête en l'air ! » Ils évoquent le suivi scolaire à la maison en termes de contrôle et de surveillance : « On regarde si ses affaires sont bien rangées, *si le cahier est propre...* ». *Ils n'ont pas* conscience des risques de redoublement : « On fait confiance à la maîtresse, elle connaît son métier... Si Anne fait des efforts, ça devrait aller ».

L'observation de quelques séquences de lecture en classe fait apparaître une organisation socio-pédagogique « traditionnelle ». Les relations maîtresse-élèves sont autoritaires et verticales ; seule l'enseignante a le droit de questionner ; les échanges entre enfants sont quasi inexistants. Les principes du « chacun pour soi » et du « bien ou mal » régissent la majorité des activités : les situations d'apprentissage tout comme les moments « intermédiaires » (sorties, déplacements...) donnent lieu à une séparation constante des élèves en bons/mauvais, récompensés/blâmés ; par exemple, le bon point et la remontrance sont distribués aussi bien pour sanctionner une réponse ou un exercice, que la tenue dans les rangs.

Ainsi, l'intervention de l'enseignante et celle des parents se conjuguent pour induire chez Anne à la fois crainte de la relégation (la menace de « tomber chez les vilains ») et fausse conscience (la confusion entre conduite cognitive et comportement moral). Elle est l'objet d'un « travail » de division — qui oppose bien/mal, bons/mauvais — et de brouillage — qui rend opaques les aspects cognitifs des acquisitions scolaires. Elle n'a saisi qu'une moitié de son métier d'écolier : elle a compris son statut de subordonné mais pas du tout son rôle d'apprenant.

Maria : Après deux CP ratés, elle a été placée en classe de perfectionnement. Vers la Toussaint, le premier carnet scolaire indique : « Peu d'efforts, peu de progrès, ne sait pas lire couramment ». La mère (Mme A., femme de ménage, portugaise) fait quelques ménages chez Mme B. professeur. Au cours d'une conversation, Mme A. fait part des soucis qu'elle a à cause de la mauvaise scolarité de Maria. Mme B. lui donne deux conseils : aider Maria à lire le soir à la maison et aller parler à l'institutrice. Etonnement de la maman qui ne pensait pas que « c'était utile » et encore moins qu'« il fallait le faire ». Cette double conduite est mise en application par Mme A. et porte ses fruits : six semaines plus tard, les progrès scolaires de Maria sont manifestes et les appréciations de la maîtresse positives.

Jusqu'ici, « l'absence » de participation des parents de Maria à la vie scolaire était en fait l'application d'une règle simple : « la maison c'est la *maison, l'école c'est l'école ; les parents doivent* faire confiance aux enseignants et ne pas se mêler de leur travail ». Ce modèle culturel des rapports école-famille — largement répandu dans certaines couches populaires, notamment chez les immigrés — est à l'opposé de celui des enseignants pour lesquels « les bons parents d'élèves sont ceux qui apportent une aide scolaire à leur enfant et qui dialoguent avec les maîtres ». En croyant bien faire, la mère « jouait deux fois » contre sa fille. Premièrement, elle se distinguait des « parents qui savent » et mettent en place des stratégies payantes : visites à l'enseignant et préceptorat familial. Deuxièmement, son attitude était mal interprétée et dévaluée par les professionnels de l'éducation : « Ces parents se désintéressent de l'école et de la scolarité de leur fille ».

L'échec de Maria apparaît ainsi comme le résultat d'un processus complexe de mise hors jeu qui touche conjointement l'enfant et sa mère. Le manque d'informations de celle-ci sur son rôle d'auxiliaire pédagogique et sur les règles implicites de l'école entraîne de sa part une stratégie scolaire peu efficace. Parallèlement, les enseignants font appel aux thèses défectologiques — déficience culturelle ou psychologique de l'enfant et de son milieu — pour expliquer le problème rencontré.

Sylvie : La maîtresse nous la « signale » pour ses difficultés dans l'apprentissage de la lecture et sa grande timidité. Au cours d'une séance individuelle de lecture que nous lui proposons à la mi-CP, Sylvie se lance d'abord dans une production de sons et une syllabation pénible du texte qui délaisse toute recherche du sens. « Je lis comme avec maman, nous explique-t-elle ». Au second essai, après avoir écouté nos remarques (« lire c'est comprendre »), elle regarde l'image qui accompagne le récit, repère deux ou trois mots imprimés puis invente une histoire. Elle se justifie en disant : « Je lis comme avec la maîtresse ».

Dans les jours qui suivent, nous avons un entretien avec l'institutrice et un autre avec la mère. Toutes les deux se montrent très agressives et accusatrices. « C'est la faute de la mère, dit la maîtresse. J'utilise une méthode de lecture par le sens. Je l'ai expliquée aux parents pour qu'ils agissent comme nous. Mais la mère de Sylvie fait chaque jour des exercices de b-a-ba. Je lui ai demandé d'arrêter car ça perturbait complètement

Sylvie. Rien à faire ! ». De son côté, la mère dénonce avec vigueur « la méthode globale » de la *maîtresse*. « Ça fabrique des enfants qui lisent mal et écrivent n'importe comment. Ils n'apprennent même pas les lettres. Nous, nous avons appris à lire avec la méthode b-a-ba. C'est ça qui convient à Sylvie, je crois. *J'ai voulu en parler à la maîtresse* et à la directrice. Rien à faire ! »

On peut interpréter les difficultés en lecture de Sylvie *comme l'effet de la discordance* relationnelle et didactique entre les deux lieux d'apprentissage (l'école/la maison) et entre les deux principaux formateurs (la maîtresse/la mère). Sylvie se trouve au centre d'un conflit socio-pédagogique qu'elle ne peut surmonter. La perturbation des rapports école/famille, à la fois sociale (opposition de deux institutions, de deux catégories socio-culturelles) et pédagogique (opposition de deux conceptions de l'apprentissage de la lecture), semble à la base de la perturbation socio-cognitive *de Sylvie : celle-ci s'adapte mal à l'école* (malaise, anxiété, inhibition) et en même temps met en place une conception erronée de l'activité de lecture (opposition entre un savoir-lire domestique et un savoir-lire scolaire). L'enfant devient un apprenant écartelé qui ne sait pas quel guide choisir (la mère ou l'enseignant), ni quelle conduite adopter pour lire (combiner des lettres-sons ou deviner l'histoire). Elle oscille de l'un à l'autre, incapable de « recoller les morceaux », de concilier les deux référents adultes (la mère et la maîtresse) et *les deux démarches cognitives* (déchiffrer et anticiper) qui lui sont présentées comme incompatibles.

Thierry : Il redouble le CP et a été orienté vers un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) à cause de « gros problèmes en lecture-écriture » et de « troubles du comportement » (instable, opposant). Lors de notre premier entretien, Thierry a l'air désorienté et gêné par nos questions : il ne saisit pas ce qu'on attend de lui ni ce qu'il doit faire pour bien faire.

Pour les instituteurs, « le problème c'est Thierry » qui leur paraît perturbé sur les plans affectif et intellectuel. « C'est aussi les parents » qui, d'après eux, s'occupent mal de leur enfant, s'opposent à l'école et ne veulent rien entendre. Les parents ont un discours tout à fait symétrique. « Le problème c'est les maîtres » : *ils ne comprennent* pas Thierry, ils l'ont pris à rebrousse-poil, ils ne les aiment pas, eux les parents. D'après un animateur périscolaire qui connaît bien Thierry, « le problème c'est l'école », institution normative qui ne tolère pas les différences, structure conservatrice qui fabrique de l'exclusion. Enfin, pour le psychothérapeute, « le problème c'est la famille » : il parle de relations intrafamiliales dysharmoniques et de situation œdipienne mal résolue.

Ce qui frappe d'abord, c'est la cacophonie des explications : il y a autant de conceptions hétéroclites et contradictoires que de protagonistes. C'est ensuite la dénonciation mutuelle des intervenants : chacun a tendance à dire que « c'est la faute de l'autre ». On assiste à une sorte de jeu de ping-pong où chaque acteur se renvoie la balle. Thierry se trouve renvoyé de *l'un à l'autre* et ballotté dans tous les sens. On remarque en outre que cette dynamique éducative chaotique n'est pas seulement le résultat de relations personnelles incohérentes ou conflictuelles. C'est aussi l'effet de structures éducatives fermées (« bornées ») qui ne peuvent que répéter leur logique interne préétablie et leur « langue de bois » catégorielle ou institutionnelle.

B) **Etude 2** (niveau local) : des études de terrain.

Nous avons essayé d'analyser le lien existant entre dynamique scolaire et dynamique sociale d'un quartier populaire (Henriot et Léger, 1985 ; Chauveau et Duro-Courdesses, 1989) en nous intéressant plus particulièrement à l'influence des rapports école/milieu local sur le rendement scolaire. L'examen des contradictions, voire des antagonismes, entre acteurs locaux (d'un côté « les équipes » d'enseignants, de l'autre « la communauté » ou le milieu socio-familial) devait, pen*sions-nous, nous éclairer sur la mise en échec de* nombreux enfants.

L'une des méthodes consiste à étudier « des *moments forts » de la vie d'un établissement sco*laire et de ses relations avec « le quartier » : par exemple, les conditions de la rentrée scolaire, la rédaction d'un projet d'école, une action de formation (stage d'école ou de terrain), une rencontre-débat avec des parents ou des habitants. L'observation de ces « périodes sensibles » permet de saisir des tensions ou des ruptures qui, le reste du temps, sont souvent souterraines et non dites. C'est dans ces circonstances particulières, « extra-ordinaires », que se révèlent le mieux les *caractéristiques du contexte socio-scolaire et leur* impact sur les processus d'enseignement et d'acquisition des savoirs. Nous avons appliqué cette méthode — l'étude ethnologique de situa-

tions non quotidiennes — à des écoles de ZEP connues pour leur taux élevé d'insuccès scolaires. En voici deux illustrations.

• *Ecole A* : Au cours d'un stage d'école, des formateurs invitent les enseignants à analyser les résultats — « globalement médiocres » — de l'évaluation effectuée au début CE2. La plupart d'entre eux ne décrivent le milieu socio-familial et le quartier (une ZUP) qu'en termes de manques, de carences ou de handicaps. Les explications « misérabilistes » s'accumulent. On cite plusieurs cas d'enfants délaissés, mal nourris ou maltraités ; on se plaint des parents « qu'on ne voit jamais » ; on évoque l'abus de télévision ; on met en avant les déficiences linguistiques des adultes : « ils ne parlent pas français », « ils ne savent pas lire ». Le directeur conclut les débats en disant : « On est obligé de faire du social, ce qui n'est pas notre rôle, mais on n'en a pas les moyens ».

La même semaine, une petite équipe de prévention sociale organise une réunion pour « les femmes du quartier » sur le thème de l'école et de la scolarité de leurs enfants. La majorité des vingt mères présentes manifestent avec vivacité leurs critiques et leur amertume : « C'est comme pour le reste, on nous donne les plus mauvais enseignants », « qui voudrait venir travailler ici ? », « quand nos enfants n'ont pas cours, on ne sait même pas pourquoi », « je connais des gens qui ont refusé d'envoyer leur enfant à A, il y a bien une raison », « pourquoi font-ils moins de français et de mathématiques à l'école A qu'à l'école M ? Je ne comprends pas ça », « les enfants ne sont pas assez tenus, beaucoup de maîtres ne s'intéressent pas à eux ».

• *Ecole B* : A la rentrée scolaire, les différents établissements scolaires de la ZEP du Grand T. rédigent leur projet d'école. Les instituteurs de B écrivent en introduction de leur document : « L'école B est située dans un quartier très défavorisé où sévit (sic) le chômage, la drogue, la délinquance, la violence, bref la misère. (...) Les enfants manquent dans leur famille de stimulations verbales et sensorielles, leur niveau de langage est extrêmement faible, etc. ».

Lors d'une réunion du conseil de la ZEP qui a pour but de coordonner les projets d'établissement et d'établir un projet de zone, l'un des deux représentants de B affirme que dans son école « un élève et demi par classe lit vraiment après deux ans ». Il y voit la preuve « qu'il est tout simplement impossible d'apprendre à lire » dans le quartier du Grand T.

Dans le même temps, 22 familles du secteur (sur 56 soit près de 40 %) demandent une dérogation pour leur enfant à l'entrée du CP. D'autres parents s'adressent à la mairie ou à l'inspection de l'Education nationale pour se plaindre de certains enseignants de B et affirmer que les enfants y sont « mal enseignés ».

Certes les situations des écoles A et B peuvent sembler bien singulières, voire caricaturales. Nous pensons plutôt qu'elles mettent clairement en évidence un phénomène fréquent mais souvent moins visible ou moins intense : le rejet mutuel, l'accusation réciproque entre enseignants et milieu local coïncident avec une faible efficacité pédagogique de l'établissement scolaire. Plusieurs études réalisées dans des ZEP urbaines fournissent des indications concordantes avec notre analyse des « écoles à problèmes ». Les unes relèvent la prépondérance de « l'idéologie du handicap socioculturel » (Rochex, 1988) chez les enseignants (voir aussi Testanière, 1985 ; Doray et Rogovas-Chauveau, 1989 ; Galeyrand, 1989 ; Payet, 1991). D'autres signalent que les habitants sont enclins à penser que « de même que le quartier a hérité des logements les plus médiocres, il a récupéré les écoles et les enseignants les plus médiocres » (Delarue, 1991, p. 163). Quelques-unes décrivent « la spirale infernale » de l'échec : manque de personnels stables et qualifiés, prolifération des structures spéciales et dévalorisées, échange de points de vue stigmatisants, fuite des parents « avertis », augmentation du taux d'élèves en difficulté, fuite des enseignants (Léger et Tripier, 1986).

Cet ensemble d'éléments suggère que les rapports école/milieu local constituent une variable importante de la réussite scolaire dans les quartiers « fragiles ». En particulier, l'examen des relations sociales école/familles populaires et celui des dynamiques éducatives locales semblent être des passages obligés pour mieux comprendre pourquoi tant d'enfants de milieu populaire échouent au moment des apprentissages scolaires de base.

Nos études 1 et 2 tendent à montrer que « les ratés » de l'apprentissage sont, dans de nombreux cas, indissociables des « ratés » dans l'interaction éducative enfant-école-famille. Les dysfonctionnements de cette relation triangulaire semblent au

cœur de l'insuccès scolaire qui frappe les catégories socio-économiques « défavorisées ». Nous avons vu, par exemple, que les difficultés de Maria ne pouvaient être séparées des mécanismes de marginalisation scolaire dont elle et sa mère étaient à la fois objets et coauteurs. Ou que « le va-et-vient des dénigrements » entre les enseignants et les parents était étroitement lié à l'échec massif enregistré dans les écoles A et B.

Mais nous avons aussi remarqué que c'est parfois la conjonction des stratégies pédagogiques inadéquates des enseignants et des parents qui paraît mettre en difficulté le jeune écolier et l'entraîner dans une impasse (voir Anne).

DISCUSSION

L'interface école/familles populaires paraît être un lieu d'observation privilégié pour appréhender la genèse de l'échec dans les savoirs scolaires premiers. C'est, semble-t-il, dans les points de contact et de friction, dans les zones de frottement et d'échange entre ces deux « lieux de vie », entre ces deux structures éducatives, entre ces deux univers socioculturels que « se fabrique » *une part importante de la non-réussite au cours* préparatoire. Quelques auteurs voient même dans les conflits et les contradictions entre enfant et école — mais ne peut-on pas y inclure les parents ? — « l'origine première des difficultés d'apprentissage » (Fijalkow, 1986, p. 191-200). « Le nœud du problème » se situerait « dans les interactions enfant-école » (idem, p. 184) — mais ne s'agit-il pas plutôt des interactions enfant-école-famille ?

Une erreur fréquente consiste à vouloir expliquer les difficultés d'acquisition au cours préparatoire sans tenir compte des conditions réelles de scolarité. On recherche alors les causes de l'insuccès dans un « ailleurs » qui peut être temporel (le passé de l'enfant) ou spatial (la famille, l'appareil scolaire, l'environnement socio-économique). La seconde erreur est « la pensée alternative » *qui se centre tour à tour sur les facteurs* scolaires-pédagogiques, sur les facteurs socio-familiaux et/ou sur les caractéristiques de l'enfant. On étudie soit les processus de différenciation et les disparités internes à l'école, soit les attitudes et les stratégies propres à la famille ou à la « communauté ». Une troisième erreur consiste à proposer une vision « topographique » des mécanismes *sociaux et éducatifs. On se limite à mesurer* (?) « la distance » sociale ou culturelle entre « le milieu » scolaire et « le milieu » de l'enfant. On traite les rapports sociaux en simples rapports spatiaux, on « fige la dynamique sociale et (on) la réduit à une topographie socioculturelle ». (Charlot, 1990, p. 15).

Nos observations suggèrent que l'étude de la liaison inégalités scolaires précoces/appartenance sociale doit passer par celle des liaisons école/familles populaires, c'est-à-dire, l'investigation des rapports de force (construction des statuts et des pouvoirs) et des rapports de sens (jeu des représentations symboliques) *qui s'installent « pour de* vrai » entre les acteurs « en chair et en os » de la scène scolaire. Pour comprendre pourquoi tant de jeunes écoliers des classes populaires ont « des problèmes » au CP, il est probablement nécessaire d'identifier les connexions et les inter-relations école/familles « qui font problème ». Pour appréhender l'échec massif de ces enfants, l'un des moyens — peut-être le meilleur — est d'analyser *en même temps la nature des rapports qu'entre*tiennent les parents, généralement peu scolarisés et peu qualifiés, aux enseignants de leurs enfants et le rapport du maître à ces familles « à risques scolaires ».

Les quelques exemples que nous avons présentés suffisent à montrer la diversité des scénarios possibles. Il y a parfois un conflit ouvert qui est associé aux difficultés de l'élève : les heurts, mésententes, désunions, oppositions sont manifestes, les « refus de l'autre », sont partagés (par ex. Sylvie, Thierry). Dans d'autres cas, on assiste à des convergences — au moins partielles — qui se *révèlent contre-productives (par ex. Anne). Le* plus souvent, ces dynamiques triangulaires négatives (ou pathogènes) sont complexes : s'y mêlent des attitudes de dévalorisation de la part des enseignants et d'auto-dévalorisation chez les enfants et les parents (Lurçat, 1976), la difficulté de ceux-ci à comprendre le fonctionnement de l'école et les apprentissages fondamentaux (Bernstein, 1975 ; de Queiroz, 1981 ; Coulon, 1987), l'absence de connivence entre enseignants et familles (Breton, 1981 ; Zimmermann, 1982 ; Plaisance, 1985 ; Isambert, 1985), la mise à l'écart des parents (Tedesco, 1979 ; Breton et Belmont, 1984).

Chacun de ces mécanismes de « l'échec en train de se faire » a été parfois étudié séparément

et mis en avant comme « cause » de l'insuccès. Il semble, qu'en réalité, ils forment un ensemble — un système de variables (Reuchlin, 1990) ou un réseau de facteurs (Accardo, 1991) — seul capable de rendre compte des interactions école/familles et de leur impact sur la réussite au CP.

Ces « examens cliniques » (ou micro-ethnographiques) permettent également de noter l'imbrication des aspects sociaux et cognitifs. L'« étiquetage » réalisé par les enseignants va de pair avec le manque d'informations des parents sur l'institution scolaire, avec leur insuffisante compréhension des pratiques pédagogiques et des « règles de jeu » de la réussite scolaire (Mauvy, 1988). Les discontinuités, les retraits, les mécanismes de dévalorisation ou de discrimination, les rapports inégalitaires ne sont pas indépendants du degré de « désorientation » (de Queiroz) ou « d'intelligence institutionnelle » (Coulon) des parents. Mais ils ne sont pas non plus isolables de la (non) « compétence sociologique » des enseignants, c'est-à-dire de leur (mé)connaissance des milieux populaires. Autrement dit, les « mauvaises relations » sont aussi souvent faites de contresens réciproques. Ainsi, des parents pensent bien faire en ne se mêlant pas « des affaires de l'école » tandis que les enseignants interprètent leur non-intervention comme la preuve de leur désintérêt (exemple Maria). Ou bien, les uns et les autres font une erreur de diagnostic simultanée : les premiers ne saisissent pas l'intérêt d'un enseignement de la lecture centré sur le goût de lire et le contenu des textes alors que les seconds mésestiment l'utilité d'une aide visant la maîtrise du code écrit (exemple Sylvie).

Bien sûr, on ne saurait oublier que toutes ces « mésintelligences », ces « doubles méprises » ont elles-mêmes des sources sociales : l'histoire de la relation institution scolaire/milieux populaires, les rapports professionnels/usagers, les rapports classe moyenne « nouvelle »/classe ouvrière, les stéréotypes et les idéologies qui dominent le champ scolaire et les « ethnocentrismes de classe ». Elles apparaissent « au milieu » de phénomènes micro-sociaux et dans des situations locales déterminées. Ce que nous voulons surtout souligner, c'est que les relations école/familles populaires ne comprennent pas que « du relationnel » et du « sociologique » ; elles ont aussi une dimension cognitive. De même que nous avons essayé de montrer que les « difficultés d'apprentissage » semblent autant socio-institutionnelles que cognitives, nous sommes amenés à penser que les « interactions sociales » entre les parents populaires et l'école comportent des éléments conceptuels importants. Nos interrogations initiales (quels sont les effets cognitifs de la dynamique sociale école/familles ? Quel est le lien entre contexte socio-scolaire et acquisitions fondamentales ?) méritent d'être revues et précisées. Nous ferons l'hypothèse que les ruptures — si souvent mentionnées par la sociologie et l'ethnologie de l'éducation — entre l'école et les milieux socio-familiaux populaires ne sont pas seulement sociales ou culturelles ; elles touchent également les logiques et la cognition des acteurs, c'est-à-dire « la capacité des sujets à donner un sens à ce qui leur arrive et à ce qui se passe dans l'environnement physique et social » (Perret-Clermont, 1988, p. 155) ; elles s'appliquent aux échanges « intellectuels » et sémantiques, aux prises de conscience et aux analyses de la « situation » (ou du « problème ») que font les différents protagonistes en présence. La division, la divergence et la partialité des interprétations, conceptions, compréhensions, raisonnements seraient — au même titre que la mise à distance ou en retrait, la non-reconnaissance sociale d'autrui, les catégorisations péjoratives, les discontinuités entre modèles culturels et éducatifs... — génératrices des difficultés scolaires chez les jeunes élèves d'origine populaire. Les « ruptures cognitives » — sous la forme de désaccords et de mésententes (Sylvie, Thierry) ou de malentendus (Anne, Maria) — seraient l'une des composantes principales des dynamiques éducatives négatives. Le contexte socio-institutionnel et les conditions sociales-culturelles ne suffiraient pas, à eux seuls, à expliquer « la qualité » des apprentissages scolaires effectués par les enfants au CP. Il faudrait aussi prendre en considération « le contexte cognitif », c'est-à-dire le jeu des raisonnements et des interprétations chez les acteurs (qui sont aussi des « êtres pensants ») intervenant quotidiennement auprès de l'enfant-écolier. Comment celui-ci pourrait-il apprendre et comprendre « les choses de l'école » si les définitions qu'en donnent ses éducateurs sont contradictoires ou incohérentes ? Comment pourrait-il éviter ou surmonter les confusions cognitives (à propos de qu'est-ce que lire, comment apprendre, pourquoi apprendre à lire-écrire) si les adultes qui l'entourent perpétuent contresens et malentendus ? Comment saurait-il se conduire « avec intelligence » au milieu de formateurs qui « vivent en mauvaise intelligence » ?

En résumé, l'une des principales variables explicatives de la réussite scolaire des enfants de la nouvelle classe moyenne (professions intellectuelles) serait la connivence — à la fois sociale, *culturelle, cognitive — qui existe entre l'école* et le milieu familial. En revanche, les discordances socio-cognitives (rejets mutuels, contresens réciproques, dissensions) fréquentes dans les rapports école/familles désavantagées, généreraient chez les enfants des troubles de relations avec les adultes (inhibition, instabilité) **et** des troubles des conduites d'apprentissage.

II. VERS UNE « ÉCOLE DE LA RÉUSSITE POUR TOUS »

Nous avons voulu montrer que les dysfonctionnements de la communication sociale entre l'école et les familles semblent un déterminant important de l'insuccès scolaire au CP chez des enfants de catégories sociales « désavantagées ». La difficulté d'apprentissage apparaît dans de nombreux cas liée à un « éclatement » de l'espace éducatif de l'enfant, notamment à des ruptures sociales et cognitives qui traversent le triangle élève-école-familles. On peut penser, qu'à l'inverse, la mise en place d'une dynamique socio-cognitive « positive » entre l'école et les familles populaires constituerait une pièce maîtresse d'une « pédagogie de la réussite pour tous » au cours préparatoire. Une telle hypothèse est concordante avec les principes de base des théories écologiques du développement des capacités cognitives. Selon celles-ci, l'activité cognitive de l'enfant ne porte pas seulement sur les objets d'étude (par exemple, le système écrit) ou les savoirs à acquérir (par exemple, la lecture-écriture), elle s'applique aussi aux intervenants et aux micro-milieux (la classe, l'établissement scolaire, la maison...) que fréquente l'apprenant. Le progrès cognitif découlerait d'une double démarche de l'écolier : la maîtrise progressive des tâches et des notions et, en même temps, la compréhension du contexte, la mise en relation des lieux et des adultes chargés de le former. Ses compétences dans les savoirs scolaires de base dépendraient donc de la qualité du lien entre ces deux processus intellectuels (Bronfenbrenner, 1979 ; Bateson, 1984).

Si l'on admet que l'enfant doit donner sens à son environnement, comprendre la situation sociale d'enseignement/apprentissage pour développer ses compétences (Perret-Clermont, 1988), on est conduit à supposer qu'une amélioration de la communication — les interactions sociales et cognitives — entre l'école et sa famille aura des répercussions sensibles sur les performances de l'écolier débutant. Si l'on parvenait à (r)établir le lien social et cognitif entre les trois participants à l'activité d'enseignement/apprentissage, on libérerait la voie pour l'accès aux savoirs (lire, écrire, calculer). Une intervention centrée sur la prévention ou la résolution des « doubles méprises », sur la gestion des échanges qui se produisent à l'interface école/familles populaires rendrait le contexte d'apprentissage plus intelligible à l'enfant et réduirait nombre « d'entraves socio-cognitives » qui empêchent sa réussite.

Notre seconde hypothèse est qu'un tel changement des rapports école/milieux défavorisés est possible ici et maintenant. Si l'on considère que ce rapport comprend trois constituants (social, culturel, cognitif), on peut penser qu'en agissant sur « la troisième dimension » — la cognition des différents acteurs : enfant, parents, enseignants — par exemple, en « injectant » des informations, des explications, des outils permettant de connaître et comprendre « le partenaire » potentiel, des techniques facilitant la visibilité et la lisibilité de la « boîte noire » (ou terra incognita) qu'est habituellement « l'institution » ou « le milieu », on modifiera profondément le rapport social entre l'école et les familles des élèves « désavantagés ».

C'est ce que nous avons voulu tester dans l'étude 3. Elle a été menée dans un CP de 21 élèves, presque tous enfants de travailleurs immigrés. L'école est située dans un quartier réputé très défavorisé et ghettoïsé. Depuis quelques années, les instituteurs estimaient que la moitié des enfants ne savait pas lire en fin de CP et qu'un tiers était toujours non-lecteur après deux années de scolarité élémentaire. De plus, ils déploraient les difficultés de liaison entre les familles ou le manque d'implication des parents : pas d'association de parents d'élèves, pas de candidats au conseil d'école, peu de présents aux réunions de classe.

Nous avons mis au point le dispositif expéri*mental suivant : a) organiser une séance indivi*duelle d'aide à la lecture avec tous les élèves de la classe (durée : une heure à une heure et demie) ; b) proposer à chaque famille d'assister à une séance de même type (soit à l'école, soit à la maison) ; c) rendre compte régulièrement de nos

observations à l'institutrice (une fois par quinzaine).

Nous espérions que notre intervention déclencherait un changement de la dynamique socio-pédagogique enfants/enseignants/familles, qu'elle pourrait être relayée par la majorité des intéressés et qu'elle aboutirait à une meilleure réussite scolaire. C'était, en outre, un moyen de valider ou de confirmer les conclusions de nos études 1 et 2 sur les mécanismes de l'échec.

L'expérimentation comporta quatre étapes principales. La première fut consacrée à la définition du contrat de recherche avec l'institutrice (2). Elle se classait parmi les enseignants proches de la « pédagogie nouvelle » : par exemple, dans le domaine de la lecture, elle n'employait pas de manuel et s'inspirait de la méthode naturelle Freinet. Elle avait deux préoccupations voisines des nôtres : améliorer sa pédagogie de la lecture et associer davantage les parents aux activités éducatives de la classe.

Dans les deux séances d'aide personnalisée à chaque apprenti-lecteur, nous proposions une série d'activités : lire-comprendre de petits récits dans des livres pour enfants, écrire quelques mots et une courte phrase, discuter autour de quelques questions (pourquoi et comment apprendre à lire, qu'est-ce que lire, comment faire pour écrire tel ou tel mot), faire réfléchir l'enfant sur ses façons de faire et de penser, sur ses erreurs et ses progrès.

La séance en présence de la famille comprenait plusieurs moments. Le plus long était « le travail » avec l'enfant. Les parents étaient en position d'observateurs participants : ils pouvaient intervenir pour aider leur enfant s'ils le souhaitaient. Nous insistions surtout sur les conduites de lecture-compréhension, l'exploration « silencieuse » et intelligente de l'énoncé, la justification des réponses. Nous intervenions aussi pour encourager et valoriser les efforts et les découvertes du lecteur malhabile.

Nous expliquions ensuite aux parents certains comportements de l'enfant, en présence de celui-ci, en essayant d'en dégager la logique et l'évolution. Nous précisions aussi le sens de nos propres interventions.

Puis nous parlions de la scolarité de leur enfant, de « ce qu'ils pensaient » de l'école et de l'enseignante, de « ce qu'ils faisaient » pour aider leur fils ou leur fille. Enfin, avant de partir, nous offrions un livre (par exemple un conte) à l'enfant.

RÉSULTATS

- Les enfants ont tous été « nos supporters » et « nos messagers » auprès des membres de leur famille.

- Les parents ont tous répondu positivement à notre demande ; la plupart nous ont accueillis « à bras ouverts » (9 fois sur 10, ils ont choisi de nous rencontrer chez eux).

- En fin d'année, les enfants, l'institutrice et la grande majorité des parents ont exprimé une vive satisfaction du travail accompli.

- Les 3/4 des familles ont relayé notre intervention ponctuelle en apportant des aides régulières en lecture à leur enfant.

- **Le taux d'échec en lecture est passé de 50 % les années précédentes à moins de 20 %.** A l'entrée du CE1, 17 élèves avaient un niveau et un comportement jugés satisfaisants par les instituteurs.

- Cependant, trois enfants (plus un quatrième ayant déménagé en cours d'année) ont éprouvé de sérieuses difficultés. Dans ces trois cas, il semble que notre intervention n'a pas eu de suite dans le milieu familial. Pour l'un d'entre eux, la condition que nous avions posée avant « la séance de travail en famille » (la présence d'une personne parlant français) n'avait pu être remplie.

Ces résultats positifs pourraient être dus à l'effet Hawthorne : le simple fait d'introduire « deux chercheurs de Paris » dans une école « de banlieue perdue » aurait agi sur les mobilisations de l'ensemble des protagonistes et dynamisé leurs relations. Même si l'on suppose que ce phénomène psychosocial a été primordial, cela prouverait au moins, que « l'échec scolaire n'est pas une fatalité ».

En fait, de nombreuses données montrent que d'autres processus peuvent expliquer les changements importants qui ont eu lieu.

1) Les progressions spectaculaires

Quelques enfants ont manifesté des progrès rapides, voire surprenants juste après la rencontre

avec la famille. Le compte-rendu de ces séances met en lumière quelques-uns des micro-changements générateurs de succès. En voici deux exemples :

• *Hanifa A.* — Elle était perçue par la maîtresse comme faisant partie de ceux qui démarrent mal le CP, qui semblent « à la traîne » ; elle était l'un de ces « timides » qui ne participent pas aux leçons et qui progressent apparemment peu. Son père était présent lors de la réunion organisée par l'institutrice en début d'année avec notre participation. Pour ces deux raisons, il est l'un des premiers contactés. A sa demande, la séance se déroule un samedi matin à l'école, dans une salle libre.

Nous commençons à travailler avec Hanifa ; le papa regarde, puis peu à peu, il entre « dans le jeu ». A son tour, il utilise la technique des questions aiguilleuses-aiguillonnantes : « Pourquoi tu crois que c'est écrit « s'amuse » ? », « Qu'est-ce que tu crois qui est écrit ici ? », « Par quoi ça commence ? » « Pourquoi ça ne peut pas être « rouge » ce mot-là ? », etc. Après discussion avec nous, au moment de partir, il dit à Hanifa : « On va bien travailler tous les deux ».

Une semaine après, nous constatons avec l'institutrice une nette amélioration dans l'attitude d'Hanifa en classe et dans ses performances en lecture. Par la suite, elle est devenue l'une des meilleures lectrices de la classe.

Au cours de l'entretien, M. A. nous avait fait part de plusieurs de ses réactions face à l'apprentissage du lire-écrire par sa fille. Devant les réponses inadéquates de celle-ci après plus de deux mois de CP, il avait eu l'impression que « ou bien Hanifa était bête, ou elle y mettait de la mauvaise volonté », ou que lui « s'y prenait mal », ou « peut-être les trois à la fois ». Certaines aides qu'il avait tenté d'apporter étaient peu assurées : « Je faisais pareil que vous, sans bien savoir pourquoi, sans savoir si c'était bien ». Après quelques semaines, M. A. avait cessé de faire lire et écrire Hanifa : « Je ne voulais plus la faire travailler... Son petit frère avait abîmé ses livres et ses cahiers... Je m'énervais trop ». Il réalise, ce samedi matin, que les erreurs de sa fille, loin d'être aberrantes, étaient communes à de très nombreux apprentis lecteurs, que ses aides en lecture-écriture étaient pertinentes, que certains obstacles pouvaient être levés grâce à des gestes simples (par exemple donner un livre et un cahier au jeune frère d'Hanifa). Une seule séance avait permis de « débloquer » une situation dominée par la tension, l'anxiété, la culpabilité et de « dénouer » des relations paralysant jusque-là les initiatives de l'enfant et du père.

• *Zakaria C.* — La maîtresse était assez pessimiste quant à son avenir scolaire immédiat. Zakaria était arrivé en France depuis un an et il avait beaucoup frappé les institutrices de l'école maternelle par ses difficultés d'adaptation : il lui arrivait de temps en temps, en grande section, de manger du sable et de la terre. A la fin novembre, au CP, il se distinguait par sa mauvaise maîtrise du français parlé et par son incompréhension de certaines tâches scolaires : il croyait en particulier qu'on pouvait lire les yeux fermés.

Tout au long de la séance de travail qui a lieu à la maison, un samedi après-midi, devant tous les membres de la famille (parents et fratrie), il travaille sans relâche, avec un mélange d'acharnement et de jubilation.

Après plus d'une heure, quand nous proposons de nous arrêter, il s'écrie : « Non, on continue ». M. C. est lui aussi très actif ; quand Zakaria semble hésitant ou en difficulté, son père lance une question ou une remarque qui met l'enfant sur la voie : « Ça se mange », « Ça commence par pa », etc. La mère, elle, reste debout ou s'occupe du thé mais elle et constamment attentive. Cette femme, analphabète et non francophone, demande de temps en temps à son mari de lui traduire certains échanges ou de lui expliquer quelques détails.

Deux jours après, Zakaria avait fait des progrès manifestes en lecture. Fier et heureux, il nous informe qu'il a passé « le samedi soir et le dimanche » à lire avec son père le livre que nous lui avons donné (le loup et les chevreaux). Il est conscient d'avoir progressé (« Je sais mieux lire à présent ») et quand nous lui demandons « comment tu as fait ? », il répond : « Mon père et ma mère, ils m'ont aidé ». Il nous explique alors que sa mère a été sans cesse présente et encourageante, qu'elle lui a « raconté la même histoire en marocain » et qu'il a relu une énième fois le livre avec son père en comparant les deux versions.

Par la suite, Zakaria a pris plaisir à nous parler de « ses lectures à la maison » et il est passé au CE1 sans encombres.

Ces « histoires singulières » — que certains so-

ciologues classeraient sans doute dans les anecdotes sans importance — ont à nos yeux, une grande portée heuristique.

Primo, des progrès spectaculaires peuvent apparaître quand une mobilisation intense et conjointe des différents acteurs (l'apprenant, les professionnels, les membres de la famille) s'opère à propos de l'apprentissage scolaire. Il semble y avoir alors de puissants « coups d'accélérateur » au processus d'acquisition. Deuxièmement, des sujets (enfants et adultes) présumés peu aptes à s'investir dans l'apprentissage de la langue écrite peuvent manifester une soif de savoir et de réussir et des compétences étonnantes lorsqu'ils ont « le pouvoir », i.e. le droit et l'occasion, de les exprimer.

2) Des changements du côté de l'institutrice

Plusieurs faits ont été pour elle des « découvertes », des « révélations » et quelques fois de véritables « chocs ». Citons les principaux. Des enfants ont fait un bond en avant après une seule entrevue avec les parents. Un élève a dit que c'était sa mère — qui ne savait ni lire ni parler français — qui l'avait aidé à apprendre. Tous les parents ont manifesté un vif intérêt pour l'école et la réussite de leur enfant. Leur première demande envers l'école était la maîtrise de la lecture-écriture. Dans les trois quarts des foyers, il y avait au moins une personne ressource pour aider l'apprenti lecteur.

Plus de la moitié des parents a fait part de réserves quant au travail pédagogique des instituteurs de cette école. Ils vantaient la gentillesse et le dévouement de la maîtresse, mais ils percevaient mal ses objectifs didactiques. Ils n'avaient pas compris, par exemple, que la lecture figurait dans ses priorités : « Comment peut-on apprendre sans manuel ? », « Au lieu de jouer ou d'aller au *marché, elle ferait mieux de leur apprendre à lire* et écrire ». Un père était même sur le point de changer son fils d'école : « Je vais l'envoyer à l'école des Français. Là-bas, il fera du travail sérieux : de la lecture, du français, des mathématiques ».

Toutes ces connaissances sur l'environnement familial et sur « la demande d'école » des parents *ont modifié l'attitude et la pratique de l'institu*trice. Son « regard » sur les enfants et les parents — son rapport social au milieu — est devenu nettement plus optimiste, ses attentes à leur égard plus élevés. « Finalement, dit-elle un jour, il n'y a pas de problèmes particuliers pour ces enfants, sauf pour une toute petite minorité ». Elle a décidé d'intégrer dans sa pratique pédagogique quelques acquis familiaux : utiliser l'alphabet, se servir des lettres majuscules, lire dans des manuels scolaires ; elle est même allée en recher*cher un stock dans la cave de l'école. Enfants et* parents en furent ravis ! Trois samedis, elle a organisé des classes ouvertes : les parents étaient invités à assister à des « leçons » de lecture, expression écrite, mathématiques et à discuter ensuite avec elle. Elle a multiplié les « bilans cognitifs de 4 heures » : avant de partir, les enfants faisaient le point sur « ce qu'ils avaient appris » dans la journée ; ils étaient ainsi en mesure d'expliquer « ce qu'ils faisaient à l'école ». Elle a veillé à avoir un maximum d'échanges, même très brefs, avec les mères ou les grands frères-grandes sœurs à la sortie de l'école, dans *la rue, au supermarché. Elle s'est donné comme* « règle de vie » de ne proposer que des activités compréhensibles par les enfants et les parents.

Pour elle, cette démarche a été « extrêmement formatrice et enrichissante » ; elle n'avait « jamais autant appris depuis ses débuts dans l'enseignement ». Ce fut aussi une démarche gratifiante : « C'est un grand plaisir de voir qu'on est plus *efficace, que les choses sont plus faciles, qu'on* est aimé des enfants et des parents ».

3) Des changements du côté des parents

La majorité d'entre eux ont aussi « appris beaucoup de choses » au cours de cette expérimentation. Ce fut avec un grand soulagement que plu*sieurs ont saisi, après trois mois d'école, que le* souci n° 1 de la maîtresse était « la lecture pour tous ». Ils ont découvert que certaines activités (par exemple une sortie ou un atelier avec des enfants de grande section maternelle) n'était pas « ce qu'ils croyaient » — de simples occupations récréatives — mais des moyens d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer. Ils ont vu qu'il existait de nombreuses façons d'aider un enfant à apprendre à lire.

Ils ont mieux apprécié le bien-fondé de leurs propres pratiques pédagogiques : « C'est à peu près comme ça que je faisais, mais je me demandais si je faisais bien » ; « Moi je fais pareil, mais là (dans l'intervention du chercheur), il y a le savoir-faire... Nous on s'énerve des fois, on a

moins de patience » ; « Je ne savais pas si je devais continuer ».

Par la suite, le nombre des familles assistant aux classes ouvertes a doublé par rapport à la première en début d'année (entre la moitié et les 2/3 de présents). De même, enfants et parents nous ont signalé que les aides familiales à l'apprenti lecteur se sont effectivement multipliées et diversifiées dans la majorité des cas. Parfois, des adolescents (surtout des adolescentes d'ailleurs) se sont mobilisés : des collégiennes sont venues aux classes ouvertes du samedi matin, d'autres ont demandé conseil à l'enseignante ou aux chercheurs « pour aider le petit frère (ou la petite sœur) ».

DISCUSSION

Au début de cette expérimentation, nous avons trouvé de nombreux exemples du **malentendu pédagogique** qui « trouble » fréquemment les relations entre enseignants et parents de milieu populaire (voir étude 1 et 2). Les mauvaises perceptions « de l'autre » et les fausses interprétations existaient des deux côtés. Les instituteurs pensaient généralement que les parents ne pouvaient pas aider les enfants dans les apprentissages du CP pour plusieurs raisons : non francophonie, scolarisation réduite, difficultés économiques, manque d'investissement dans l'école... Pour une bonne partie des parents, les enseignants privilégiaient trop le jeu, l'expression libre, les activités socio-éducatives au détriment des savoirs de base. Quelques-uns croyaient même avoir affaire à une « école spéciale pour immigrés » ayant des buts et des programmes spéciaux bien distincts de ceux de « l'école des Français ».

Dans une telle situation d'incompréhension mutuelle et d'ambivalance des attitudes, où se mêlaient bonnes intentions et procès d'intention bilatéraux, le malaise et le trouble des jeunes enfants risquaient de se développer plus vite que leurs compétences scolaires. Avec les enfants des milieux favorisés (professions intellectuelles), ces phénomènes sont rares car la connivence pédagogique école-parents existe presque toujours d'entrée de jeu. Quand le maître organise, par exemple, une classe-promenade au marché du quartier, la plupart repère les objectifs cognitifs ou didactiques : étude du milieu, éveil scientifique, expression orale, recueil de matériaux pour des séquences de lecture-écriture ou de mathématique. De plus, comme l'instituteur, ils sont relativement sereins quant à la réussite de leur enfant au CP. Dans ce contexte d'apprentissage (ou contexte socio-cognitif), l'écolier débutant est en mesure d'entrer de plain-pied dans la logique de l'enseignant.

Par contre, pour les parents « sans qualification psycho-pédagogique », la classe-promenade n'est que détente, divertissement ou diversion : « Au lieu de se promener avec les enfants, la maîtresse ferait mieux de leur apprendre à lire et écrire », « On n'envoie pas nos enfants à l'école pour faire le marché ». Ces réactions sont d'autant plus nombreuses que tout un courant pédagogique « nouveau » tend à masquer l'activité de transmission-acquisition des connaissances. Les objectifs scolaires classiques (lire, écrire, calculer) sont peu mis en évidence ou parfois « introduits en douce » dans des activités globales (les « projets ») alors que les repères traditionnels pour les identifier (par ex. le livret de lecture au CP) sont supprimés. Cette « pédagogie invisible » semble accroître le désarroi des enfants et des parents de milieu défavorisé qui ont souvent du mal à donner du sens à certaines pratiques « innovantes », à en dégager la nature cognitive et didactique.

Pour surmonter ces obstacles à l'apprentissage du maximum d'enfants, les enseignants doivent, pensons-nous, employer une stratégie de construction des convergences école/familles centrée sur l'explication et la transparence. La conviction partagée, l'adhésion des parents à l'action du maître et l'acceptation par celui-ci des pratiques péri-scolaires parentales sont souvent immédiates, spontanées dans les rapports école/couches intellectuelles : c'est un donné du processus d'enseignement/apprentissage. Cette sorte de « prérequis » aux apprentissages fondamentaux doit être établi explicitement dans le cas de l'enseignement en milieu populaire. L'institutrice de l'étude 3 a combiné plusieurs techniques : les classes ouvertes, les bilans cognitifs, l'intégration des pratiques familiales d'apprentissage de la lecture (alphabet, manuels et livrets), l'écoute des craintes, des doutes, des demandes et des espoirs des parents, la « clarté » (la transparence, la lisibilité) des situations pédagogiques.

CONCLUSION

Ces trois études se sont intéressées à des objets jusqu'ici peu étudiés par la sociologie de

l'éducation : l'interface école/familles populaires, *la communication sociale entre les trois acteurs* de base de la situation scolaire (l'enfant-élève, l'enseignant, les parents). Ce type d'approche permet de disséquer « le couple infernal » — dont les deux membres sont les facteurs institutionnels et l'appartenance sociale — que la sociologie des inégalités scolaires a souvent posé comme source première des disparités à l'école. Il permet en particulier de saisir comment s'installent ou non *les congruences et les synchronisations inter-personnelles* qui semblent indispensables à la maîtrise des *savoirs fondamentaux*.

Nous avons pu repérer certains mécanismes à la fois sociaux et cognitifs générateurs d'échec scolaire au CP : doubles méprises, pseudo-accords, convergences contre-productives, discordances socio-pédagogiques, rejets mutuels. Mais *nous avons tenté d'aller au-delà de ces analyses* micro-sociologiques de l'insuccès au CP en nous demandant si ces *interactions triangulaires* négatives pouvaient être enrayées ou inversées. A notre connaissance, cette question a été délaissée par les sociologues et les ethnologues de l'éducation. Pourtant, le **changement** des rapports école/familles populaires nous semble capital dans la perspective d'une « école de la réussite pour tous ».

L'étude 3 indique que certaines stratégies éducatives sont capables de « briser les déterminismes sociologiques » de l'échec au CP. Le rapport des enseignants aux classes populaires de même que le rapport de celle-ci à l'école ne tiennent pas à « la nature » de l'institution scolaire ou des groupes socioculturels. Il n'existe ni « rapport » ni « distance » qui soit donné une fois pour toutes. Nous serions, au contraire, tentés de dire *que les relations école/familles populaires sont* faites pour être transformées, au même titre que les enfants sont faits pour être transformés par l'action éducative.

Dans la dynamique que nous avons déclenchée et étudiée, cette transformation peut être décrite comme une **trans-formation**, *c'est-à-dire comme* un processus d'apprentissage collectif. Les acquis *et les progrès cognitifs des adultes* — enseignante et parents — accompagnent ceux des enfants et paraissent les étayer. Changement cognitif (acquisition de connaissances et de compétences nouvelles) et changement des rapports sociaux (changement des statuts et de la répartition des tâches) semble en interaction constante. Il n'y aurait pas d'un côté la dynamique sociale école/milieu socio-familial (qui *relèverait du travail du sociologue*) et de l'autre la dynamique cognitive des élèves (qui serait de la compétence du psychologue ou du pédagogue) mais **une** dynamique à trois pôles qui serait **socio-cognitive**. C'est la triade enfant/enseignants/parents populaires qui devrait être l'unité d'analyse des uns et des autres pour saisir le lien entre apprentissages scolaires au CP et origine sociale des élèves. D'autre part, la sociologie de *la lutte contre l'échec scolaire pourrait peut-être* contribuer à « construire l'école populaire » (Léger et Tripier) si elle examinait davantage les conditions et les mécanismes du changement des rapports école/familles populaires.

Sur un plan pragmatique, la notion de trans-formation peut aider tous ceux — de plus en plus nombreux, en particulier dans les ZEP — qui sont préoccupés d'« améliorer la communication » ou de « changer les relations » entre l'école et les familles. L'étude 3 tend à montrer que les enfants de six ans apprennent d'autant mieux que leurs éducateurs (enseignants et parents) apprennent eux aussi, et en particulier apprennent les uns des autres. Ils semblent aussi apprendre d'autant *mieux que les échanges école-familles sont centrés* sur les savoirs scolaires et leur apprentissage. *Cela signifie que le changement de ces* relations ne peut être pensé en termes de déplacement : la question n'est pas de savoir « comment faire venir les parents (les familles) à l'école » ou « comment s'en rapprocher ». Cela veut dire que ce changement ne peut être assimilé à un simple mouvement : la question n'est pas « comment bouger » ou « comment faire bouger les choses (les gens) ». Cela veut dire aussi que ce changement ne saurait être à sens unique : la question n'est pas « comment éduquer les enfants *et leurs parents (familles) ». Cela signifie enfin qu'il* n'y a pas de relation ou de communication en soi : la question n'est pas de savoir « comment communiquer » ou « comment avoir des relations ».

Le problème central serait d'abord celui de la « clarté cognitive », de l'échange réciproque des savoirs et de la qualification (au double sens du mot) des différents acteurs de l'enseignement/apprentissage. Comment produire ces trans/formations ? Là est la question.

Gérard Chauveau
Eliane Rogovas-Chauveau
CRESAS - INRP

BIBLIOGRAPHIE

ACCARDO A. (1991). — **Initiation à la sociologie,** Le Mascaret.

BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J. (1981). — **Langage et communications sociales,** Hatier.

BATESON G. (1984). — **La nature et la pensée,** Seuil.

BERNSTEIN B. (1975). — **Pédagogies visibles et invisibles,** OCDE.

BRETON J. (1981). — **Les parents et l'école maternelle,** Thèse de 3e cycle, Paris V.

BRETON J., BELMONT B. (1984). — **Les différents milieux sociaux face à l'école, Ouvertures : l'école, la crèche, les familles,** CRESAS n° 3, INRP-L'Harmattan.

BRONFENBRENNER V. (1976). — The experimental ecology of education, **Educational Researcher,** 9.

BRONFENBRENNER V. (1979). — **The ecology of human development,** Harvard University Press.

CHARLOT B. (1990). — Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire, **Migrants Formation,** 81.

CHAUVEAU G. et DURO-COURDESSES L. (sous la dir.) (1989). — **Ecoles et quartiers,** CRESAS n° 8, INRP-L'Harmattan.

COULON A. (1988). — Ethnométhodologie et éducation, **Revue Française de Pédagogie,** 82.

DELARUE J.M. (1991). — **Banlieues en difficulté : la relégation,** Syros.

DE QUEIROZ J.M. (1981). — **La désorientation scolaire,** Thèse de 3e cycle, Paris VIII.

DE QUEIROZ J.M. (1992). — Le désintérêt scolaire des parents, **Psychologie Scolaire,** 39.

DEVAUX J.M. (1989-1990). — L'école, les parents et la réussite scolaire, **Communication et langage, 79,** Les immigrés à l'école, **Communication et langage,** 85.

DORAY M.F. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. — Enseignants et parents : changement de perspective, **Ecoles et quartiers,** op. cit. (voir aussi Galeyrand G. dans le même ouvrage.

FIJALKOW J. (1986). — **Mauvais lecteurs pourquoi ?** PUF.

FORQUIN J.C. — L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, **Revue Française de Pédagogie**, 60, 1982.

GROOTAERS D. — La condition scolaire et l'échec, **Contradictions,** 25.

HENRIOT A. (1990). — L'école et l'espace local, PUL.

HENRIOT A. et LÉGER A. (1985). — Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local, in E. Plaisance (Coord.), **L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,** éd. du CNRS.

ISAMBERT-JAMATI V. et GROSPIRON M.F. — Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires, in E. Plaisance (Coord.), **L'échec scolaire,** op. cit.

LÉGER A. et TRIPIER M. (1986). — **Fuir ou construire l'école populaire,** Klincksieck.

LURÇAT L. (1976). — **L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire,** Cerf.

MAUVY C. (1988). — Les phases du jeu de la réussite : tout ne se joue pas pendant le temps de classe, GPLI, **Pour une meilleure réussite scolaire.**

MINGAT A. (1991). — Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, **Revue Française de Pédagogie,** 95.

PAYET J.P. (1991). — La « double contrainte » du partenariat, **Migrants Formation,** 85.

PERRET-CLERMONT (1988). — L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions, in R. Hinde, A.N. Perret-Clermont, J. Stevenson. Hinde (sous la dir.), **Relations interpersonnelles et développement des savoirs,** Del Val.

PLAISANCE E. — Les modèles éducatifs dans l'école maternelle française entre 1945 et 1980 à travers l'analyse de 100 rapports d'inspection, in E. Plaisance (Coord.), **L'échec scolaire,** op. cit.

REUCHLIN M. (1990). — Introduction M. Reuchlin et al., **Cognition : l'individuel et le collectif,** PUF.

ROCHEX J.Y. (1988). — Les zones d'éducation prioritaires depuis 1981, **Société française,** 29.

TEDESCO E. (1979). — **Des familles parlent de l'école,** Casterman.

TESTANIÈRE J. — Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire, in E. Plaisance (Coord.), **L'échec scolaire,** op. cit.

ZIMMERMANN D. (1982). — **La sélection non verbale de classe,** ESF.

NOTES

(1) Qui ne met pas en cause des déficits psychiques ou physiologiques avérés.

(2) *Michelle Gazal.*

« Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique (1)

Dominique Glasman

Pourquoi, dans les ZEP, parle-t-on plus facilement de « familles » que de « parents » ? Que recouvrent ces termes ?... Les familles des quartiers défavorisés sont souvent représentées comme ne s'intéressant pas à l'école et à la scolarité de leurs enfants. Cette idée est d'ailleurs au principe d'un certain nombre d'actions ou de dispositifs mis en place dans les ZEP. Une enquête monographique auprès de familles « clientes » du travail social montre que, même dans une catégorie aussi « défavorisée », les attitudes et les attentes à l'égard de l'école sont des plus contrastées, mais qu'elles ont en commun un certain nombre de problèmes dans leurs relations avec l'institution scolaire.

Depuis quelques années, « rapprocher les *familles de l'école* » est un thème de réflexion, ou un objectif d'actions spécifiques, dans les établissements scolaires des quartiers défavorisés ; il n'est pas de « projet de zone » qui n'inclue, au rang de ses préoccupations prioritaires, celle d'intéresser davantage les familles à l'école, de les faire entrer dans l'école. La recherche, sociologique ou psychologique, s'est intéressée elle aussi à la façon dont les familles perçoivent l'école, et s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants.

Il est plus rare que la réflexion, celle des acteurs de terrain ou celle des chercheurs, porte, **dans l'autre sens, sur la façon dont l'école, ou plutôt ses agents, voient les familles et parlent d'elles.** P. PERRENOUD a consacré un long et éclairant chapitre à « ce que l'école fait aux familles » (2). Mais ce ne sont pas directement les catégories de perception des agents de l'école qui l'intéressent. Ce sont ces catégories qui nous retiendront ici, en partant des questions suivantes : *l'institution scolaire et ses agents peuvent-ils parler des parents de leurs élèves autre-*

ment que de façon générique ? Que recouvre, dans le discours enseignant, le terme de « parents », ou le terme de « familles » ? Et comment s'explique leur usage alternatif ?

Les pages qui suivent se proposent d'examiner cet ensemble de questions, qui semble un préalable à une prise en compte plus complète, c'est-à-dire plus « dialectique », des relations entre familles et école. On le fera en deux temps.

Dans un premier temps, on analysera le vocabulaire générique utilisé par l'institution scolaire, ainsi que ses fluctuations d'emploi. Il s'agit d'un texte exploratoire : il ne s'appuie pas sur l'étude systématique d'un corpus constitué pour l'occasion, mais sur une connaissance indigène des discours tenus dans l'école, à titre d'enseignant de lycée, de chercheur dans les ZEP, ou de parent d'élève.

Dans un second temps, on montrera, à partir d'une enquête monographique, combien des « familles » que l'école a tendance a glisser dans une même catégorie entretiennent des rapports différents à l'école et à la scolarité.

DES « PARENTS » OU DES « FAMILLES » ?

L'invention des « parents » et la réinvention des « familles »

L'école et les familles : perspective historique

Dans la tradition du XIXe siècle et de la IIIe République, l'école exprimait une visée sur les familles. Elle se voyait « investie d'une mission globale de progrès », dit A. PROST ; « par delà l'écolier, elle vise ses parents, non sans illusion » (3). L'enfant, passé par l'école, devient « à son tour éducateur de ses parents » (4). Dans ses « conseils aux instituteurs », J. PAYOT écrit : « On ne prend pas assez garde à l'éducation de la famille par l'enfant. Dans les familles les moins recommandables, la présence de l'enfant rend les parents plus réservés, plus respectueux l'un pour l'autre. » Et F. BUISSON l'avait précédé dans un discours fameux : « Va, petit missionnaire des idées modernes, petit élève de l'école primaire. Au sortir de l'école, montre à tes parents tout ce que tu en rapportes. »(5)

Dans le même temps, l'école entendait investir les familles d'un rôle précis, puisque, ainsi que l'écrivait O. GREARD dès 1889, « l'éducation publique ne peut réussir qu'à la condition que la famille la prépare, la soutienne et la complète ». (6) D'ailleurs, au début du XXe siècle, une tendance se développe, ayant pour objectif de faire coopérer école et famille. Plusieurs livres sont publiés sur ce thème, avec les encouragements des pouvoirs publics. « En matière d'éducation et même en matière d'enseignement, l'école *ne peut ni ne doit se substituer entièrement à la* famille ; elle n'en saurait être que le prolongement et le complément. Mais il faut qu'à son tour la famille prolonge et complète l'école ; il faut qu'elle affirme en tous points avec elle un complet accord, une parfaite communauté de vues et de sentiments ; qu'elle la seconde dans son œuvre difficile ; qu'elle encourage ses efforts ; qu'elle soutienne son action ; en un mot qu'elle lui apporte en toutes circonstances l'appui précieux de sa collaboration active et assidue ». (7) Cette recherche de collaboration école-famille est surtout une « question universitaire », c'est-à-dire un souci de l'école, selon P. CROUZET qui en suit l'émergence progressive tout au long du XIXe siècle (8).

Il est difficile de dire si, dans sa visée missionnaire et dans sa visée coopérative, l'école espère toucher **les mêmes familles**. Assurément, il ne lui est pas possible d'introduire entre elles, de façon délibérée, une distinction qui contreviendrait à ses principes égalitaires. Et le livre de P. CROUZET, évoquant la coopération dans l'enseignement secondaire après la coopération dans l'enseignement primaire, — chaque ordre d'enseignement s'adressant alors à une clientèle socialement différente — utilise le plus souvent le même terme de « familles », dont il souligne d'ailleurs l'hétérogénéité (9).

L'idée qu'il existe, entre école et famille, une opposition fondamentale, qui doit être surmontée, est soulignée par ces textes. « La famille développe l'esprit de tradition, l'école développe plutôt l'esprit de progrès » ; à la méthode d'autorité en vigueur dans la famille, l'école substitue le libre examen ; et alors que la famille vise l'intérêt de l'individu, l'école subordonne cet intérêt à l'intérêt de tous (10).

Cet effort de l'école pour arracher les enfants à l'individualisme familial s'est poursuivi sous diverses formes ; dans les campagnes, elle a dû, non sans mal, obtenir que les parents envoient régulièrement leurs enfants à l'école ; elle a

cherché à introduire par l'intermédiaire des enfants des habitudes nouvelles d'hygiène et de propreté (11) ; elle a aussi invité les familles à venir voir les maîtres, mais la cause du rapprochement entre école et famille ne peut jamais être considérée comme gagnée dans l'enseignement primaire, selon P. CROUZET. Celui-ci rapporte l'histoire d'un directeur d'école qui, ayant reçu, dans les trois derniers mois de l'année 1901, 284 visites de parents d'élèves, avait noté que la plupart des entretiens portaient sur une demande d'équipement vestimentaire, sur des contraintes de vie collective, et que seuls trois parents étaient venus s'enquérir du travail et des progrès de leur fils (12). Bref, les familles restent à convertir à l'école.

Au fond, la préoccupation qui s'exprime dans ces ouvrages, c'est de voir les parents des élèves jouer un rôle au côté de l'école, et accepter de dépasser la singularité familiale pour accompagner efficacement l'enfant dans son parcours scolaire. Ce qui leur est demandé, c'est, en quelque sorte, de se transformer en parents d'élèves.

L'invention des « parents » et des « parents d'élèves ».

Il est possible de faire l'hypothèse que ces expressions, telles quelles, c'est-à-dire génériques, dépourvues de spécification (les parents **des** élèves) ou de possessif (**ses** parents, **leurs** parents) ont été inventées et imposées par le mouvement naissant des associations de parents d'élèves. Ce n'est pas le lieu de détailler ici l'émergence, chez les parents, d'une conscience de « parents d'élèves » : celle-ci est faite, d'abord, dès le début du siècle, d'une volonté de préserver, face à une école d'État décrite comme impérialiste, le rôle éminent des parents vis-à-vis de leurs enfants ; elle procède ensuite de l'idée d'un rôle éducatif distinct et complémentaire de celui de l'école, que celle-ci, on vient de le voir, les invitait d'ailleurs à tenir (13). Des parents se sont regroupés, avec l'encouragement ou à l'initiative des enseignants, pour se présenter comme interlocuteurs de l'école. Le rassemblement les désigne par la seule chose qu'en effet ils aient en commun : être parents d'élèves (14).

On a souvent noté que l'institution scolaire entendait prendre en charge les enfants ou les adolescents sans tenir compte de leur appartenance sociale. Tel était le projet scolaire de Condorcet, que J. FERRY reprit sur ce point à son compte. Il importe bien sûr de distinguer ici le droit et le fait. L'institution scolaire n'ignore pas les différences sociales entre les élèves, ou entre leurs familles ; elle refuse de faire fond sur elles, pour permettre aux enfants de s'arracher à leurs déterminations, et pour les introduire ainsi à l'universel (15). Le tablier symbolisait d'ailleurs cette intention de remise des compteurs à zéro.

N'a-t-elle pas en fait procédé d'une façon analogue avec les parents de ses élèves ? Les parents, dans les discours de l'école ou de ses agents, n'ont pas d'identité sociale. Cette indifférenciation est à la fois logique et nécessaire, compte tenu de l'intention égalitaire de l'école.

Il semble bien que, depuis les lendemains de la Seconde Guerre, l'institution scolaire se soit habituée à parler de « parents ». Les enseignants convient à des rencontres « parents-professeurs », les textes officiels, par exemple celui de la Réforme HABY, tentent de faire une place aux « parents », etc.

La question est de savoir si, prenant le droit pour le fait, l'école n'en vient pas à se rendre dupe du vocabulaire générique qu'elle utilise pour désigner les « parents ».

Une telle fiction, « les parents », est alimentée par les associations de parents d'élèves ; celles-ci ne peuvent pas faire autrement que de se revendiquer et de s'afficher comme les représentantes de tous les parents, sans distinction de quoi que ce soit : appartenance sociale, origine nationale, affiliations politiques ou religieuses, etc. Et l'on sait que les propositions estampillées comme celles des « parents » sont en fait marquées par l'appartenance sociale des membres et des porte-parole des associations de parents d'élèves.

La réinvention des « familles »

Depuis quelques années, le terme de « familles » fait à nouveau partie du vocabulaire de l'école. Les « parents » avaient chassé ou refoulé les « familles ». Ces dernières sont de retour. Ce vocabulaire ne remplace pas celui qui évoque les « parents ». Il a cours dans d'autres lieux, essentiellement dans les quartiers populaires, et plus spécialement dans les ZEP.

Les projets de zone, comme les discussions entre les différents membres de la ZEP, ensei-

gnants, travailleurs sociaux, militants associatifs, font état du rôle éducatif des « familles », de l'implication des « familles », de l'absence des « familles ». Les occurences de ce terme sont beaucoup plus nombreuses que celles du terme de « parents ».

L'indifférenciation dans la désignation des parents des élèves, que l'on soulignait en commençant, n'est donc pas entièrement vraie. Les uns sont désignés comme « parents », ce sont plutôt les membres des classes moyennes et des classes favorisées ; les autres comme « familles », ce sont les membres des classes défavorisées (16). Chacun de ces termes reste bien un terme générique, mais aux connotations très différentes.

« Parents » versus « familles »

« Parents »

Il semble bien que le mot « parents » connote **un rôle précis :** remplir, vis-à-vis des enfants, un ensemble de tâches, matérielles et symboliques, qui les préparent, de façon continue et renouvelée, à fréquenter l'école avec profit ; ce rôle, c'est de transformer les enfants en élèves. C'est cet aspect **fonctionnel** qui caractérise, en commun, i.e. sans distinction sociale, les « parents » que l'école juge dignes d'être appelés ainsi. Ce terme désigne un rapport aux enfants, certes différent de celui de l'école, mais qui situe le père et la mère du même côté que l'école, face à des enfants qui font l'objet d'un façonnage.

Dans les années 1970, au moment de la mise en place de la réforme HABY, le débat a porté, avec les instituteurs, sur la participation **des parents** à l'école, et plus précisément au conseil d'école. On sait que le SNI a été assez réticent, craignant de voir les parents se croire autorisés à dire leur mot de la pédagogie. C'était leur reconnaître assez de compétences sociales et de compétences éducatives pour craindre de les voir empiéter sur le domaine réservé des enseignants. L'usage du terme « parents » ne fait question à personne, bien qu'il recouvre en fait la plus grande diversité de conditions et de positions.

L'expression « parents d'élèves » est devenue, c'est vrai, une expression consacrée, quasi automatique, liée à une certaine forme de participation à l'école. Sont alors regroupés sous ce terme tous les parents qui sont perçus comme susceptibles de se poser comme tels, c'est-à-dire les membres des associations de parents d'élèves, ceux qui sont sensibles à leur influence, ou du moins dont les attitudes éducatives et scolaires sont considérées comme homogènes.

« Familles »

Depuis quelques années, dans les ZEP en particulier, le mot « familles » est, statistiquement, beaucoup plus employé, de préférence au mot « parents ». Il ne semble pas désigner un **rôle** ou une **fonction** reconnus par l'école, mais un **groupe** *qui lui est étranger, dans* lequel elle ne pénètre pas, ni par ses agents ni par ses normes ; ou plutôt un groupe avec lequel elle **ne sait pas dire** ce qu'elle a en commun. Dans l'usage de ce terme de « familles », il y a une **connotation culturelle**. Il évoque doublement l'étrangeté. D'abord, c'est celle d'un monde dont l'école perçoit mal le mode de fonctionnement et de régulation ; ensuite, c'est celle d'un objet dont on parle, et qui, comme le « il » selon BENVENISTE, désigne la non-personne, celle qui est exclue du champ de l'interlocution.

Dans le passage d'un terme à un autre, tout se passe comme si les parents populaires, et d'origine étrangère, ne relevaient pas de cette appellation de « parents », parce qu'ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c'est-à-dire socialement marqués, d'un intérêt pour l'école.

La participation des « familles » que l'école appelle de ses vœux, et s'efforce de promouvoir avec l'appui de ses « partenaires », c'est de manifester cet intérêt, de rencontrer les instituteurs, d'assister aux réunions convoquées par les enseignants, parfois d'accompagner une sortie. En revanche, ce qui est demandé aux « parents », c'est une participation aux organes de l'école, parfois à ses activités ; le reste est pour eux déjà acquis, et c'est ce qui manifeste la distinction entre « parents » et « familles ».

Une illustration presque idéal-typique de cette opposition est parfois fournie par les modalités d'appel à la collaboration matérielle des mères d'élèves. Des « mères » sont invitées à confectionner et vendre des gâteaux pour financer une sortie de classe. Quand il s'agit de mères d'origine étrangère, maghrébines par exemple, elles se voient sollicitées pour préparer des pâtisseries

« arabes », dans le même but. Dans ce cas cependant, l'objectif est non seulement de recueillir des fonds, mais de « positiver » une culture. Ces mères sont ainsi vues comme détentrices d'une physionomie culturelle, comme porteuses d'emblème. Le terme de « mamans » qui les désigne, reprenant l'expression familiale plutôt que le terme fonctionnel, semble jouer alors comme dénégation de la distance sociale (17).

En d'autres termes, pour l'école, les « familles » seraient aux « parents » ce que, pour le colonisateur, le « sauvage » est au « civilisé ». Ou encore, du point de vue des exigences de l'école, les « familles » représentent l'état de nature, face aux « parents » qui incarnent l'état de culture. L'école retrouverait, vis-à-vis de certaines familles, une mission civilisatrice, non plus dans le but d'éduquer ces familles à travers l'enfant, mais de faire en sorte que ces familles, ou leurs substituts, livrent à l'école un enfant « scolarisable ». Tout se passerait comme si, dans ses relations avec les « familles », l'école revenait à la case départ, c'est-à-dire recommençait l'histoire rappelée plus haut, tandis qu'avec les « parents » se joueraient d'autres formes de collaboration ou se disputeraient d'autres enjeux.

Il se pourrait bien d'ailleurs que le vocabulaire en usage dans les ZEP change à partir du moment où les parents des élèves entrent effectivement, ou plutôt physiquement, dans l'école. Ils commencent alors à être désignés comme « parents », mais d'abord de façon singulière, c'est-à-dire en relation à leurs enfants. Pendant toute une période de latence, où les choses semblent indécises, l'école se félicite de ce que « les familles entrent dans l'école » ; mais tout lui paraît toujours à conquérir, et l'effet de seuil ne semble jamais franchi, qui lui permettrait enfin de voir, dans ces « familles », des « parents ».

Chassé-croisé sémantique

On ne peut cependant exclure que l'émergence, dans le vocabulaire des agents de l'école, du terme de « familles », soit lié **aussi** à des pratiques parentales qui laissent penser que la scolarité passe de plus en plus sous l'emprise familiale, échappant progressivement à l'emprise de l'institution scolaire. Le recours au privé (18), le jeu avec la carte scolaire (19), les cours particuliers (20), semblent indiquer en effet que la scolarité est de plus en plus l'affaire directe des familles, ou du moins de certaines d'entre elles. Tout ceci, les enseignants le savent, au moins intuitivement.

Ce qui brouille les cartes, c'est que l'on continue à parler plus volontiers de « parents » pour les milieux favorisés, où les familles sont pourtant les mieux placées pour tenir la scolarité sous leur emprise. Tandis qu'on emploie le terme de « familles » pour les familles populaires et étrangères, qui dépendent le plus de l'emprise de l'institution scolaire.

En fait, tout se passe comme si, sans que ce soit explicité parce que ce n'est ni clair ni dicible, le même terme de « familles » ne désignait pas la même chose, c'est-à-dire ni les mêmes fonctions, ni le même rapport à l'école.

a) Dans un cas qui, grossièrement, concerne essentiellement le public scolaire des ZEP, le terme « famille » recouvre une **entité culturelle,** dont les connotations sont moins les « parents » que la « tribu ». La « famille » évoque un monde extérieur, indistinct et sans lien avec l'école. Tout se passe comme si les agents de l'école opéraient une mise à distance des « familles », dans une attitude quasi « ethnologique » réduisant celles-ci à leurs déterminations culturelles, réelles ou supposées (21) ; alors que, dans le même temps, ces agents appellent de leurs vœux un rapprochement des « familles » et de l'école. Ce n'est d'ailleurs pas qu'en référence à l'école que les immigrés se situent à « la frontière de l'être et du non-être social », qu'ils sont « sans lieu, déplacés, inclassables » (22), et les agents de l'école ne se distinguent pas en cela des autres agents sociaux.

Mais chassons un malentendu : est exprimé ici en termes de **culture,** parce que plusieurs indices font penser que c'est exprimé ou perçu de cette façon dans l'école, un rapport école-familles -ou plutôt un regard- qui est un rapport ou un regard social, marqué par l'appartenance « de classe » des agents de l'école et des « familles ».

L'émergence récente, i.e. depuis deux ou trois ans, dans les discours tenus dans les ZEP, de la catégorie de « familles monoparentales », pourrait en fournir une illustration plus parlante encore que le rappel de l'appartenance sociale modale des familles étrangères. Les difficultés spécifiques de certains enfants sont renvoyées à la déstructuration de leur famille, plutôt qu'à leurs conditions sociales, mesurées par le niveau de revenu et le niveau culturel du parent qui les élève. C'est bien

dans les catégories populaires que l'on trouve le plus de mères élevant seules leurs enfants : 8,1 % des femmes personnels de service, 7,7 % des ouvrières, 6,1 % des employées, contre 5,8 % des cadres moyens et 5,8 % des cadres supérieurs ou des professions libérales, sont dans ce cas ; les familles monoparentales populaires sont a fortiori, étant donné la répartition des actives dans les différentes CSP, les plus nombreuses (23). Dans le discours que l'école porte sur les familles monoparentales, l'interaction des variables paraît cependant mal démêlée. En effet, la monoparentalité ne constitue pas un problème générique, mais seulement individuel, pour les agents des écoles primaires, des collèges, ou des lycées qui accueillent des enfants des classes moyennes. C'est seulement dans certains quartiers qu'elle est érigée en catégorie explicative... Il n'est pas impossible qu'elle ait des conséquences autrement importantes dans les milieux les moins aisés, mais dire cela c'est justement replacer la séparation des parents dans son cadre social. On peut il est vrai supposer que, de la part des agents de l'école, cette remise en situation n'est pas faite parce que, pour eux, et compte tenu du quartier où ils opèrent, il va sans dire qu'il s'agit de familles monoparentales **populaires** ; mais le premier qualificatif, explicite, paraît submerger le second, implicite. Ce phénomène est accentué par les politiques de logement municipales qui aboutissent dans certains cas à regrouper dans un ensemble d'habitat social des mères élevant seules leurs enfants, et à accroître ainsi leur visibilité en tant que chefs de familles **monoparentales** (24).

b) Dans l'autre cas, celui des milieux favorisés, la famille est considérée comme **un centre de décisions** ; il reste donc pertinent, comme on l'a vu plus haut, de parler de « parents » à son propos, car ceux-ci sont perçus comme des acteurs, capables, comme les enseignants quand ils assument leur fonction parentale, d'élaborer des « stratégies ». Au cours des procédures d'orientation, au collège ou au lycée, des « fiches-navette » circulent entre l'établissement et la maison, qui souvent désignent nommément l'interlocuteur de l'école : la famille. Pourquoi pas les parents ? Parce que la famille est vue alors comme le lieu où s'élaborent les décisions d'orientation, dans un dialogue entre l'enfant et ses parents. C'est d'ailleurs, dans la scansion de l'année scolaire, le seul moment où l'institution emploie pour ces parents le terme de « familles ».

Bilan

Si cette analyse — dont nous rappelons le caractère exploratoire — devait s'avérer exacte, elle signifierait que l'institution scolaire élabore et manipule une représentation du monde social. « Parents » et « familles » recouvrent largement, on l'a évoqué, des catégories sociales, mais ne s'y identifient pas ; l'usage pratique de ces termes, en fait de ces notions qui ne se disent pas, est essentiellement localisé, selon les établissements, et ne coïncide donc pas parfaitement avec le découpage des catégories sociales qui fréquentent chacun d'eux. Sous chaque terme cependant, « parents » ou « familles » se retrouve l'indifférenciation dont on parlait plus haut.

Il serait téméraire d'imaginer que le terme de « familles » a été importé dans l'école par ses partenaires extérieurs, en particulier les travailleurs sociaux. On a vu que l'emploi de ce mot, et de ce qu'il recouvre, ne date pas de la collaboration entre institution scolaire et institutions de travail social. Mais il est bien possible que cette coopération interpartenariale ait contribué à donner à ce mot une nouvelle jeunesse scolaire. La catégorie « familles » est ce avec quoi le travail social a quotidiennement à faire ; les problèmes de revenu, de logement, voire d'emploi, de scolarité, ou de relations avec l'institution judiciaire, mettent en jeu l'ensemble familial plus souvent qu'un seul de ses membres. En entrant en collaboration avec l'école, les travailleurs sociaux y donnent droit de cité à leur représentation du monde social.

Cette représentation, authentifiée par les discours, les programmes ou les financements d'autres instances, — on pense ici au FAS, par exemple- conduit à mettre en place, en « partenariat », des actions spécifiques. Celles-ci visent, pourrait-on dire, la transformation des « familles » en « parents », homologue à la transformation des enfants en élèves (25). Les actions « mère-enfant » sont de celles-là. Tout le travail requis pour monter ces actions, production d'objectifs, détermination d'une cible, procédures de recrutement, élaboration d'un discours de promotion, peut paradoxalement renforcer cette représentation, et empêcher les acteurs de terrain de percevoir, dans les « familles », la diversité des rapports à l'école et de l'implication dans la scolarité (26).

Or, contrairement à ce que laisse imaginer ce terme générique, les « familles » sont diversifiées,

et n'entretiennent pas du tout le même rapport à l'école. C'est ce que l'on va tenter d'illustrer ci-après.

DIVERSITÉ DES « FAMILLES » DANS LEUR RAPPORT À L'ÉCOLE

Une enquête monographique a été menée à Saint-Étienne auprès d'une trentaine de familles *dites « défavorisées », en fait « clientes » du travail* social. Il s'agit donc, même dans une ZEP, d'un ensemble d'unités familiales plus restreint que celui qu'englobe le terme de « familles ». Comme on va le voir, il ressort de cette enquête que les familles regroupées sous cette appellation de « défavorisées » sont, dans leur rapport à l'école, d'une diversité que toute appellation générique *dissimule aux yeux même des agents de l'école.*

Les familles enquêtées et leurs trajectoires sociales

Les familles enquêtées : la « clientèle » du travail social

a) *Des monographies familiales ont été établies* en collaboration avec des travailleurs sociaux (27). Elles concernent donc, soulignons-le parce que *c'est important dans la perspective qui est ici la* nôtre, une frange bien particulière des familles ouvrières ou des familles « populaires » : les familles interrogées font partie de la « clientèle » du travail social. C'est dire que ne figurent pas *dans cet ensemble certains types de familles* qu'une topographie sociale sommaire situerait « en-dessus » et « en-dessous » de celles qui composent *notre échantillon :*

— d'une part, on n'y trouve pas de familles « installées », « sans problèmes », c'est-à-dire *jouissant de fait d'une certaine stabilité d'emploi,* d'une couverture sociale non problématique, etc. Le travail social ne s'adresse pas à ces familles qui n'en ont pas besoin et ne mettent pas en cause l'ordre social ;

— d'autre part, on n'y trouve pas non plus les familles que le travail social lui-même ne peut pas atteindre, ou renonce à tenter d'aider ; elles nourrissent de tels soupçons vis-à-vis des travailleurs sociaux et des institutions, leur comportement pose de tels problèmes aux agents, que, de fait, *les travailleurs sociaux les connaissent mal, ou ne* parviennent pas à les aborder. « J'ai voulu interroger trois familles françaises en difficulté, je les ai rencontrées, et je n'ai rien pu glaner : avec l'une, *il y avait un rendez-vous et elle ne s'est pas* présentée ; avec les deux autres, l'entretien a porté sur des choses tellement plus importantes pour elles... »

Au fond, on pourrait dire qu'il s'agit de ce que J. VERDES-LEROUX appelle la « population relevable »(28). Par construction, notre « échantillon » de familles est donc beaucoup plus ciblé que ne l'était celui constitué, dans son travail pionnier sur *le sujet, par E. TEDESCO (29), ou dans des travaux* plus récents par A. HENRIOT ou J.-P. TERRAIL (30). Pourtant, on ne saurait, à la lecture de ces monographies, parler en bloc de ces familles et de leur attitude vis-à-vis de l'école.

b) Pour introduire un ordre sociologique dans le corpus de monographies recueillies, on est contraint d'affronter deux ordres de raisons :

— la raison statistique, puisque l' »échantillon » n'est rien moins que représentatif, et qu'il est constitué d'un nombre relativement réduit de familles ;

— la raison professionnelle, par laquelle les travailleurs sociaux s'imposent de considérer chaque cas comme irréductible à tous les autres, et qui *les invite plutôt à souligner la singularité de chaque* famille, voire de chaque individu, qu'à observer des régularités : « les histoires personnelles ont plus de poids : *je pense à une famille très* impliquée, dont la mère est aux parents d'élèves, le père à l'Amicale des Algériens en Europe, ce sont des parents sensés...et pourtant tous leurs sept enfants sont en échec scolaire ; à l'inverse, *dans une autre famille, dont la mère est folle, le* père retraité, les trois enfants sont au lycée, dont en Terminale C ! ».

On cherchera donc à identifier, au sein de cet ensemble de familles, des groupes caractéristiques.

Identifier des groupes : quels critères de trajectoire ?

a) La trajectoire sociale

On entend classiquement par ce terme la différence entre une appartenance sociale de départ (par exemple petit agriculteur) et l'appartenance *actuelle (ouvrier qualifié), en accordant la plus*

grande importance à la pente (s'agit-il d'une ascension ou d'une régression sociale pour la famille ?). On reprendra ici la même idée de fond, en restreignant cependant l'angle de vue : en ce qui concerne les familles immigrées, les travailleurs sociaux connaissent assez bien leur trajectoire depuis leur arrivée en France, voire dans la ville ou le secteur, plus rarement leur histoire antérieure. On y ajoutera quelques précisions, en tenant compte des fluctuations de l'activité et de la situation économique de la famille, telles qu'elles peuvent être saisies dans les entretiens ; c'est d'autant plus important qu'une vue cavalière de la trajectoire, aboutissant à un rattachement à la catégorie socio-professionnelle ouvrière, risquerait de ne guère distinguer les familles les unes des autres. Il s'agira donc, pour être plus précis, d'**éléments de trajectoire sociale.**

b) Il aurait pu, à priori, être intéressant de se baser sur les **trajectoires scolaires** des parents interrogés. On dispose en effet de quelques données. Mais justement celles-ci font apparaître une relative homogénéité. Les parents, et plus spécialement les mères, ont, en termes d'années de fréquentation scolaire, un niveau très faible ; mais même dans le cas des familles étrangères, ce niveau est rarement nul : les mères ont un jour ou l'autre fréquenté l'école, en français ou en arabe, dans leur pays d'origine... Peut-on dire que, pour les mères immigrées, il s'est agi d'un arrêt de la fréquentation pour des raisons économiques (pauvreté familiale, pauvreté du village) ou culturelles (»les filles n'ont pas besoin d'aller à l'école »), tandis que pour les mères françaises c'était une éviction par l'échec ? Les éléments dont on dispose ne permettent pas de l'affirmer avec suffisamment de certitude ; une telle distinction serait éventuellement susceptible d'éclairer des différences d'attitude entre les mères qui veulent assurer à leurs enfants ce bien enviable dont elles ont été privées, et celles qui ont un contentieux avec l'institution scolaire.

c) On n'a pas retenu ici la notion de **trajectoire migratoire,** comme le fait Z. ZEROULOU quand elle analyse la réussite universitaire des enfants de l'immigration (31). D'une part, la population enquêtée n'est pas constituée que de familles immigrées ; en aucune façon, il n'aurait été légitime de confondre familles « défavorisées », fussent-elles clientes du travail social, et familles immigrées. D'autre part, concernant ces dernières, la perception de la trajectoire migratoire aurait nécessité un autre type d'enquête, voire d'interlocuteurs, par exemple des enquêteurs étudiants s'exprimant en arabe ou en berbère ; mais on sait ce que l'on perd de la sorte, car ainsi que le rappelle A. SAYAD, « l'immigré, avant de « naître » à l'immigration, est d'abord un émigré » (32).

Les quatre groupes de familles identifiés, sur la base de leur trajectoire sociale

Pour constituer ces groupes, on s'est basé sur les données économiques fournies par les monographies, relatives à l'emploi, aux revenus, à l'endettement, au logement. On ne s'est pas appuyé sur les réponses aux questions concernant la scolarité, puisque c'est justement la variation des attitudes face à l'école qu'il s'agit de rapporter à l'appartenance à tel ou tel groupe.

a) Premier groupe :

Familles dont le chef occupe un emploi régulier, éventuellement après une période de chômage. la famille semble avoir une « ligne directrice », préserver sa stabilité relative. les fluctuations de l'emploi, voire de l'existence du couple, pénalisent la vie quotidienne mais ne désorganisent pas la vie familiale, ne l'effilochent pas.

Dans ce groupe de 11 familles, 10 sont immigrées. Toutes sont en France depuis plus de 15 ans. Elles ne sont plus dans leur période de mobilité géographique, mais restent, socialement, en transit. Plusieurs d'entre elles affichent dans l'entretien une volonté de rupture comme condition d'intégration et d'invisibilité sociale : souhaitent changer de quartier trop exclusivement peuplé d'immigrés, ne fréquentent guère les voisins, ont largement distendu les liens avec le pays d'origine, ne parlent pas arabe à la maison mais français, et déplorent la façon dont l'apprentissage de l'arabe dans l'institution scolaire aboutit à pénaliser les enfants maghrébins.

b) Second groupe

Assez proche du premier, dont il se différencie cependant par une moins grande stabilité dans l'emploi, une fragilité plus grande de la vie quotidienne, un endettement éventuel. 5 familles, dont 3 françaises et 2 étrangères, composent ce groupe.

c) Troisième groupe

Il s'agit en fait ici de deux familles difficiles à situer, dont on pourrait dire qu'elles sont « ballotées par la vie » sans que la situation matérielle soit catastrophique au sens où les travailleurs sociaux pourraient l'entendre.

d) Quatrième groupe

Familles dont le chef, homme ou femme, est au chômage depuis longtemps, sans vraie perspective de reprise, ou n'occupe que des emplois intérimaires à épisodes. Plusieurs sont soumises, ou viennent d'échapper, à des mesures de tutelle aux prestations familiales, les enfants sont suivis en AEMO (33). 7 familles, toutes françaises, constituent ce dernier groupe. Cette homogénéité de nationalité ne doit pas faire ignorer qu'on trouve aussi des familles très proches de ce quatrième groupe dans les populations étrangères. Mais elle donne l'occasion de préciser que ce n'est pas à la suite d'une trajectoire identique que français ou immigrés en viennent à faire partie de la « clientèle » du travail social ; pour les familles françaises, cette inscription signe sans doute, plus que pour les immigrés, sinon une dégradation de situation du moins une dynamique d'échec social.

Il y a toujours un certain arbitraire à classer une famille plutôt ici que là. L'idée essentielle est tout de même celle d'une trajectoire sociale de plus en plus cahotique quand on passe du premier au quatrième groupe.

Les familles face à l'école : différences d'attitudes et d'attentes, communauté de perception et de problèmes

Entre le premier et le quatrième groupe, un certain nombre d'oppositions apparaissent, assez tranchées. Les deux groupes intermédiaires... le sont aussi pour ce qui concerne leurs relations à l'école, moins caractéristiques, d'autant qu'elles les rattachent parfois au premier groupe, parfois au quatrième. Les deux premiers paragraphes qui suivent traitent de ces oppositions.

Au-delà de leurs différences, un certain nombre de remarques semblent concerner l'ensemble des familles enquêtées. C'est ce que l'on montrera dans les deux derniers paragraphes.

Attitudes face à l'école et la scolarité

a) Relations de confiance ou de méfiance avec l'institution scolaire

Les familles des groupes 1 et 4 s'opposent nettement sur ce point. Le groupe 1 manifeste nettement sa **confiance** dans les professeurs ou les instituteurs, et dans l'école de façon générale. A l'inverse, le groupe 4, ainsi que le 3, se signalent par une **défiance,** qui semble être pour certaines le complément d'une méfiance générale envers les institutions, quelles qu'elles soient : ces familles semblent se sentir coincées entre les divers pouvoirs sociaux qui les enserrent et paraissent se serrer les coudes : école, justice, police, patronat. « Le patron se renseigne à l'école et si on a volé il ne vous prend pas. »

Cette méfiance se traduit, en cas de problème, par un changement d'école, plus que par une explication avec les enseignants. Est-il d'ailleurs possible à leurs yeux d'avoir une explication ? « Les réunions, on m'a proposé d'y aller, mais j'ai dit non. J'aurais beaucoup de choses à dire sur l'école mais de toutes façons j'aurais tort !... L'école aura toujours le dernier mot. Les parents seront toujours un niveau plus bas ; les enseignants ont été plus loin que nous dans les études. Par exemple, si on dit une phrase, ils vont la retourner pour prendre le parti de la maîtresse. » Pour une autre mère interrogée, les enseignants « sont racistes... ils ne nous comprennent pas nous les parents », et elle raconte que, un de ses enfants ayant été signalé pour avoir des poux, elle a « débarqué » à l'école en faisant un scandale, présentant tout son attirail de champoings traitants, peignes, etc.

Pour le groupe 1 et le groupe 2, la confiance se manifeste par une réponse positive aux sollicitations de l'école : les parents, ou la mère, ou au moins une grande sœur ou un grand frère, vont aux réunions organisées par les maîtres ; pourtant, ces réunions ne sont pas sans leur poser des problèmes : elles sont tardives pour ceux qui n'ont pas de voiture, les propos tenus sont parfois difficilement compréhensibles, on se sent « minorisé » devant des décisions comme celle qui consiste à organiser une sortie payante et à laquelle il faudra bien se plier. Les parents de ces groupes n'hésitent pas, ou s'astreignent, à aller rencontrer les enseignants en cas de besoin, ou même de temps en temps à la sortie des cours. On ne trouve guère de trace de cette « bonne volonté », de ces

« actes positifs » envers l'école dans les 3e et 4e groupes. Pour ce dernier, il y a même, on l'a vu, des cas explicites de refus de ce genre de relation.

b) Investissement personnel, en particulier des mères, dans le travail scolaire

• Dans le groupe 1, et lui seul, la norme est de s'efforcer de **suivre le travail scolaire et ses résultats.** Les parents demandent à voir le carnet de notes et les cahiers, quitte à user de stratagèmes : « quand c'est écrit en vert, je sais que c'est bien, quand c'est rouge c'est que c'est mal ». Ce type de suivi est beaucoup plus rare dans les autres groupes.

• La **surveillance des devoirs** est exceptionnelle dans les groupes 2, 3 et 4, et elle est presque systématique dans le groupe 1. Par surveillance, on entend d'abord le contrôle du cahier de textes, directement ou par des astuces : « je demande à chacun de mes enfants quels sont les devoirs de l'autre » ; puis le fait de s'assurer que les devoirs sont faits et les leçons apprises ; enfin la présence proche pendant l'exécution de ces tâches. Au fond, est ici offerte toute une série d'indices que, au moins pour une part, la famille se solidarise avec l'école comme instance de socialisation, puisqu'elle se met du même côté qu'elle par rapport à l'enfant.

• Plusieurs fois, dans le groupe 1, et exceptionnellement dans les autres, la mère ou un membre de la famille **aide** directement les enfants dans leur travail scolaire. L'implication maternelle est d'abord faite d'attitudes : « je prends ma fille sur mes genoux pour la faire lire » ; elle s'appuie, pour les moins alphabétisées, sur un bricolage inventif : « je contrôle la lecture au rythme de la phrase », « je fais un peu semblant de savoir, mais comme je commence à repérer certains mots, je peux davantage contrôler », « le groupe « conte » ça me donne des idées, je regarde dans ma mémoire, comment donner des questions pour mieux aider mes enfants ». Cette aide, sur la forme plutôt que sur le fond, est cependant **désarmée devant les stratégies d'apprentissage inadéquates des enfants,** quand, par exemple, ils lisent parce que le maître a dit de lire, mais sans comprendre ce qu'ils lisent : « Il lit mais après il ne sait pas ce qu'il lit, il se rappelle plus » ; « elle fait bien ses devoirs mais ne comprend pas tout. »

Dans les groupes 3 et 4, le sentiment s'exprime que l'**on est incapable d'aider** les enfants ; même parmi les mères du groupe 1 qui aident leurs enfants, peut subsister ce sentiment d'incapacité ; il s'affirme quand les enfants progressent dans la scolarité, et que la conjonction de l'adolescence et de la plus grande complexité disciplinaire met hors circuit la mère trop peu scolarisée. Apparaît aussi ce que l'on pourrait appeler l'aide honteuse de parents conscients de sa nécessité et se sentant néanmoins en-dessous de leur tâche : « Quand ils rentrent à la maison il faut faire le travail, les choses simples c'est moi et mon mari qu'on les aide ; mais pour les maths, quand ils partent à l'école c'est pas tout-à-fait juste... » ou encore « si je l'aide et que c'est faux le maître va s'en apercevoir ».

• Nombreuses sont les familles, mais spécialement dans les deux premiers groupes, dont un ou plusieurs enfants fréquentent, ou ont fréquenté récemment, un dispositif de soutien scolaire quelconque : AEPS, aide aux devoirs, soutien individualisé, etc. C'est un peu la rançon du mode de constitution de l'échantillon. Ce qui est plus notable, c'est que dans le groupe 1, qui se distingue nettement des trois autres, la **demande** d'un soutien — qui est plus de l'aide aux devoirs que de l'AEPS parfois explicitement refusée — a été formulée par la famille elle-même. Une mère a « fait le forcing » pour trouver quelqu'un qui puisse aider son enfant, elle était prête à financer un cours particulier. Le souhait verbal d'une aide extérieure pour les enfants est plus exprimé dans le groupe 4, qui est par ailleurs celui qui, dans la pratique, fait le moins appel aux dispositifs existants.

Les attentes vis-à-vis de l'école

L'horizon de la scolarité

Jusqu'où les enfants poursuivront-ils leurs études ? L'idée prévaut dans le groupe 1 qu'il leur faut les pousser loin, au moins jusqu'au BAC ou au Brevet. Les monographies des autres groupes ne dessinent aucun horizon, aucun avenir scolaire ; l'attente semble plus vague. Et surtout, autant, dans le groupe 1, l'expression d'un avenir espéré s'ancre sur une pratique quotidienne d'attention voire d'aide, autant, dans les autres et spécialement les deux derniers, l'horizon scolaire est aussi incertain que l'implication apparente de la famille dans la scolarité présente.

Ce que doit être l'école

Au cours de l'entretien, sans que la question leur soit posée ouvertement, les interviewés brossent un tableau de ce que doit être l'école. Il est intéressant de noter que, pour tous les groupes, ce tableau rappelle fortement celui offert par l'école de la IIIe République ; avec, toutefois, une insistance sur des aspects différents de cette école, entre le groupe 1 et le groupe 4.

• Pour le groupe 4, l'école est celle de la IIIe République au sens où,

— d'abord, les parents n'y rentrent pas, n'y sont pas à leur place ; il y a peu de temps, faut-il le rappeler, que les parents entrent dans l'école ;

— ensuite, le diplôme souhaité n'est pas précisé, l'école s'arrêtera quand elle s'arrêtera ;

— par ailleurs, l'école doit apprendre la discipline, la morale, et « serrer » les enfants, et d'autant plus que les familles n'ont pas les moyens de le faire ;

— enfin, l'école d'aujourd'hui utilise des méthodes déroutantes : des fiches de lecture, ou d'autres façons de poser les calculs : « ...moi j'ai appris les opérations debout et lui il apprend couché ». Alors que dans le groupe 1, deux mères perdues par les méthodes de lecture utilisées estiment y voir plus clair en fréquentant l'action mère-enfant, dans le groupe 4, l'impression prévaut que ce serait tellement mieux si c'était comme avant (34).

Cet « avant », c'est le seul modèle dont ces familles disposent, modèle d'une école que les parents ont trop peu fréquentée, et qui fait l'objet d'une mythification.

• Pour le groupe 1, le tableau de l'école offre plutôt l'image d'une institution digne, moyen d'ascension sociale, telle qu'elle s'est voulue sous la IIIe République :

— c'est une institution qui inspire confiance ; de même ses agents, les enseignants, que l'on ne critique pas, et qui, quand ils sanctionnent, ont a priori raison ;

— si l'école doit, là aussi, « serrer » les enfants, ce n'est pas pour se substituer à la famille mais pour assurer une cohérence avec l'encadrement éducatif étroit de la famille, soucieuse des comportements collectifs et individuels de ses enfants ; « je ne veux pas qu'ils traînent dehors », « j'éteins la télé pendant qu'ils font leurs devoirs », « ils se couchent tôt après le dîner »... (35) ; les enfants sont envoyés à la bibliothèque municipale — loin du quartier — pour chercher de la documentation, plutôt qu'à la Maison de Jeunes, lieu de dissipation voire de « mauvaises influences » ;

— enfin l'école est un lieu de laïcité, elle n'est pas le lieu de la religion et de ses manifestations. Elle n'est pas non plus le lieu d'expression des différences, mais la mise de tous sur un même plan ; des protestations sont émises quand les enfants maghrébins sont regroupés dans une seule classe « parce qu'ils font de l'arabe » ; ou quand les mêmes enfants perdent pied ou prennent du retard parce qu'ils vont faire de l'arabe pendant que leurs petits camarades poursuivent leur apprentissage en maths ou en français (36).

Tout se passe comme si, pour ces familles, c'était dans ce type de modèle qu'elles avaient des chances de faire progresser leurs enfants vers un avenir scolaire prometteur.

Si l'on peut, de manière assez nette, identifier des attitudes et des attentes différentes vis-à-vis de l'école, rien ne serait plus faux que d'imaginer que, pour le groupe 1, tout se passe « sans problème ». Malgré les efforts, l'incompréhension peut subsister : « C'est vrai qu'il y a des parents qui ne s'intéressent pas au travail scolaire. Les enfants rentrent, jettent le cartable et personne ne regarde. Mais toutes les familles ne sont pas comme ça **et les enseignants ont tendance à voir tout le monde de la même façon** » dit cette mère qui a connu une fâcheuse déconvenue : au cours de l'année précédente, à chaque rencontre avec les instituteurs, elle s'entendait dire que son enfant était gentil et que tout allait bien ; et voilà que cette année les instituteurs de la nouvelle école lui signalent son niveau déplorable ; elle pense que l'école précédente se moquait de la réussite des enfants étrangers : « ils se contentaient de me dire qu'il était très sage ; je leur faisais confiance et eux ils me prenaient pour une imbécile. » Elle se serait alors demandé si l'école, dans son quotidien, ne se satisfaisait pas, de la part des enfants étrangers, d'un comportement agréable, sans trop exiger des résultats corrects.

Autant les attitudes et les attentes semblent diverger, autant les différents groupes paraissent partager une même perception de l'école.

Perception de l'école et de la scolarité : des points communs

a) L'école, un lieu mal connu

Malgré la présence aux réunions, les échanges avec les enseignants, les parents du groupe 1 comme ceux des autres groupes restent assez mal informés de ce qui se passe à l'école, et peu au fait de l'ensemble du dispositif. S'ils sont moins mal informés, et semblent maîtriser un peu mieux le processus d'orientation dans lequel les autres sont souvent totalement dominés, l'école reste, pour eux aussi, un lieu mal connu. Ce n'est pas sans conséquence :

La sensibilité à la scolarité des enfants rend les parents enquêtés perméables à toute information qui circule, aux rumeurs, aux on-dit : sur le niveau de telle école, sur la pénalisation des enfants par le taux excessif d'immigrés, etc.

Les repères pratiques suppléent ici aussi à l'absence d'information : il faut surtout éviter aux enfants d'« aller à l'école rouge » (couleur de l'établissement où se trouve la SES) car c'est une voie sans issue ; mais les mots peuvent être trompeurs, comme pour cette mère qui souhaite, pour son enfant, une « classe de perfectionnement », en espérant de cette orientation un redémarrage scolaire.

b) Le fonctionnement de l'école est perçu, dans tous les groupes, comme un fonctionnement « bureaucratique », au sens où l'emploient G. et E. Chauveau : s'il y a des règles à respecter pour rendre possibles les apprentissages, le respect scrupuleux de ces règles paraît garantir la perfection de l'apprentissage et donc la réussite (37) : le fait de faire ses devoirs, d'apprendre ses leçons, c'est-à-dire d'accomplir ce qui est demandé par l'école, devrait logiquement mener à la réussite et aux bonnes notes. Alors que ce n'est pas le respect des règles formelles, mais la qualité de l'apprentissage qui est en fait en jeu. « Pour écrire, ils écrivent tous mal. J'essaie, je donne un cahier, je dis « il faut écrire », ils écrivent bien ; quand ils rentrent dans la classe c'est pas bien. »

Même respect formel dans l'attitude de certains parents : « Si je l'aide et que c'est faux, le maître va s'en apercevoir. Il faut pas dire au maître que j'aide mon fils, je le fais sur une feuille à part, il recopie, je lui explique et je lui dis de jeter la feuille. Parce que moi j'ai appris les opérations debout et lui il apprend couché...Ce que je fais (l'aider) c'est bien pour mon fils mais c'est mal pour le maître, c'est de la triche. »

Les parents semblent pris dans un système de double contrainte :

— il leur est dit d'aider leurs enfants, et en même temps ils sentent, ou on leur fait sentir, qu'ils ne doivent pas le faire, ou qu'ils ne s'y prennent pas comme il convient ;

— l'école leur demande d'aider les enfants, mais ils se sentent incapables de le faire parce que l'école elle-même a changé ses manières de faire, et qu'il vaudrait peut-être mieux, pour les enseignants, que les parents ne viennent pas tout embrouiller.

c) Payer pour réussir

Dans tous les groupes, l'idée qu'avec de l'argent on se donnerait des atouts supplémentaires de réussite est exprimée. Parfois, le sacrifice fait en dépit de la modestie des ressources est explicitement mis en avant : « On leur a payé une encyclopédie Bordas ; l'école privée, des cassettes d'anglais et les enfants devraient être conscients de ce que l'on fait pour eux. »

L'inscription d'un ou de plusieurs enfants dans l'enseignement privé, en vertu de l'idée que « c'est plus sérieux », « les enfants sont plus surveillés », se retrouve cinq fois chez les familles rencontrées ; et une sixième famille s'est vue refuser l'entrée pour insuffisance de niveau.

Quelques unes affirment qu'elles seraient prêtes à financer des cours particuliers, si elles trouvaient quelqu'un pour le faire...ou si ce n'était pas d'un coût prohibitif.

La conscience que ni la famille ni l'école publique ne suffisent à assurer la réussite semble assez partagée : il faut y mettre le prix, et certaines familles, malgré leurs maigres revenus, s'y résolvent.

Les résultats scolaires : une forte proportion d'enfants en difficulté ou en échec

Ce qui, au-delà des différences d'attitudes et d'attentes face à l'école, caractérise communément les familles enquêtées, c'est que l'on y rencontre beaucoup d'enfants en échec scolaire.

Certes, la gravité de l'échec est encore à spécifier : pour les familles des groupe 1 et 2, il s'agit en général de redoublements et de retards sco-

laires, de un ou deux ans. Dans les groupes 3 et 4, plusieurs enfants sont orientés en SES ou en IMPRO, ce qui représente sans conteste un degré *supérieur dans l'échec scolaire.*

Le lot commun, c'est cependant la scolarité problématique. C'est peut-être le lieu de rappeler que toutes ces familles, — même celles qui adoptent vis-à-vis de l'école une attitude « positive », s'impliquent dans la scolarité des enfants, et nourrissent des projets d'avenir, — sont des familles populaires. Elles, ou plutôt leurs enfants, restent pénalisés par tout ce qui, dans l'institution scolaire, ses contenus, ses présupposés implicites et ses prérequis, son langage, son système de valeurs, son système de relations sociales au sein de la classe, met statistiquement les enfants de milieu populaire plus en difficulté que les autres enfants.

CONCLUSION

1) Depuis quelques années, surtout dans les quartiers populaires, et a fortiori dans les ZEP, l'attention des enseignants a été attirée sur l'importance, pour la réussite scolaire, de l'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants.

En dépit de ses limites, ce travail d'enquête permet d'avancer que des familles même « défavorisées », ayant éventuellement à franchir des caps économiques délicats, s'« investissent » dans la scolarité avec une ardeur indéniable, voire une inventivité certaine. Toute pratique, ou tout discours enseignant qui, pour les meilleures intentions du monde, en viendrait à l'ignorer, et à confondre des « familles » que presque tout oppose sur le chapitre de l'implication scolaire, risquerait fort de manquer son objectif et de se condamner à l'inefficacité dans la « lutte contre l'échec scolaire » : pas plus que les familles populaires en général, les familles « défavorisées » ne forment d'une quelconque façon un bloc indifférencié, comme il pourrait le paraître du point de vue de « Sirius » auquel leur position sociale prédispose les membres des classes moyennes.

Pour faire encore un pas de plus : *les familles* populaires se voient aujourd'hui invitées, voire sommées « d'investir » sur l'enfant, comme condition de réussite à l'école. Cette injonction leur est lancée comme si elles ne le faisaient pas, d'une façon sans doute différente des classes moyennes. Le modèle d'investissement sur l'*enfant* qui est celui des classes moyennes est un modèle auquel toutes les fractions des couches populaires n'adhèrent pas nécessairement. C'est pourtant bien à l'adoption de ce modèle que les engage le « prosélytisme scolaire » des classes moyennes représentées par les enseignants d'un côté et les travailleurs sociaux de l'autre.

2) Il n'est pas sûr que les dispositifs mis en place par les travailleurs sociaux, en collaboration avec l'école, atteignent vraiment leur cible :

- les actions mère-enfant, destinées à encourager et à aider les mères à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants, semblent, au vu de ces monographies, accueillir surtout des mères déjà conscientes de l'importance de cet enjeu et bien décidées à le faire. Pour autant, ce qui se fait est loin d'être jugé inutile puisque, comme l'explique par exemple une des mères interrogées, « avant je n'y comprenais rien dans cette méthode de lecture par fiches, maintenant je sais comment m'y prendre et ma fille s'en sort mieux parce que moi je comprends. » Cependant, à MONTREYNAUD, la pression des mères de famille qui fréquentent cette action « mère-enfant » a conduit à l'orienter très nettement sur le travail scolaire, parce que ça correspondait à une demande explicite de personnes déjà engagées dans l'appui à leurs enfants. On peut se demander si, en fait, on n'est pas devant ce paradoxe : les mères théoriquement visées ne viennent pas, et celles qui viennent, alors qu'elles n'en étaient pas les destinataires principales, modifient l'orientation de l'action ;

- les cycles AEPS visent en principe prioritairement les enfants de l'immigration compte tenu des handicaps culturels et linguistiques dont ils sont censés souffrir. Mais ces enfants paraissent finalement, à lire les monographies, souvent mieux préparés que les enfants français de milieu « défavorisé » à suivre la scolarité, ne serait-ce que parce que leur famille pourvoie assez bien à ce qui leur est nécessaire pour s'y engager, avec une réussite relative. Il n'est pas sûr que ce soit parmi eux, mais plutôt dans les familles du groupe 4, que se repèrent les enfants « a-scolaires », enfants absolument pas adaptés ou préparés à la scolarité qui s'encoconnent, s'aménagent des niches en marge de l'activité de la classe. Ce qui expliquerait que les familles du groupe 1 demandent autre chose, un soutien scolaire plus ciblé, une pure et simple

aide aux devoirs ; et qu'elles refusent des Activités Péri-Scolaires dont la fécondité ne leur paraît pas évidente, et qui semblent avoir l'inconvénient de regrouper et de visibiliser encore davantage les enfants de l'immigration que la trajectoire de leur famille conduirait plutôt à rechercher l'invisibilité et la fusion dans la société d'accueil.

Dominique Glasman
Centre de Recherche en éducation
Université de Saint-Étienne

NOTES

(1) Cet article reprend le texte d'une communication au Colloque « Familles démunies et école » Le Touquet 7-8-9 janvier 1992.

(2) P. PERRENOUD : « Ce que l'école fait aux familles » in **Entre parents et enseignants, un dialogue impossible ?** Éd. Peter Lang Berne 1987.

(3) A. PROST : **L'enseignement en France 1800-1967.** Éd. A. Colin 1968, page 386.

(4) E. PLENEL : **L'État et l'école en France.** Éd. Payot 1985 p. 238.

(5) Les deux dernières citations sont tirées d'A. PROST, op. cit. p. 398.

(6) O. GREARD : ***Éducation et instruction.*** *Éd. Hachette Paris* 1889, IIe édition, tome II page 223.

(7) V. BOUILLOT : **La coopération de la famille et de l'école.** Éd. Hachette Paris 1912 p. XII. Ce livre d'un professeur du Lycée *Hoche* est préfacé par G. COMPAYRE, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. Les devoirs de la famille envers l'école sont ici précédés des devoirs de l'école envers la famille, qui semblent, préventivement, contrebalancer ceux de la famille *envers l'école. Ce souci d'équilibre est à replacer dans le* contexte d'un combisme accusé de vouloir arracher l'enfant à la famille pour le confier à l'État. En fait, l'ouvrage, comme la phrase citée, insiste sur tout ce qu'il y a lieu de demander aux familles, *pour remplir « ce rôle d'éducatrices auquel nous* les convions » (page 118). « Pour obtenir que nos efforts soient secondés avec intelligence et méthode, il importe que nous fassions d'abord l'éducation pédagogique des familles, c'est-à-dire que nous leur donnions une idée nette de leurs devoirs d'éducatrices et une conception exacte du caractère et du rôle de l'éducation nationale. » (p. XII).

(8) P. CROUZET : **Maîtres et parents.** Éd. A. Colin 1916 — IIe Édition, *pages 11-15.*

(9) Id. p. 158.

(10) Id. pp. 19-20. Voir aussi V. BOUILLOT, op. cit. p. 30.

(11) E. WEBER : **La fin des terroirs.** Éd. Fayard 1983 pp. 438-488.

(12) P. CROUZET, op. cit. pp. 36-37.

(13) Voir E. PLENEL, *op. cit. pp. 247-250. Voir aussi la thèse de* S. HONORE : **Le mouvement parent d'élèves en France — 1900-1980 . Stratégies et valeurs** — Université de Lyon II — Sciences de l'Éducation — 1985.

(14) *Le titre* de la thèse de S. HONORE souligne bien ce trait : **Le mouvement parendélèves en France — 1900-1980. Stratégies et valeurs** (Souligné par nous).

(15) On sait que la perspective de philosophie politique, qui, à propos de l'école, **énonce** une **norme** (d'égalité) ne peut être confondue avec la perspective sociologique qui **constate** et **analyse** (un fonctionnement et une reproduction d'inégalités). Il n'est pas question ici d'évoquer la fonction de cette norme dans le processus de légitimation, mais de noter qu'elle fait explicitement partie du projet scolaire depuis un siècle, et qu'elle imprègne le vocabulaire de l'institution.

(16) En rappelant que ce terme a, depuis le début des années 1970, changé de sens : on entendait alors sous ce terme *les catégories ouvrières, et petits paysans, on entend au*jourd'hui chômeurs et/ou étrangers.

(17) On invite le lecteur à voir ici la présentation d'un idéal-type, qui permet de poser les questions. La formulation donne peut-être un tour que l'on pourra estimer caricatural, mais celui-ci n'est pas dans l'intention du texte.

(18) G. LANGOUET et A. LEGER : **Public ou privé. Trajectoires scolaires et recours au privé.** Éd. Publidix 1991.

(19) R. BALLION : **La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée.** Éd. Hatier 1991.

(20) D. GLASMAN, P. BLANC, Y. BRUCHON, G. COLLONGES, P. GUYOT : **Les cours particuliers. Première phase d'une recherche dans la région Rhône-Alpes.** Rapport pour le PPSH Rhône-Alpes. Avril 1990. Voir aussi : D. GLASMAN : « Familles, scolarité, cours particuliers ». Article à paraître.

(21) Voir P. BOURDIEU : **Le sens pratique.** Éd. de Minuit 1980, chapitre 1 pp. 56-59. Voir aussi A. SAYAD : **Des usages sociaux de la culture des immigrés,** Paris CIEMI 1978.

(22) *P. BOURDIEU : Préface au livre d'A. SAYAD :* ***L'immigration,*** **ou les paradoxes de l'altérité.** Éd. Universitaires De Boeck Université. Bruxelles 1991, page 9.

(23) **Données sociales de l'INSEE 1984,** page 448.

(24) Par ailleurs, la démonstration reste à faire, semble-t-il, de l'hypothèse acceptée qui veut que la séparation du couple se traduise en difficultés accrues dans le domaine éducatif et scolaire... Dans un stage ZEP tenu il y a quelques années, a été révélée aux instituteurs d'une école l'existence d'un regroupement de familles monoparentales dans un immeuble de leur secteur de recrutement. Etait par là fournie une « raison objective » à l'évolution à la baisse des résultats de leurs élèves, qui leur a permis, selon le coordonnateur, de se sentir moins coupables.

(25) L'homologie n'est pas de pure forme, elle est structurelle : *les enseignants parlent d'autant plus de « parents » plutôt* que de « familles » qu'ils ont le sentiment d'avoir devant eux des élèves plutôt que des enfants, êtres de nature non préparés à recevoir les enseignements de l'école. C'est parce que la *perception de leur public comme « élèves » ou* comme « enfants » est une perception du collectif, et non d'une collection d'individus distincts, qu'ils peuvent, comme on vient de le suggérer plus haut dans le texte, selon les établissements, parler plus volontiers de « *parents* » ou de « familles ».

(26) On serait bien là dans un cas d'institution d'un problème social, telle que l'analyse R. LENOIR : « Objet sociologique *et problème social », in P. CHAMPAGNE et alii :* **Initiation à la pratique sociologique.** Éd. Dunod 1989.

(27) Pour la méthodologie de cette enquête, voir : « Les familles « défavorisées » et l'école » — Communication au 3e colloque international en Éducation Familiale — Paris 28-31 mai 1991.

(28) J. VERDES-LEROUX : « **Le travail social** ». Éd. de Minuit 1978.

(29) E. TEDESCO : « **Des familles parlent de l'école** » Éd. Casterman 1979.

(30) A. HENRIOT-VAN ZANTEN : « **L'école et l'espace local — Les enjeux des ZEP** ». Éd. des PUL 1989, en particulier la deuxième partie intitulée « Les familles et l'école dans l'espace local ». J.-P. TERRAIL : « **Destins ouvriers. La fin d'une classe ?** ». PUF 1990 et plus spécialement le chapitre 7 : « L'issue scolaire : de quelques histoires de transfuges ».

(31) Z. ZEROULOU : « La réussite scolaire des enfants d'immigrés » Revue Française de Sociologie Vol. XXIX 1988 . L'auteur tente d'expliquer la réussite de certains enfants par la trajectoire migratoire de leur famille : le groupe où il y a la plus grande réussite se distingue par une origine plus urbaine, de personnes qui bénéficiaient d'un certain niveau d'instruction, etc.

(32) A. SAYAD : **L'immigration...**, op. cit. p. 17.

(33) Assistance Éducative en Milieu Ouvert.

(34) On repense ici aux analyses de Basil BERNSTEIN : il montre que les modalités d'une « pédagogie invisible », que revendiquent davantage les membres des classes moyennes et parmi eux les instituteurs, disqualifient et pénalisent les parents de milieu populaire par manque de visibilité ou de lisibilité des normes scolaires, alors même que ceux qui l'impulsent y mettent l'intention d'une plus grande attention portée à l'enfant, d'un plus grand égalitarisme et d'une plus grande liberté. B. BERNSTEIN : « Classes et pédagogies-Visible et invisible », OCDE 1975.

(35) On retrouve dans ces familles l'attitude qui consiste à « s'enfermer pour s'en sortir » signalée par plusieurs auteurs et rencontrée à son tour par A. HENRIOT-VAN ZANTEN : op. cit. page 121.

(36) La personne qui fait cette dernière remarque souhaite par ailleurs que l'arabe soit offert comme première langue au collège, afin d'augmenter « les chances » en France et en Algérie.

(37) G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU : « **La construction sociale de l'échec scolaire** ». Revue Politique Aujourd'hui — Nouvelle Série N° 6 Sept-Oct 1984.

École et famille à la Réunion : un lien problématique

Jacky Simonin
Eliane Wolff

Les liens que nouent école et famille sont traités ici dans le contexte particulier de l'Ile de la Réunion. L'école s'y déploie au moment où la famille est confrontée au passage brutal d'une sociabilité traditionnelle créole à une sociabilité moderne réunionnaise.
Pour situer le point de vue des acteurs, principalement celui de parents, issus de milieux défavorisés, concernant la scolarisation de leurs enfants, les auteurs proposent une double démarche qu'ils intègrent dans une problématique de l'espace local de qualification. D'une part, ils procèdent à une mise en contexte historique et structurel de l'école et de la famille à la Réunion. D'autre part, ils constituent une ethnographie des réseaux apprenants. Ce corpus de données qualitatives en cours d'élaboration, comporte des perceptions scolaires, des narrations de pratiques à partir desquelles on repère les moments clés d'une carrière scolaire.
D'une première analyse ainsi engagée, il ressort que l'accès en CP, ou en sixième, est à considérer en termes de ruptures ou de continuité. Selon les familles, l'inscription en sixième se construit comme une simple formalité administrative ou comme un rite qui fait passer l'enfant au stade adulte.

Notre réflexion s'inscrit dans un programme de recherches dont l'objet vise à explorer au niveau local, l'Île de la Réunion, certains des processus d'acculturation juvénile liés à la scolarisation des jeunes dans un environnement social et familial défavorisé. Nous concentrons plus précisément notre attention sur les liens qui se tissent entre écoles et familles, estimant que cette zone d'interaction entre deux réseaux majeurs d'apprentissage constitue un point stratégique pour observer certains des phénomènes éducatifs tels qu'ils ont cours à la Réunion.

Mais vouloir construire un tel objet nous contraint à un double questionnement, empirique et théorique. Quelles sont, d'une part, les spécificités de la « situation apprenante » réunionnaise qui autorisent de l'approcher en tant qu'objet local et non comme un « simple » terrain d'investigation ? D'autre part, comment problématiser cette zone d'interaction entre Ecole et Famille, champ de recherches encore bien neuf ?

Pour notre part il s'agit de positionner École et Famille dans le contexte éducatif local de la Réunion, considéré dans certaines de ses dimensions historiques et structurelles. Cette **mise en contexte,** plus qu'un simple décor, nous est nécessaire pour **lire** ce qui se passe dans le quotidien de l'école et de la famille en contact. Il nous

apparaît en effet que, du **point de vue des acteurs** — parents, enfants, professionnels de l'éducation —, perceptions et pratiques ordinaires sont pour une part « cadrées » par l'histoire et les structures sociales. Nous tentons donc de saisir les processus éducatifs dans leur singularité *hic et nunc* tout en intégrant un fait d'évidence : si l'interaction sociale procède d'un ordre propre (Goffman E., 1983), on ne saurait par « coup de force épistémologique » y faire entrer toute la société. C'est ainsi que nous écartons deux réductionnismes : le déterminisme par les structures d'un côté, le constructivisme situationnel de l'autre.

En soulignant certains traits majeurs qui caractérisent le contexte réunionnais de la famille et de l'école, nous ferons apparaître, comme en creux, quelques « manques à connaître » historiques, structurels et surtout qualitatifs, concernant les réseaux apprenants. Chemin faisant, se dégageront des pistes d'une problématique propre à rendre compte des liens « école/famille ».

I. - LA RÉUNION : UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

La Réunion connaît des transformations sociales profondes qui affectent l'espace social dans sa totalité. Celui-ci apparaît éclaté, marqué d'une sociabilité télescopée où interagissent des modes de sociabilité traditionnelle encore très prégnants avec les éléments propres à la modernité.

La société réunionnaise est encore marquée par un **mode de vie traditionnel** produit d'une **histoire spécifique** : la colonisation de la Compagnie des Indes, l'émergence d'une société de plantation et des liens particuliers avec une métropole coloniale. Or ce type d'organisation sociale conforté par le fait insulaire a généré une sociabilité d'inter-connaissance qui s'appuie sur un code unique de catégorisations et de comportements.

Depuis la départementalisation l'île s'ouvre à **la modernité** et se réorganise tant du point de vue des équipements que des modes de vie. Une population toujours plus nombreuse se trouve confrontée à de nouvelles conditions de vie résidentielles tout en devant maîtriser un nouveau « Lebenswelt ». Les événements de la cité du Chaudron survenus en début 1991 et le « mouvement Freedom » qui vient de connaître sa traduction électorale sont à ce propos emblématiques. Les interventions publiques nationales et européennes se densifient au même titre que l'éducation et la formation. Or le système éducatif n'est-il pas, par excellence, **l'institution de la modernité ?** Une interrogation fondamentale s'impose : « Quel est l'impact d'un accroissement aussi fort et rapide de l'offre d'éducation et de formation ? »

Prendre la mesure historique et quantitative de ces changements en cours, c'est mieux situer l'environnement sociétal au sein duquel interagissent Ecole et Famille.

La famille à la Réunion, un état de la question

Mais comment définir la famille ? A défaut d'un cadre conceptuel qui serait capable de décrire la variété des faits familiaux (Segalen M., 1981), il est néanmoins possible d'établir un « état des savoirs » (De Singly F., 1994). Dans le contexte réunionnais de telles études sont cependant bien rares. Deux types d'approches dominent, ethnohistoriques et socio-démographiques.

Les travaux historiques et ethnographiques sont pour la plupart fondés sur l'histoire du peuplement et sur une segmentation ethnique de la société réunionnaise. Le peuplement de la Réunion est composite. Cela tient à la diversité des apports : malgaches, européens, africains, indiens tamouls et musulmans, chinois. Cela est dû aussi aux différents statuts originels : colons, esclaves, engagés, hommes « libres de couleur » et, depuis la départementalisation, métropolitains en large majorité fonctionnaires.

Ici l'approche de la famille privilégie la catégorisation ethnique, encore très active dans le sens commun, pour décrire certains aspects typiques des modes d'organisation. Notons que si dès l'origine les groupes se sont largement métissés, les pratiques sociales ont aussi connu des adaptations différenciées selon les communautés, en fonction précisément de leur statut et de leur date d'arrivée dans l'île. Dans ce cadre historique spécifique, s'est forgée peu à peu **une référence créole** que l'on observe dans de nombreux domaines, notamment pour ce qui est de la langue, mais aussi de l'appropriation de l'espace habité : la *kaz* (Watin M., 1991).

Aussi, quelles que soient les diversités, y compris ethniques, un fait général actuel s'impose à tous : la famille est confrontée au passage brutal **d'une sociabilité traditionnelle créole à une sociabilité moderne réunionnaise.**

Issues pour une large part de travaux statistiques, les approches socio-démographiques actuelles soulignent les transformations du paysage démographique et socio-économique réunionnais. **La pression démographique** en constitue le facteur central.

La Réunion connaît depuis une trentaine d'années une transition démographique accélérée en comparaison des pays développés d'Europe, où elle s'est accomplie sur une période de plus d'un siècle. Le taux de mortalité a chuté pour atteindre celui de la métropole, par contre la natalité, qui a connu une baisse brutale (7 enfants par femme en 1960, 2,6 en 1991), n'a pas suivi les prévisions des démographes et semble se stabiliser. Ces constats leur font dire qu'il « serait utile de vérifier par des études sociologiques les motivations des femmes vis-à-vis de la fécondité » (Colliez J.P., 1992).

Un second fait marquant concerne la population active, en progression annuelle constante de 3,7 %. Les causes sont à chercher dans la poussée démographique ainsi que dans des « facteurs sociologiques où la croissance de l'activité féminine reste déterminante » (*ibid.*). Le chômage atteint pour ces raisons un taux élevé et croissant : 31 % en 1982, 37 % en 1990. Selon les projections il touchera 4 personnes sur dix en l'an 2000 et ce malgré une économie réunionnaise qui enregistre un taux élevé de création d'emplois (Rochoux J.Y., 1992).

Autre indicateur pertinent, le revenu moyen des ménages s'accroît chaque année de 3,4 %. Dans un contexte de faible inflation, cela traduit une transition rapide à la « société de consommation » et à ses biens d'équipements modernes. Un exemple : il se vend 3 fois plus de voitures et 7 fois plus de matériels audiovisuels qu'en métropole (INSEE, 1992). Mais cette moyenne des revenus masque de très fortes disparités. Un contribuable sur dix est soumis à l'impôt sur le revenu alors qu'ils sont 61 % en métropole et les Réunionnais assujettis déclarent des revenus supérieurs à 200 000 francs dans une proportion double. Les revenus sociaux augmentent nettement plus vite que ceux produits par l'activité. Mais c'est sans doute le RMI qui constitue une donnée socio-économique majeure : une personne sur quatre est directement ou indirectement concernée par cette aide.

Pression démographique considérable, croissance continue de la population active, taux de chômage toujous plus élevé, marché du travail qui arrive à saturation tout en se tertiarisant, population socialement aidée de plus en plus nombreuse, société économiquement très inégalitaire, voilà quelques uns des traits majeurs qui typent le contexte local. Et si on voit émerger les « catégories intermédiaires », par le développement des services publics et marchands, on observe en même temps un **approfondissement des inégalités.** Malgré les correctifs sociaux, la population défavorisée augmente et dans le même temps elle se retrouve « démunie » pour maîtriser une société en pleine mutation.

Si les indicateurs de structure sont opérationnels pour suivre les évolutions en cours tout, ou presque, reste à faire sur le plan de la connaissance ethno-sociologique des situations familiales, connaissance nécessaire pour appréhender les comportements des acteurs et leurs perceptions. Pour cela, il conviendrait de développer des analyses à base ethnographique à la suite de celles menées auprès des populations défavorisées urbaines (Wolff E., 1991).

L'école à la Réunion, une histoire et des chiffres

A la Réunion, l'investissement éducatif constitue la priorité des priorités. C'est un « allant de soi » que partagent largement les acteurs économiques locaux, les pouvoirs publics et tous ceux qui comptent dans les décisions. L'opinion publique en semble massivement convaincue et cette priorisation de l'éducation et de la formation parcourt tout l'échiquier politique. Le développement économique de l'île nécessite une montée en puissance significative et rapide des qualifications. **Former pour développer**, tel est l'enjeu majeur pour la Réunion. Il est vrai que les défis à relever sont considérables :

— rattraper dans tous les domaines, les retards observés par rapport à la métropole,

— faire face à une pression démographique considérable,

— positionner la Réunion comme un pôle régional à haute technologie,

— intégrer sous peu l'espace européen.

Conduite à marche forcée, cette politique s'inscrit dans une histoire spécifique du système éducatif qui se structure autour de quelques dates charnières (Eve P., 1990).

En 1946 la colonie accède au statut de département français. Pendant la période coloniale qui a précédé, c'est l'enseignement privé, surtout confessionnel qui prédomine. Son fondement est élitiste et discriminatoire. Seule une minorité d'enfants de la classe des colons et des hommes libres est scolarisée, souvent en métropole. La loi de 1848 qui met juridiquement fin à l'esclavage, fait obligation d'accueillir les anciens esclaves de 8 à 14 ans. En fait, sinon en droit, la situation inégalitaire durera encore longtemps. Avec la promulgation des lois de Jules Ferry, appliquées aux colonies au début du vingtième siècle, s'engage un processus de laïcisation des écoles communales qui ne s'achèvera réellement que trente ans plus tard.

A partir de la départementalisation, la scolarisation des enfants de 6 à 10 ans connaît une progression rapide. En 1954, 9 sur 10 d'entre eux sont scolarisés, mais il faut attendre 1968 pour que la totalité des jeunes de 6 à 14 ans soient accueillis. Encore faut-il souligner les mauvaises conditions matérielles de cette scolarisation : les classe pléthoriques (en 1962 : 43 % des classes ont des effectifs qui dépassent 40 élèves) ; la fréquentation scolaire intermittente et saisonnière rythmée par la coupe de la canne ; la sous qualification des maîtres (en 1972 on compte encore 72 % des instituteurs qui sont en deçà du diplôme requis).

Les cours complémentaires qui se créent dans les années cinquante n'accueillent encore qu'une minorité d'élèves en 1962 ; quant à l'accès aux deux seuls lycées de l'île, il reste réservé à l'élite. A cette date l'enseignement technique et professionnel est quasi inexistant. Seule une école manuelle d'apprentissage accueille tout juste une trentaine d'apprentis. Les années 1970 voient la création de l'école maternelle mais la pré-scolarisation des enfants de 4 à 5 ans ne s'achève qu'en 1982. (Boyer C., 1990). Aujourd'hui encore elle reste quasi inaccessible aux enfants de moins de trois ans. La scolarisation rendue obligatoire depuis 1959 n'est réellement entrée dans les faits qu'au début des années quatre-vingts. Notons qu'en 1988 le taux de scolarisation des 16/19 ans atteint 45 %.

Résultats de ces efforts, le taux d'analphabètes est passé par une phase de décroissance rapide : de 60 % en 1954 il chute à 28 % vingt ans plus tard pour atteindre un seuil qui se situe actuellement à 20 % (Colliez J.P., 1989).

En 1985 les qualifications sont encore de niveau VI pour 70 % des emplois. Au début des année 90, les chiffres indiquent un retard de vingt ans par rapport à la métropole (Larbaut C., 1990). C'est dire le défi quantitatif que doit relever la Réunion. Les pouvoirs publics, Etat et Collectivités Territoriales, ont engagé une action massive d'investissements. Pour piloter l'ensemble, on s'appuie depuis peu sur un dispositif qui s'enrichit d'informations quantitatives alimentant des schémas prévisionnels.

L'heure est donc au discours consensuel. Décideurs et experts statisticiens et économistes se retrouvent pour affirmer que **seule la qualification** pourra permettre de passer d'une économie post-coloniale à une économie moderne au sein de laquelle « les mutations technologiques, l'évolution des méthodes d'organisation du travail, la transformation des structures de production et de diffusion, les contraintes de la compétitivité exigent une importante amélioration des niveaux de formation générale et de qualification » (Rochoux J.Y., 1988).

La nouvelle économie réunionnaise à construire se fera donc sur la base d'un considérable effort de qualification. « Le défi quantitatif se double d'un défi qualitatif (...) extrêmement ambitieux puisqu'il prévoit plus de 50 000 emplois et un doublement des qualifications en 10 ans » (Larbaut C., 1990). Le schéma Prévisionnel des Formations proposé comme « l'hypothèse la plus volontariste restant compatible avec les possibilités de progrès et de l'efficacité du système éducatif réunionnais » prétend faire passer la part d'une classe d'âge atteignant le bac de 23 % à 70 % entre 1988 et 2000 !.. Ce qui est en voie de se réaliser : de 14,6 % en 1980 le taux d'accès au baccalauréat atteint 34,4 % en 1990. Quant aux taux d'obtention il a évolué de 7 points en deux ans passant de 20,4 % en 1989 à 27,2 % en 1991 (Parain C., 1991).

Le discours des économistes centré sur le développement du capital humain se double d'une approche comparatiste. Elle analyse le système éducatif de la Réunion à l'aune de celui de l'hexagone pour justifier une politique du « rattrapage » mettant en correspondance les deux temporalités métropolitaine et réunionnaise. On mesure ainsi la distance qui reste à parcourir à l'Ecole de la Réunion pour atteindre le même « rendement éducatif » qu'en métropole. « Réussir l'école réunionnaise » c'est atteindre, en parcours accéléré, les performances et les standards nationaux.

Mais cette forêt quantitative ne doit pas cacher les questionnements « qualitatifs » liés à l'éducation.

Scolariser pour quoi faire ?

Quelle politique de discrimination positive ?

Soulignons en premier lieu qu'on jauge les inégalités d'éducation davantage en fonction de la relation différentielle Métropole/Réunion que selon les différenciations internes à la société réunionnaise. Or, l'on sait qu'en dépit de tous les efforts déployés depuis plusieurs décennies, le système scolaire français reste socialement inégalitaire dans ses modes d'accès comme dans ses performances (Forquin J.C., 1979, 1980, 1982). Pourtant, pour tenter d'obtenir un « effet égalisateur », les voies et moyens employés sont les mêmes qu'en métropole. Les ZEP, opérationnelles à la Réunion depuis 1989 seulement, constituent l'un de ces dispositifs d'une politique d'éducation fondée sur le principe de la discrimination positive : « donner plus à ceux qui ont moins ». Mais le bilan national s'avère critique. Dans nombre de cas des « ZEP MJC » ou des « ZEP SES » représentent des versions territorialisées des filières de relégation et de « ghettoïsation » des populations en grandes difficultés (Chauveau G. , Rogovas-Chauveau E., 1991). Une politique de discrimination réellement « positive » voudrait que les ZEP deviennent des « zones pilotes (...) pôles d'intelligence et lieux d'excellence ».

En préalable une connaissance sociologique des inégalités d'éducation et de la réussite scolaire, telles qu'elles se **jouent dans le cadre sociétal local**, nous est nécessaire. En effet seul « un état historiquement donné des relations entre le système d'enseignement, les modalités d'accès aux emplois et la place de chaque classe sociale (...) permet de comprendre les formes phénoménales où l'intérêt pour l'école peut trouver à se formuler » (De Queiroz J.M., 1984). Le même auteur poursuit : « le concept central d'héritage culturel recouvre des réalités hétérogènes et de surcroît variables historiquement et localement, dont chacune requiert des enquêtes et des méthodologies spécifiques ».

A la Réunion, la question reste quasiment entière. Pour l'heure certains experts reconnaissent la nécessaire pertinence et l'urgence à concevoir un modèle approprié de catégorisation sociale de la population générale, et en particulier de la population scolaire. Pour constituer un panel d'élèves dans le cadre d'études de cohorte, un statisticien des services académiques propose une répartition ad hoc en trois groupes socio-économiquement hiérarchisés. Celui des CSP « défavorisées » comprend six familles sur dix ! Pour ces élèves, 32 % intègrent le lycée à la suite de la troisième, 40 % le lycée professionnel, 10 % une troisième technologique, et 18 % la vie active (Parain C., 1991). Ceci donne la mesure du poids de cette population dans un processus de scolarisation et de lutte contre les inégalités.

Savoirs scolaires et accès à l'universalité

Ce qui nous conduit à un second questionnement. Outre l'importance quantitative des populations « défavorisées » et des élèves en difficultés scolaires, le fossé est profond sur le plan de la connaissance. En raison de son histoire et de son développement récent, le système éducatif est loin d'avoir installé un rapport bien ancré et socialement crédibilisé à la rationalité et à l'universalité des savoirs. Si l'école, bras armé des Lumières, est bien « le moyen par excellence, grâce auquel, dans les sociétés modernes l'individu peut s'arracher à la tyrannie des particularismes » (Forquin J.C., 1991), elle apparaît alors comme une « grande débutante », au sein d'un espace encore très fortement marqué par **un rapport de transcendance** aux connaissances et aux croyances, autre **signe de la sociabilité traditionnelle.**

Réduire les inégalités scolaires demande la prise en compte de ces spécificités réunionnaises. L'ouverture d'un **débat local sur le curriculum s'impose** alors, tant au niveau des contenus d'apprentissages — faut-il un tronc commun à dimension nationale et un volet localisé ? —, qu'au niveau des formes d'apprentissage — quelle stratégie pédagogique appropriée et contextualisée faut-il mettre en œuvre ? —. Autrement dit comment négocier une action scolaire qui tienne compte d'une relation particulière entre universalisme et relativisme dans le contexte socio-cognitif qui est celui de la Réunion ?

Contexte qui présente une autre particularité d'ordre socio-linguistique : le parler vernaculaire dominant est **le créole** pour une large majorité de la population (Simonin J., 1989). Accepter de « réussir à l'école » c'est, pour les élèves créolophones, accepter de maîtriser la langue scolaire de la nation, le français écrit et oral. Si l'on admet que la langue constitue une composante identi-

taire centrale, la scolarisation à la Réunion bute sur la question linguistique (Chaudenson R., 1989). Plus largement, si l'école est une institution ayant *comme vocation de contribuer à forger le lien* socio-politique d'une nation, comment peut-elle pour accomplir une telle mission, s'insérer et se déployer en cette partie de l'ensemble national ?

Il est vrai qu'à la Réunion le défi éducatif à relever apparaît dans toute son ampleur. **Les inégalités d'éducation** et les disparités des parcours scolaires sont plus criantes encore qu'en métropole en raison de différenciations socio-économiques plus profondes. La politique éducative finalisée sur des objectifs de développement économique se heurte au « butoir » de la population active sans emploi en croissance constante et inéluctable si on n'agit pas massivement et rapidement sur la pression démographique.

Par ailleurs, on fait l'impasse, par manque de stratégie éducative adaptée, sur deux finalités essentielles de l'école : faciliter la constitution d'une citoyenneté et d'une adhésion à une identité nationale et ouvrir l'accès aux savoirs rationnels et universels. De plus la cible linguistique visée n'est pas clairement définie pour tous les acteurs concernés par l'école, et en premier lieu pour les parents, les élèves, les enseignants et tous les professionnels de l'éducation.

II. - PERCEPTIONS SCOLAIRES PARENTALES : QUELQUES APERÇUS

Le cadre de l'étude

Isambert Jamati V. (1990) périodise « dix années de recherche en sociologie de l'éducation » en indiquant que la France métropolitaine a connu dans les années 50/60 un développement économique qui a correspondu à une démocratisation scolaire rendue encore plus nécessaire par la pression démographique. Les recherches ont alors surtout porté sur les liens entre origines sociales et inégalités d'éducation. La décennie suivante a vu fleurir les « modèles macro-sociaux » et les études historiques. Puis les phénomènes éducatifs ont été saisis au niveau micro-social. La classe a d'abord retenu l'attention (Sirota R., 1988) puis, dans une moindre mesure, la famille dans ses contacts avec l'école et ses rapports au quartier. C'est à ce niveau que Henriot-Van Zanten A. (1990) étudie l'interaction « école/espace local ». Sa démarche typologique consiste à « interroger des familles d'un même groupe dont le rapport au quartier, à la socialisation des enfants et à l'école s'organise autour d'une perspective commune et (à) chercher à les caractériser a posteriori selon les variables classiques ».

Cette orientation de recherche est aussi la nôtre si, comme le pense Derouet J.L. (1991), l'entreprise « annonce une recomposition théorique où la sociologie de l'éducation s'appuie désormais sur ***une vision anthropologique*** de l'école dans son milieu » et si l'on envisage de reconsidérer les « variables classiques » en les construisant à partir de catégorisation à l'œuvre dans la société réunionnaise.

Notre approche repose sur une **ethnographie des réseaux apprenants.** Ces « milieux essentiels en interrelation (auxquels) l'élève appartient à des moments précis de sa vie » constituent le niveau « méso », dans un « environnement éducatif conçu comme des structures imbriquées » (Bronfenbrenner U. , 1981). Le but de cette « écologie de l'éducation » est d'« analyser la relation entre celui qui apprend et le milieu qui l'entoure » (*ibid.*). Comme le soulignent Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. (1989), un « espace d'apprentissage », dans sa dimension socio-cognitive, comporte des micro-systèmes dont la synergie conditionne l'« élaboration des savoirs et des compétences scolaires ». Ce qui implique pour l'apprenant de « maîtriser un double processus : accomplir des tâches de plus en plus complexes et en même temps comprendre la situation d'enseignement, mettre en relation, en cohérence, les différents adultes formateurs. C'est la qualité du lien entre ces deux processus qui « fait » la qualité de l'apprentissage ».

Nous appréhendons cette « situation apprenante » aux trois niveaux qui la constituent :

— *les conditions objectives*

Elles représentent les tendances lourdes de la situation. Nous avons fourni *supra*, quelques repères qui particularisent le contexte socio-historique de l'Ecole et de la Famille à la Réunion. Mais pour aborder la réalité scolaire et plus globalement « apprenante » dans sa dimension qualitative, il faut s'approcher des individus et de leurs pratiques.

— *les conditions perceptives*

La situation est tributaire des perceptions qu'en ont les divers acteurs en présence. Ces percep-

tions sont organisées, hiérarchisées, catégorisées et négociées. Elles constituent des ressources symboliques que tout un chacun va mobiliser à sa manière.

— *les conduites organisées*

En s'appuyant précisément sur ces perceptions, les acteurs mettent en œuvre des conduites structurées. *Ils mobilisant ressources structurelles et* ressources symboliques pour déployer de véritables stratégies éducatives.

C'est ainsi que nous situons les interactions « école/famille » à la Réunion, **espace local de qualification** où se télescopent **sociabilité traditionnelle et sociabilité moderne**.

Les perceptions scolaires parentales, dont nous présentons quelques aperçus, sont issues d'un corpus de données qualitatives en voie de constitution sur divers sites d'investigation. Ces quartiers ont été choisis parce qu'y vivent majoritairement des populations « défavorisées » dont les enfants connaissent des difficultés scolaires. Ce corpus comprend des observations directes de situation de contacts « école/famille », ainsi que des entretiens qualitatifs conduits, d'une part auprès des parents ayant des enfants scolarisés, et d'autre part auprès des différents professionnels de l'éducation. A partir de ces **narrations de pratiques**, nous tentons de dégager les **moments clefs** d'une carrière scolaire. A l'instar d'un itinéraire professionnel, nous définissons la trajectoire scolaire d'un élève sur un plan objectif, lorsqu'interviennent dans sa vie des changements statutaires et au niveau subjectif lorsqu'il opère des restructurations symboliques.

Parmi les contacts que nouent école et familles, nous focalisons l'attention sur la manière dont les familles se **mobilisent** à deux moments clefs dans la carrière scolaire de leur enfant : le CP et la sixième. Ces deux moments sont particulièrement pertinents pour repérer comment les parents perçoivent le cycle de vie et les différentes étapes de scolarisation qui le scandent. En fonction essentiellement de la vision différentielle du monde de l'enfance, le passage en CP, l'entrée en sixième peuvent être considérés en **termes de rupture ou de continuité**.

Nous nous limitons ici à présenter des données recueillies au moment où des parents viennent au collège pour accomplir les formalités d'inscription. On peut ainsi mesurer l'importance que revêt cet événement, découvrir les ressources mobilisées en vue de décrypter cette nouvelle réalité scolaire et dégager les stratégies propres de scolarisation développées.

Inscrire son enfant en sixième

Pour les professionnels de l'institution, inscrire des élèves en sixième c'est avant tout gérer des données qui visent, pour l'essentiel, à normer, trier et finalement organiser les classes. Pour les *familles, la lecture de ce moment appartient à un* tout autre registre. En abordant l'entrée au collège, *les parents disposent d'un ensemble de ressources* variables dans leur nature, leur combinaison, *leur type de mobilisation. Pour lire la réalité* du collège, ils s'appuient sur l'expérience qu'ils en ont grâce à leur propre scolarité, ou celle de leurs autres enfants, en particulier les aînés. Cette lecture dépend aussi de leur capacité à mobiliser certains réseaux dans le but d'obtenir des informations plus précises sur le déroulement de la scolarité.

Leur perception *du déroulement de l'inscription* s'organise autour de deux pôles. Certains parents *vivent cet instant comme l'accomplissement d'un* rituel : l'entrée en sixième de leur enfant constitue *l'une des marques symboliques décisive de son* passage au **stade adulte**. D'autres n'y voient *qu'une simple formalité administrative, moment* presque anodin inscrit dans *la continuité* de la carrière scolaire de leur enfant. Ces deux « visions » font entrevoir deux modalités d'accompagnement d'un enfant à son entrée au collège.

L'inscription comme rite de passage

Pour de nombreuses familles le passage en sixième constitue un événement majeur dans la scolarité de leur enfant. Il matérialise son accession à un nouvel univers ; moment premier et fondateur de son nouveau statut, il marque le début de sa carrière de collégien.

Pour les parents analphabètes et pour ceux, nombreux, n'ayant subi au mieux qu'une scolarisation primaire, venir dans un collège reste un événement tout à fait exceptionnel. L'enjeu essentiel de l'inscription se résume alors dans la volonté d'accomplir de façon correcte une série de formalités et de produire un certain nombre de pièces administratives adéquates. Il s'agit de se sortir au mieux de l'épreuve. Si, au départ, plusieurs familles partagent les mêmes handicaps,

chacune développe des conduites qui lui sont propres, pour mener à terme une telle entreprise.

Un père s'en est entièrement remis à la personne qui l'a accueilli pour remplir l'ensemble du dossier. Ce sera à son fils de voir à la rentrée, si lui-même a bien répondu aux questions posées : « à la rentrée i faudra demande à li tout ça là... ».

Une mère, elle aussi illettrée, a entrepris de suivre des cours d'alphabétisation pour mieux assister la scolarité de ses enfants. En réalité, ses acquis se sont révélés insuffisants pour prendre en charge les formalités : « *moin la pas regarde le dossier tellement moin mi connais pas lire* » (je n'ai pas trop regardé le dossier, je ne sais pas lire).

D'autres familles se font accompagner par des tiers : la « voisine et camarade » pour certains ou le fils aîné pour d'autres. C'est ce dernier qui a entièrment pris en charge formalités et décision, sa mère se contentant de signer ; elle s'interroge néanmoins sur l'utilité de devoir présenter certaines quittances : « *l'histoire de loyer l'électricité mi vois pas du tout* ».

« Inscrire son enfant » revient pour ces familles à suivre un rituel organisé. L'essentiel est moins d'en percevoir le sens que d'en respecter toutes les étapes. Il faut venir le bon jour, apporter les papiers demandés, attendre son tour le temps qu'il faudra, donner les bonnes réponses et enfin signer.

Cette situation pose un problème essentiel pour ceux qui ne savent ni lire ni écrire et de nombreuses ressources sont mobilisées pour pallier cette difficulté. Accomplir du mieux possible ce qui, pour certains, peut être vécu comme une véritable épreuve, relève de leur rôle essentiel de parents. Un fois **ce rituel accompli**, c'est à **l'enfant de se prendre en charge**.

L'accès à la sixième consomme la rupture d'avec le monde de l'enfance et marque la prise de nouvelles responsabilités. On considère que le néo-collégien doit effectuer lui-même ses choix de vie et de scolarisation. Interrogé sur la langue étrangère à apprendre à son fils, Monsieur Z. s'étonne tout d'abord : « *ici dedans i apprend pas français donc ?* » (on n'enseigne pas le Français ici ?) pour finalement renvoyer la question sur son fils « *...c'est lu que va décide ça* » *(c'est lui qui décidera).*

Un autre signe marque ce changement radical de statut : l'octroi d'une **bourse**. Pour mieux en percevoir l'impact il faut signaler en préalable l'importance que revêt cette allocation à la Réunion. *En effet*, 68 % des élèves du secondaire sont boursiers (72 % pour le seul premier cycle) alors que la moyenne nationale atteint 28 %.

Il apparaît que pour bien des parents cette allocation constitue en quelque sorte le « **salaire du collégien** » qui rémunère son activité scolaire considérée comme un travail. Mener une carrière de collégien implique des efforts continus qui n'appartiennent pas qu'au seul domaine intellectuel. Les aspects purement instrumentaux de la fonction — se lever tôt, porter son lourd cartable, rester assis de longues heures enfermé dans une salle de classe, se pencher sur ses devoirs le soir — sont perçus comme des éléments importants et contraignants. La bourse n'est que la juste rétribution des efforts de l'enfant et à ce titre elle lui est remise intégralement. Sa principale destination reste l'achat des effets vestimentaires propres à lui constituer son « uniforme » de collégien. Il est laissé autonome dans ses choix même si la famille les juge peu judicieux : « *avec 400 francs un pantalon il peut acheter deux à 200 francs je sais pas... bon il aime comme ça il a qu'à acheter ça* ».

Cette liberté de gestion s'inscrit dans une finalité d'apprentissage, voir d'initiation : *faut bien zot i apprende à utilise l'argent* » (il faut bien qu'ils apprennent à gérer leur argent).

On comprend mieux que devenir boursier peut être perçu comme l'événement majeur marquant l'entrée au collège, la fin du monde de l'enfance et de l'insouciance pour celui des responsabilités.

Inscrire son enfant à la cantine c'est courir le risque de voir la bourse amputée ou supprimée. Rares sont les familles qui, à l'instar de Madame C., font le choix de la cantine estimant comme elle qu'un enfant bien alimenté est d'autant plus scolairement performant.

Cette attitude correspond à une autre manière de définir les besoins de l'enfant, cet « être en devenir » qu'il faut accompagner et protéger. Elle traduit une appréhension totalement différente du système éducatif et témoigne là de la congruence entre école et famille.

Cette vision du monde va se manifester dans une autre modalité de perception des formalités de l'inscription au collège.

L'inscription comme formalité administrative

Au pôle opposé du rituel, d'autres familles se montrent nettement plus en phase avec la logique administrative mise en œuvre par l'institution.

Une mère vient de passer — comme beaucoup de parents —, presque deux heures à attendre son tour. La mauvaise organisation de l'inscription, acte uniquement administratif à ses yeux, la rend mécontente : *« c'est trop long il y a trop d'attente on aurait dû faire une lettre éventuellement mettre une pancarte (...). Je n'ai pas été informée pour remplir le dossier (...) j'avais téléphoné on m'a répondu que tout sera dans le journal (...).* Rapport circonstancié et état de ses griefs — manque d'information, organisation défaillante — l'usager est mécontent. Il le fait savoir.

Une autre mère vit le déroulement de ces formalités comme une dépossession totale de son rôle de parent. Même réduite à une formalité administrative, l'inscription reste un moment fort dans l'exercice du rôle parental. On ne peut considérer la famille comme simple chambre d'enregistrement de décisions prises par les enfants. Les parents doivent rester les interlocuteur privilégiés de l'institution scolaire. Il lui faut donc, en particulier à l'occasion d'un acte aussi important, traiter avec eux. C'est pourquoi, l'initiative prise par le collège de faire pré-remplir les dossiers par les enfants et leurs maîtres est vécue par cette mère de famille comme une dérangeante ingérence de l'institution dans le domaine réservé aux parents : *« ici on donne beaucoup de rôle aux enfants, on leur demande justement des choses qu'on devrait nous demander à nous ; par exemple ce dossier d'entrée en sixième ce sont les enfants qui l'ont rempli avec la maîtresse ; ça m'a un peu paru surprenant ».*

Le décalage qu'on observe ici entre pratique scolaire et point de vue parental vient de ce que l'école est en avance dans les modalités de l'autonomisation juvénile. Elle donne *« beaucoup de rôle aux enfants »*, trop au goût de cette famille.

L'inscription en sixième donne ainsi l'occasion de voir à l'œuvre des comportements familiaux très différenciés qui renvoient à des modes de sociabilité très différents.

Etre « parent d'élèves »

L'expérience personnelle de l'institution scolaire détermine un certain type de ressources. Ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui ont fréquenté durant quelques années le primaire ou ceux qui ont déjà expérimenté le collège ne disposent pas de la même grille de lecture de la réalité scolaire. Ces « positions biographiques » différentes vont avoir un impact important dans les modalités d'approche et de compréhension du monde du collège.

Faire partie d'une association c'est occuper une place privilégiée dans l'observation du fonctionnement du système scolaire et dans l'apprentissage de son « métier de parent ». Trois des familles rencontrées partagent ce type de ressources : elles vont par contre en faire **un usage très différent**.

La première mère de famille présente l'école primaire comme une période capitale de la scolarisation de son enfant. Celui-ci doit donc faire l'objet d'une surveillance de tous les instants. Vu son jeune âge il ne perçoit pas encore l'importance des enjeux d'un « bon départ » ; il doit donc être suivi de près. Le mandat officiel de parent d'élève autorise à évoluer quotidiennement au sein de l'école : *« déléguée de parent d'élèves c'est mieux, on connait mieux les choses »*. Informée du bon déroulement de la vie scolaire de son enfant, elle peut intervenir rapidement en cas de « problèmes ». Mais à aucun moment il ne s'agit pour elle d'exercer un contrôle de l'institution. La fonction n'est interprétée que dans sa dimension individuelle : *« c'est important, c'est plus près des enfants »*.

Mais cette « surveillance rapprochée » doit se relâcher maintenant que l'enfant entre au collège car elle risque de compromettre son émancipation : *« à un moment donné il aura marre d'avoir toujours derrière lui (ses parents) il voudra faire comme un grand et c'est à lui d'apprendre ses leçons tout seul maintenant »*.

Pour cette famille, la mission n'a plus sa raison d'être au collège. Y assurer à nouveau un mandat serait maintenir une tutelle préjudiciable au bon développement de l'enfant. C'est à lui que revient à présent la charge d'assumer sa scolarité. Une vision spécifique du cycle de vie s'exprime ici : on considère l'accès à la sixième comme le passage à l'autonomie, voire au stade adulte.

A l'opposé, madame D. évoque ces femmes « manager » de la scolarité de leurs enfants décrites par Ballion (1982). Etre parent d'élève constitue pour elle un emploi à temps plein. Déléguée au collège où sa fille aînée est scolarisée en cinquième, elle assure les mêmes fonctions à l'école primaire fréquentée par sa seconde enfant, dont elle vient d'effectuer l'inscription. Elle compte bien poursuivre son double engagement. Sa « carrière de parent » associée à celle de « déléguée de parent d'élève » témoignent d'une semi-professionnalisation de la fonction. Au collège comme à l'école primaire son rôle est de se sentir informée : *« je suis déléguée donc je suis assez au courant »*. Le contact avec les acteurs institutionnels se fait facilement : *« le directeur, enfin le principal m'avait parlé un petit peu »*. C'est ainsi qu'elle tente d'accumuler un maximum d'informations sur l'organisation des classes : *« cette année je ne sais pas s'il y aura beaucoup d'élèves qui font allemand car c'est en train de se décider là »* ; les disciplines enseignées ou non : *« par exemple ils n'ont pas de musique »* ; ou l'ambiance de travail : *« je me fais une idée quand même sur le climat de la classe, des rapports des élèves avec les professeurs »*.

Comme militante, elle regrette le peu d'adhérents inscrits à l'association, ce qui l'interroge : comment font les autres parents pour suivre la scolarité de leur enfant ? Pour elle, seul cet observatoire privilégié lui permet d'obtenir les renseignements nécessaires pour manager au mieux le parcours de son enfant.

Son rôle, elle le conçoit également comme un partenariat. Ecole et familles devraient unir leurs forces pour le bien être et l'éducation des enfants. *« Je ne suis pas assez sollicitée j'aurais des choses à donner »*. Elle juge que *« les parents sont là en spectateurs »*, en particulier au sein du conseil de classe, où ce sont les enfants qui assurent le lien avec leurs pairs. Mise hors jeu, sa fonction lui semble purement symbolique et les pratiques qui devraient être les siennes vis-à-vis des autres parents se vident de sens : *« j'avais été habituée à préparer un compte rendu, à voir les parents absents, je n'ai rien eu, aucun contact, rien du tout »*.

Si elle renonce de fait aux fonctions de représentation qu'elle juge dans ce contexte totalement inadaptées, elle continuera à mettre à profit sa position pour diriger efficacement la carrière scolaire de ses deux filles.

A l'instar de la seconde mère de famille, être déléguée de parent d'élève a permis à Madame R. de rassembler des informations sur la réputation des collèges du quartier puis de recevoir des conseils quant au meilleur choix à effectuer et à la stratégie à suivre pour obtenir une dérogation. Mais elle hésite à poursuivre son engagement qui reste suspendu à la découverte du fonctionnement des associations œuvrant au collège. Changer de cycle risque d'impliquer de nouvelles pratiques qu'elle ignore encore par manque d'expérience personnelle : elle ne saurait imprudemment s'aventurer au-delà de l'horizon connu que représente l'école primaire. En contrepartie continuer d'appartenir à l'association c'est « rester informée ». Si elle n'exclut pas, a priori, d'accepter les mêmes charges : *« je ne connais pas mais ça viendra »*, elle ne fait pas de cet engagement un enjeu aussi majeur dans la scolarisation de sa fille que la mère précédente.

Ces trois témoignages permettent de voir comment un même type de ressources — « être parent d'élèves » — peut être mobilisé de façon tout à fait différente par les familles selon leurs représentations du monde de l'enfant et du cycle de vie en interaction avec leurs expériences propres de l'école.

Encore une fois il ne s'agit pas de démontrer des corrélations, que personne ne conteste plus, entre catégories sociales et système de ressources mises en œuvre. Il s'agit pour nous de décrypter comment, dans le quotidien d'une situation donnée, des familles disposent d'une gamme de ressources variables dans leur nature et leur combinaison.

Jacky Simonin
Eliane Wolff
Université de la Réunion
URA 1041 du CNRS

BIBLIOGRAPHIE

BALLION R. (1982). — **Les consommateurs d'école,** Stock/Laurence Pernoud.

BEAUDOT A. (1981). — **Sociologie de l'école, pour une analyse de l'établissement scolaire,** Dunod.

BOYER C. (1990). — ***L'enfant réunionnais à l'école* maternelle,** Editions du Tramail.

BRONFENBRENNER U. (1981). — **« L'écologie expérimentale de l'éducation »,** in BEAUDOT A. (1981), pp. 19-50.

CHAUDENSON R. (1989). — **Créoles et enseignement du français,** L'Harmattan.

CHAUVEAU G. & DURO-COURDESSES L. (Sous la dir.), *1989,* **Ecoles et quartiers,** *L'Harmattan-INRP.*

CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1989). — « L'enfant, le milieu local et les savoirs scolaires », in CHAUVEAU G. & DURO-COURDESSES L. (1989), pp. 55-67.

CHAUVEAU G. & *ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1991).* — « Les ZEP à l'horizon 2000 » in **Hommes et Migrations,** n° 1146, 1991, pp. 24-27.

COLLIEZ J. P. (1989). — « 82 000 ou 95 000 analphabètes à la Réunion » in **L'Economie de la Réunion,** n° 42, INSEE Réunion pp. 3-4.

COLLIEZ J. P. (1991). — « Incertitude sur la baisse de la fécondité » in **L'Economie de la Réunion,** n° 55, INSEE Réunion pp. 4-10.

COLLIEZ J. P. (1992). — « Les jeunes et les femmes à l'assaut de l'emploi » in **L'Economie de la Réunion,** n° 57, INSEE Réunion pp. 10-18.

DEROUET J. L. (1991). — Note critique in **Revue française de pédagogie,** n° 95, pp. 144-145.

EVE P. (1990). — **Histoire abrégée de l'enseignement à *La Réunion,*** *Région Réunion,* C.C.E.E.

FORQUIN J. C. (1979) (1980). — La sociologie des inégalités d'éducation ; principales orientations, principaux résultats depuis 1965 in **Revue française de pédagogie,** n° 48, pp. 90-100 ; 1979, pp. 87-97 ; n° 51, 1980, pp. 77-92.

FORQUIN J. C. (1982). — « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire. Inégalités de réus*site scolaire et appartenance sociale* » in **Revue française de pédagogie,** n° 59 pp. 52-75 ; n° 60 pp. 51-70.

FORQUIN J. C. (1991). — « Justification de l'enseignement et relativisme culturel » in **Revue française de pédagogie,** n° 97, pp. 13-30.

GOFFMAN E. (1983). — « The Interaction Order » in **American Sociological Review,** Vol. 48, Feb. 1983 ; tr. fr. GOFFMAN *1988,* « *Les moments et leurs* hommes », Seuil/Minuit.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local,** PUF de Lyon.

ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — « Les choix éducatifs dans les zones prioritaires », in **Revue française de sociologie,** n° 31 (1) pp. 75-99.

INSEE (1992). — **Tableau de l'Economie Réunionnaise,** INSEE Réunion.

LARBAUT C. (1990). — **La Réunion : jeunesse et avenir,** miméo Rectorat de La Réunion.

LARBAUT C. (1990). — **Des ambitions pour La Réunion,** Délégation Régionale de l'ONISEP.

PARAIN C. (1989). — « Un système éducatif jeune encore en pleine expansion » in **l'Économie de la Réunion,** n° 42, INSEE-Réunion pp. 10-11.

PARAIN C. (1991). — **Statistiques du baccalauréat ; bilan *de la décennie 1980,*** *Note d'information du service* statistique n° 14, Rectorat de la Réunion.

PARAIN C. & CHEVILLON M. (1991). — « Nette amélioration du niveau de formation des jeunes depuis 1985 », in **L'Économie de la Réunion,** n° 56, INSEE-Réunion, pp. 1-7.

QUEIROZ (De) J. M. (1984). — « Socialisation scolaire et identité parentale », in **Dossiers de l'Éducation,** n° 5, 1984.

ROCHOUX J. Y. (1988). — **Economie-Emploi,** Document du schéma prévisionnel des formations, Université de la Réunion.

ROCHOUX J. Y. (1992). - « Même si elle se poursuit, la performance économique ne réduira pas le chômage » in **Économie de la Réunion,** n° 57, INSEE-Réunion, pp. 19-27.

SEGALEN M. *(1981).* — ***Sociologie de la famille,*** A. Colin.

SINGLY (De) F. (Sous la dir.) (1991). — **La famille : l'état des savoirs,** Editions La Découverte.

SIMONIN J. (1998). — **Enseigner à la Réunion : le quartier de la Cressionnière et ses écoles, études de perceptions scolaires,** rapport d'étape n° 1, URA 04 1041 Université de la Réunion.

SIMONIN J. *(1989).* — « Minorisation des parlers majoritaires dans certaines situations d'interactions. Aperçus de récits de pratiques enseignantes à la Réunion », in **Minorisation linguistique et interaction,** Py B. & Jeanneret R. (éds), Droz, 1989.

SIMONIN J. (1990). — **Enseigner à la Réunion : le quartier de la Cressionnière et ses écoles, études de perceptions parentales,** rapport d'étape n° 2, URA 04 1041 Université de la Réunion.

WATIN M. (1991). — **Habiter, approche anthropologique de l'espace domestique à la Réunion,** thèse de doc*torat en Anthropologie nouveau régime, Université* de la Réunion.

WOLFF E. (1990). — **L'entrée au collège ou...comment on deveint élève de sixième à la Réunion,** DEA, Universités d'Aix Marseille et de la Réunion.

WOLFF E (1991). — **Quartiers de vie, approche ethnologique des populations défavorisées de l'Île de la Réunion,** Méridiens Klincksieck, (1re Ed. 1989).

Du CAP et de ses usages... (1959-1992)

André Legrand
Georges Solaux

Longtemps considéré comme le certificat de l'excellence ouvrière, le certificat d'aptitudes professionnelles a connu une impressionnante diminution d'effectifs en formation initiale ces dernières années. Le constat et la problématique développés par Lucie Tanguy dans son rapport sur « Quelles formations pour les ouvriers et les employés en France ? » *nous ont amenés à tenter d'identifier le sens de la formation conduisant au CAP entre 1959 et 1992. Les causes de la dévalorisation de ce diplôme tant scolaires qu'économiques et sociales sont inventoriées. Des perspectives d'évolution sont tracées. Une analyse partielle des conditions de la réussite de cette évolution est proposée.*

Objet de toutes les condamnations ou de toutes les louanges le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) concentre à lui seul bon nombre des incertitudes et des contradictions véhiculées par le système éducatif. Profondément ancré dans l'histoire du monde ouvrier et de sa culture, ce diplôme a connu des évolutions pour le moins contrastées.

« *L'histoire de la formation des ouvriers* » de Bernard Charlot et Madeleine Figeat, les travaux de Lucie Tanguy et en particulier son rapport sur « *quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* » constituent à cet égard des productions de connaissances qui nous ont aidés à saisir le sens de l'évolution de l'enseignement technique et du CAP depuis sa création en 1911.

Nous souhaitons dans le cadre limité de cet article étudier le sens donné à cette formation depuis 1959, c'est-à-dire depuis qu'il a été décidé de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans. Le CAP est une voie de formation située en aval du collège et en tant que telle elle véhicule une part des incertitudes des finalités assignées à l'école moyenne en France. Le CAP est aussi un diplôme professionnel et il situe son titulaire dans la hiérarchie des qualifications. Cette formation est donc déterminée à la fois du dedans et du dehors, déterminée par les nécessités internes de l'école et par les nécessités externes du monde économique. C'est au décryptage de ces déterminations que nous nous attacherons avant d'identifier ce que pourrait être un nouveau CAP.

Après avoir rappelé les grandes étapes réglementant le fonctionnement des formations qui conduisent au CAP et la méthode d'analyse retenue (1), le CAP sera situé dans le système éducatif et l'évolution de sa place dans la hiérarchie des

formations sera précisée (2). L'analyse des innovations technologiques qui ont pénétré le monde productif ces vingt dernières années permettra ensuite de mesurer l'impact du monde économique sur les certifications scolaires (3). Enfin des perspectives d'évolution seront tracées (4). L'ensemble de ces points, sera limité au champ des formations dispensées en lycées professionnels à l'exclusion de l'apprentissage.

I. - LE CAP, PROBLÉMATIQUE D'ENSEMBLE

Un diplôme en sursis depuis trente ans

Un certain nombre de transformations ont affecté la préparation au CAP trois ans en formation initiale. La modification des structures pédagogiques des établissements de formation constitue à cet égard un premier élément qu'il semble utile de rappeler.

En 1959 les Centres d'apprentissage sont remplacés par les Collèges d'Enseignement Technique (CET) (1), le CAP y est préparé en trois ans à l'issue, et ceci est nouveau, de la classe de cinquième des collèges. Cette mesure fait du CET l'un des éléments de la structure des formations destinées à accueillir les élèves jusqu'à seize ans. Quatre ans plus tard, le 3 août 1963 (2), le Ministre Fouchet modifie le Décret du 6 janvier 1959 en reportant la « formation des professionnels qualifiés » à l'issue de la troisième des collèges et en la réduisant à deux ans. Cette disposition supprime en droit le CAP en trois ans et préfigure ce que seront à compter de 1967 les CAP en deux ans et les Brevets d'Etudes Professionnelles (BEP). Cependant la progression de la démographie scolaire et la prolongation de la scolarité obligatoire amènent les gestionnaires à maintenir provisoirement le CAP en trois ans, mais « ces exigences immédiates ne doivent pas faire perdre de vue que l'objectif à moyen terme demeure la transformation progressive des sections CET trois ans en sections CET deux ans » (3).

Cette mort annoncée des CAP en trois ans se traduira en réalité à moyen terme par une officialisation de leur maintien lors du vote de la Loi d'orientation sur l'enseignement technologique du 16 juillet 1971 qui ramène l'admission des élèves dans ces sections à l'issue de la classe de cinquième.

Cinq ans plus tard les décrets pris en application de la réforme Haby le 28 décembre 1976 ne prévoient plus le CAP en 3 ans à l'issue de la classe de cinquième. Comme en 1963 cette décision ne sera pas appliquée et le CAP en 3 ans sera maintenu à titre provisoire. Enfin la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise que « la nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP et 80 % au niveau du baccalauréat » (4). Le CAP retrouve ici une nouvelle jeunesse. Mais de quel CAP s'agit-il ? La Loi ne précise ni la durée ni les conditions d'admission.

Le CAP et le collège

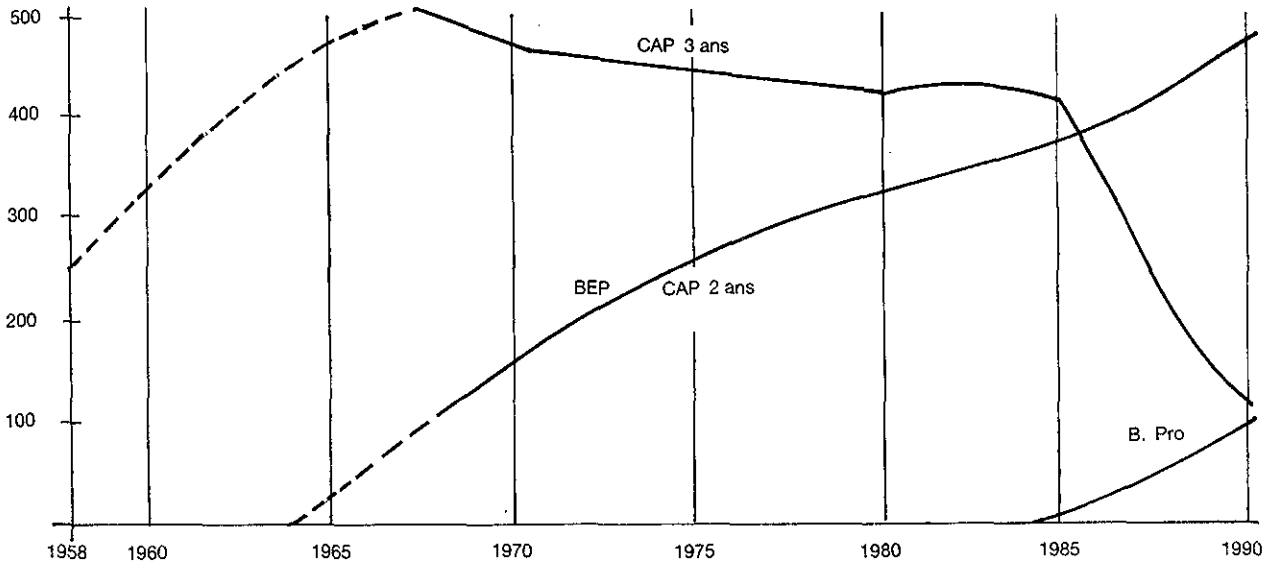
La formation professionnelle initiale des ouvriers qualifiés n'a pas connu que des hésitations sur l'existence proprement dite du CAP mais aussi sur la définition ou la nature de ce dernier. Nous verrons plus loin qu'il a changé de sens avec la décision prise en 1980 de transformer les première et deuxième année de CAP 3 ans, en « quatrième et troisième préparatoires » ; en 1985 de substituer à bon nombre de CAP 3 ans des « cycles technologiques » ; de permettre la préparation d'un ou plusieurs CAP dans le cadre de la formation au BEP ; et de créer les baccalauréats professionnels (Bac Pro).

Notons enfin que les CET ont été transformés en Lycées d'enseignement professionnel (LEP) en 1976 et en Lycées professionnels (LP) en 1985. Ces dispositions traduisent la volonté de donner à la formation professionnelle initiale le statut d'une formation du second cycle du second degré. Les ouvriers qualifiés sont ainsi formés dans des lycées qui restent « professionnels » certes mais qui sont formellement assimilés aux autres établissements de second cycle. Ces mesures ont été accompagnées de la refonte du statut du corps enseignant en LP (5).

Supprimé, recréé, puis progressivement transformé en cycle technologique et inclus dans les BEP, le CAP semble avoir fait l'objet depuis trente ans de politiques pour le moins hésitantes et contradictoires. Qu'en est-il de l'évolution des effectifs scolarisés à ce niveau ?

Les lycées professionnels forment de moins en moins de CAP 3 ans. En 1986 les effectifs de BEP sont devenus supérieurs à ceux des CAP et dans très peu de temps il en sera de même des effec-

Une chute spectaculaire des effectifs



Evolution des effectifs en milliers (LP publics et privés)

Pourcentage occupé par chaque type de formation dans les lycées professionnels

% du total cycle professionnel	1960	1970	1980	1990
CAP	100	73	55,5	16,5
BEP	/	27	44,5	69
Bac Pro	/	/	/	14,5
TOTAL	100	100	100	100

tifs du Bac Pro. Les effectifs de CAP ont connu une progression forte entre 1958 et 1970. Cette formation contribue alors à accueillir les générations d'après-guerre et les élèves touchés par la *prolongation de la scolarité obligatoire en 1967.* Pendant quinze ans, de 1970 à 1985, les effectifs semblent avoir atteint un palier d'équilibre relativement stable et proche de 400 000 unités. La chute est spectaculaire à partir de 1985 de 409 000 à 100 000 élèves en 1991.

Le rappel des principales étapes de l'évolution du CAP et le constat de l'évolution des effectifs constituent une approche descriptive de la situation de cette formation qu'il faut maintenant tenter d'expliquer. Quelle méthode utiliser ?

Méthode d'analyse

Il s'agit ici d'isoler quelques variables explica*tives des fluctuations observées au niveau des* politiques de la formation initiale des ouvriers qualifiés. Le rappel sommaire des textes réglementaires a permis de poser la base descriptive du phénomène étudié. Ces textes sont la traduction en règlements d'admission, de durée, de programme ou d'examen d'une volonté ou d'une absence de volonté politique. Un texte réglementaire fige à un moment donné l'évolution du système de formation, et en tant que tel il est la résultante d'un ensemble de pressions qui s'exercent sur ce système. Concernant la formation des ouvriers les pressions ont pour origine le monde économique et social et les acteurs du système éducatif.

Ces derniers, enseignants ou personnels de direction, exercent, entre autres, des actions de défense des intérêts catégoriels ou développent des stratégies de conquête d'avantages salariaux et de conditions de travail (6). Quelques exemples des relations qui peuvent exister entre l'organisation d'une formation et les intérêts catégoriels peuvent être donnés. Le nombre d'heures de *cours alloué à une discipline d'enseignement a* des conséquences directes sur le nombre de

postes d'enseignants. La répartition de l'horaire-élève en moyenne hebdomadaire ou en globalisation annuelle fixe une répartition différente du temps de service des enseignants soit en maxima hebdomadaire, soit en répartition plus aléatoire. La modification des programmes nécessite une nouvelle préparation des cours etc.

Nous n'analyserons pas dans le cadre limité de cet article cette dimension pourtant fondamentale, nous centrerons par contre notre attention sur la pression qu'a pu exercer le monde économique et social. Cette variable explicative sera donc privilégiée, c'est à sa lumière que l'évolution réglementaire du CAP 3 ans sera interprétée. Les matériaux représentatifs des variables économiques et sociales seront puisés dans les publications du Commissariat général au Plan, dans les productions de la sociologie du travail et d'organismes experts sous tutelle du Ministère de l'Education nationale, dans les publications officielles des débats parlementaires. Ces différentes sources permettront de replacer les transformations observées dans leur contexte afin de proposer un modèle explicatif partiel de la situation actuelle du CAP 3 ans et de tracer quelques pistes de réflexion pour une évolution ultérieure.

Certificat de l'excellence ouvrière au début des *années soixante, le CAP est devenu avec la Loi* d'orientation le diplôme minimum commun à l'ensemble des individus qui quittent le système éducatif. Représentatif d'une voie d'excellence réservée à un effectif restreint, il est devenu un *objectif culturel* et professionnel que tous doivent atteindre. Comment expliquer ce glissement ? Quelques raisons peuvent être trouvées dans la place faite à ce diplôme dans l'enseignement technique et dans les incertitudes de la relation formation-emploi.

II. - LE CAP DANS LA HIÉRARCHIE SCOLAIRE

1. Le CAP est un diplôme de l'enseignement technique

Trois ensembles de données permettent de situer le CAP, *il est représentatif et victime de la* hiérarchisation des cultures, il est porteur d'une finalité ambigüe, il occupe le dernier rang de la hiérarchie des formations professionnelles initiales.

La hiérarchisation des cultures

Une clarification du vocabulaire s'impose. Parle-t-on de l'enseignement technique ? De l'enseignement technologique ? Ou de l'enseignement professionnel ? La Loi du 16 juillet 1971 traite de « l'enseignement technologique », celle du 23 décembre 1985 programme « l'enseignement technologique et professionnel ». L'enseignement technologique de 1971 s'est donc diversifié en deux voies, la voie technologique et la voie professionnelle qui toutes deux coexistent avec la voie générale (voir sur le sujet le Décret du 17 janvier 1992 relatif à l'organisation des formations dans les lycées — BOEN n° 4 du 23 janvier 1992). Cette dichotomie du technique installe une différenciation culturelle entre ce qu'il est convenu d'appeler la culture générale, la culture technologique et la culture professionnelle. Cette différenciation ne tient pas seulement aux contenus mêmes des cultures concernées mais aux positions sociales ultérieures auxquelles chacune des trois voies de formation conduit. Des postes de direction et de conception auxquels prépare la voie générale il est aisé de constater que l'on passe aux postes de réalisation et d'exécution avec la voie professionnelle. Le CAP appartient comme le BEP et le Bac Pro à la voie professionnelle et en tant que tel il apparaît bien comme « un enseignement minoré et relativement méprisé, réservé à ceux qui échouent dans l'enseignement dit général » (7). La différenciation culturelle introduite entre les trois voies d'enseignement semble davantage reposer sur une hiérarchie que sur de *simples différences*.

Cette différenciation-hiérarchisation culturelle trouve une traduction directe dans la hiérarchisation installée officiellement entre les voies d'orientation offertes aux élèves. Lorsqu'il est fait référence à l'admission en CET ou dans une section de CAP 3 ans, l'élève est perçu beaucoup plus en fonction de ses aptitudes que de ses goûts, la réussite ou plus précisément l'absence de réussite dans la voie générale est plus déterminante que les intérêts du jeune.

Une finalité ambiguë

Du fait de la hiérarchie évoquée plus haut le CAP acquiert une double finalité qui rend ambigüe la formation. En effet, selon les besoins du moment, le CAP peut ainsi être présenté soit comme le moyen de résorber une catégorie

d'élèves que l'enseignement général ne peut accueillir, soit comme le moyen de donner accès *à un emploi qualifié. Cette formation* est ainsi porteuse d'une image contradictoire, positive quant à la qualification, négative quant au public.

Les années qui suivent la mise en place de la prolongation de la scolarité obligatoire sont à cet égard *particulièrement éclairantes. Le CAP est* alors systématiquement présenté comme structure d'accueil des élèves de quatorze ans et plus qui ne trouvent pas de place ou qui ne trouvent pas leur place dans l'enseignement général. Les élèves sortant des classes de Fin d'études sont ainsi demeurés prioritaires pour l'admission dans les sections de CAP qui « continuent à recruter essentiellement au sortir de ces classes et pour une scolarité de trois ans » (10). Il faut aussi « prévoir les mesures qui permettront l'accueil dans les sections de CET trois ans pour tous les élèves possédant les aptitudes convenables qui souhaiteraient y accéder à l'issue de la classe de Fin d'études. Cette orientation est nécessaire pour répondre aux exigences de la prolongation de la *scolarité...* » (11).

Par l'obligation faite aux CET d'accueillir prioritairement ces publics, il est porté atteinte à la crédibilité du diplôme d'autant plus que les conditions de recrutement sont, à cet effet, bouleversées. Avant 1967 ne peuvent entrer en 1re de CAP 3 ans que ceux des candidats qui ont satisfait à l'épreuve d'un examen d'admission. Pratiquement tous les candidats sont issus des classes de Fin d'études. « Pour la rentrée 1967 les examens d'entrée dans les sections en 3 ans des CET sont supprimés. L'admission... est prononcée par le chef d'établissement demandé en premier choix... » (12). Le filtre à l'entrée par l'examen est supprimé afin « que toutes les places disponibles dans les sections professionnelles des CET soient occupées..., on ne saurait admettre qu'un certain nombre de places restent vacantes... (ibid) ». Le quantitatif prend dès lors le pas sur le qualitatif.

Le niveau d'accès au CAP 3 ans évolue au fur et à mesure que la prolongation de la scolarité se met en place et que l'ensemble de la classe d'âge a accès aux classes de sixième. Le CAP 3 ans exclusivement réservé aux élèves de Fin d'études est ouvert aux élèves de cinquième, de cinquième de transition puis aux élèves de CPPN. Ce sont donc progressivement les *exclus du collège qui* prennent la place des élèves de Fin d'études : le tableau ci-dessous permet d'apprécier l'évolution de la modification de la population de première année de CAP de la fin des années soixante au début des années soixante dix.

Origine des élèves de 1re année de CAP 3 ans (Source DEP Ministère de l'Education Nationale)

Septembre Origine des élèves de 1re année de CAP	1970	1971	1972	1973
Fin d'études	46,2	27,5	13,5	/
5e	7,2	8,0	14,9	18,5
5e type III	19,0	27,4	35,0	41,9
4e	1,7	2,7	3,2	5,6
CPPN - 4e pratique	16,5	21,2	20,5	19,3
Autres (redoublements) ..	9,4	13,2	12,9	14,7
TOTAL	100	100	100	100

Une troisième modification intervient dans la procédure d'admission en CAP 3 ans en 1982 : « l'admission en classe de quatrième préparatoire de LEP, en CPPN ou en CPA ne peut faire l'objet d'une proposition du conseil de classe (de cinquième) sans l'accord de la famille » (13). Cette mesure supprime de fait le palier d'orientation de fin de cinquième dans la mesure où un conseil de classe ne peut plus imposer aux élèves une voie dorénavant considérée comme d'exclusion. En droit le palier d'orientation de fin de 5e sera définitivement *supprimé par le Décret* du 14 juin 1990 pris en application de la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Dans les faits, l'orientation en CAP 3 ans à l'issue de la classe de cinquième est restée relativement stable de 1973 à 1981 (de 13,24 % à 12,12 % des élèves de cinquième accèdent au CAP), elle diminue légèrement jusqu'en 1985 (9,7 %) et chute du fait de l'introduction du cycle technologique à 2,10 % en 1990. Les CAP 3 ans ne sont donc accessibles à ce jour qu'aux seuls élèves de 14 ans qui souhaitent intégrer *volontairement cette voie de formation* apparemment en extinction.

1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
12,12	11,18	10,84	10,37	9,7	(*)	(*)	3,5	2,9	2,10

(*) Les statistiques ne permettent pas de dissocier les 1res années de CAP 3 ans des quatrièmes technologiques.

A compter de 1980 les première et seconde années de CAP sont transformées en 4e et 3e préparatoires. Elles sont suivies de la 3e année de CAP. Les 4e et 3e préparatoires sont progressivement assimilées aux classes de 4e et 3e des collèges. A l'issue de la classe de 3e préparatoire les élèves subissent les épreuves du Brevet et ils disposent de possibilités de poursuites d'études identiques à celles qui sont offertes aux élèves de 3e des collèges : passage en 3e année de CAP, admission en 1re année de BEP, admission en classe de seconde et redoublement. La préparation au CAP perd de sa finalité professionnelle.

Enfin, il est prévu que l'accès à la « préparation d'un BEP peut être demandé par les élèves titulaires d'un CAP qui désirent élargir leur qualification tout en renforçant leur formation générale » (14). Le CAP est ici classé à un niveau nettement inférieur à celui du BEP.

Par la réforme des procédures d'admission et par l'introduction de voies de poursuites d'études offertes à ceux qui en sont titulaires, le CAP a perdu sa signification première. De voie d'excellence accessible après réussite à l'examen d'admission avant 1967 il est devenu une formation réservée aux élèves qui ne réussissent pas dans l'enseignement général et qui ne souhaitent plus tenter leur chance dans cette voie. Ce sont les élèves qui s'autocensurent, ceux qui doutent le plus de leurs capacités d'adaptation à la formation générale qui effectuent une demande volontaire d'admission en CAP 3 ans à l'issue de la classe de 5e. Or, comme ce sont les populations les plus défavorisées sur les plans culturel et scolaire qui s'autocensurent le plus (15), on a donné au CAP un statut de voie d'accueil pour élèves en difficulté sociale.

Du sommet de la hiérarchie ouvrière à sa base

À partir de 1967 un certain nombre de mesures destinées à donner un minimum de qualification professionnelle à la tranche d'âge 14-16 ans sont prises. À côté du maintien à titre transitoire du CAP 3 ans en 1963, et des sections professionnelles de CEG (collège d'enseignement général) (16), les classes pratiques et les classes préprofessionnelles (futures CPPN et CPA) sont développées (17) et de nouvelles formations professionnelles sont créées. Il en est ainsi des Sections d'éducation professionnelle (18) et des sections conduisant au certificat d'études professionnelles. Ce dernier diplôme sanctionne la formation professionnelle de base et il est réservé aux élèves qui n'ont pas « les aptitudes suffisantes pour s'engager dans une préparation aux CAP » (19). Rappelons enfin que l'ordonnance du 27 septembre 1967 prévoit que des dérogations à l'obligation scolaire peuvent être accordées aux élèves âgés de plus de 14 ans. Cette dernière mesure reste en vigueur jusqu'en 1972.

Une hiérarchie de fait est ainsi installée entre les différentes possibilités de formation professionnelle ouvrière, hiérarchie au sein de laquelle le CAP conserve une place enviable. En effet, dépassé formellement par le BEP à compter de la rentrée 1967, il dépasse dans la hiérarchie des possibilités d'orientation offertes aux élèves de 14 ans les sections préprofessionnelles, la filière 4e et 3e pratiques, les sections d'éducation professionnelle, le certificat d'études professionnelles et la dérogation à l'obligation scolaire. Même s'il fait partie des voies de relégation par rapport à l'enseignement général, il conserve un statut positif du fait de l'existence de sous-sections professionnelles et de voies d'exclusion plus radicales (dérogation à l'obligation scolaire).

Depuis le début des années soixante-dix les mesures transitoires destinées à mettre en place la prolongation de la scolarité sont progressivement abrogées. Les classes préparatoires au CEP créées en 1969 n'enregistrent pas d'augmentation de leurs effectifs initiaux, les sections d'éducation professionnelle sont supprimées en 1972 (20). Si les sections préparant au certificat d'études professionnelles connaissent le maximum de leurs effectifs en 1975 (12 123 élèves) et il n'y a guère plus dans ces sections que quelques centaines d'élèves en 1991. De ce fait le CAP n'est plus supérieur à aucune autre diplôme professionnel, il est devenu la qualification professionnelle de base.

Rappelons enfin que les années 1980 ont consacré des formations professionnelles classées comme supérieures au CAP. Il en est ainsi du BEP qui inclut depuis 1983 et selon les spécialités un ou plusieurs CAP. Le diplôme inclus possède une définition plus faible que le diplôme incluant. Il en est ainsi également du baccalauréat professionnel qui est situé au dessus du BEP et donc du CAP.

Formellement dépassé par de nouvelles formations professionnelles et n'en dépassant plus aucune dans la hiérarchie des diplômes, le CAP

est devenu à la fin des années quatre vingt le diplôme de base des formations ouvrières alors qu'il en constituait le sommet au début des années soixante. La relégation du diplôme du CAP au dernier rang de la hiérarchie scolaire est-elle cohérente avec la place qui lui est faite dans la hiérarchie du marché du travail ? Est-il possible de tisser des relations entre les évolutions économique, technologique et d'organisation du travail et la relégation du CAP ?

III. - LE CAP ET L'ÉVOLUTION ÉCONOMIQUE

Les relations entre le statut du CAP et l'évolution économique peuvent être développées selon deux dimensions, le marché du travail et le discours tenu sur l'évolution des qualifications dans les années quatre vingt.

1. Le CAP est-il encore un diplôme d'insertion au milieu des années quatre vingt ?

Huit cent mille jeunes quittent le système éducatif chaque année, moins de 25 % d'entre eux quittaient l'appareil de formation au niveau de l'enseignement supérieur en 1976 ; ils sont 33 % dans ce cas en 1986. L'augmentation des sorties au niveau de l'enseignement supérieur est précédée d'une prolongation très forte des scolarités en lycée. Les sorties aux niveaux VI et V bis diminuent légèrement, le niveau V reste relativement stable (16). Au sein du niveau V la part des sortants titulaires de BEP augmente. Face à cette augmentation générale des niveaux de qualification, les titulaires du CAP connaissent une concurrence sur le marché du travail qui ne fait que s'aviver avec la poursuite de la crise économique.

L'augmentation du nombre de diplômés a renforcé la concurrence pour l'accès à l'emploi. Les risques de déclassement se sont accrus, les relations entre le titre et le poste se sont faites plus lâches (21). Même si les relations entre le titre et le poste et le déclassement du premier par rapport au second constituent des phénomènes qui évoluent sur la longue période, il s'est produit une accélération au début des années quatre vingt par l'effet conjoint de l'augmentation massive de la scolarisation et de la crise économique. L'évolution du taux de chômage des jeunes débutants par niveau de formation entre 1976 et 1986 est très représentative du phénomène de déclassement.

Taux de chômage des jeunes débutant par niveau de formation (22)

	1976-1978	1980-1982	1986
Niveau VI	44 %	84 %	81 %
Niveau V bis	32 %	74 %	65 %
CAP	21 %	37 %	57 %
BEP	21 %	39 %	47 %
Niveau IV	21 %	33 %	35 %

Alors que les taux de chômage des CAP, BEP et du niveau IV étaient identiques en 1976, celui des CAP a connu une augmentation de 36 points en dix ans, celui des BEP de 26 points et celui du niveau IV de 14 points. Cette position peu favorable du CAP dans la course à l'insertion professionnelle s'est traduite par la mise en doute systématique de ce diplôme quant à son adéquation à l'emploi. L'augmentation du taux de chômage de jeunes diplômés du CAP a suscité des questions sur l'utilité de cette formation. Cette mise en doute fut alors globale et c'est l'ensemble des formations conduisant au CAP qui fut condamné sans nuance au début des années quatre vingt, alors que certaines spécialités débouchaient encore largement sur l'emploi ; il suffisait peut-être de ne faire porter l'anathème que sur certains d'entre eux.

C'est dans ce contexte que les première et deuxième années de CAP sont transformées en 4e et 3e préparatoires et que le CEREQ propose au milieu de l'année 1984 la réforme du niveau V qui voit le BEP absorber les CAP (23). Ces modifications ne sont pas seulement liées au développement du chômage, elles sont également fonction des analyses et prospectives réalisées par la sociologie du travail au début des années quatre vingt.

2. Le CAP correspond-il encore à une qualification requise par le monde du travail ?

Le travail traditionnel peut être considéré comme une production d'énergie issue de la force de l'homme ou dans une première étape de l'histoire industrielle comme source d'énergie naturelle. Le travailleur maîtrise sa force de travail que l'employeur s'approprie par le salaire. La rationali-

sation croissante du travail s'est traduite dans une seconde étape par une substitution des cadences et de la décomposition du travail professionnel à la force de travail. L'organisation scientifique du travail, le taylorisme ont poussé à l'extrême la destructuration de la production en unités de tâches professionnelles déqualifiées successives. Le travail est polarisé sur une ou deux tâches à répéter. L'introduction de l'électronique, de la micro-électronique et de l'informatique dans le processus de production conduit à une autre évolution (24). De la force de travail et des tâches répétitives on passe à la gestion des flux d'information dans des organisations de plus en plus systématisées au sein desquelles chaque élément ou chaque acteur dispose d'une marge d'autonomie réelle. Les machines à commande numérique pénètrent des ateliers qui deviennent flexibles, les ordinateurs et la bureautique envahissent les bureaux.

Les analyses de la sociologie du travail du début des années quatre vingt, en opposition avec celles des années soixante dix, conduisent à penser que le travail humain garde une importance fondamentale dans la démarche d'automation. Les travaux effectués par Kern et Schuman (25) montrent qu'en Allemagne de l'Ouest les modèles de production évoluent vers l'articulation d'une double démarche. D'une part le travail vivant continue d'être rationalisé et éliminé, d'autre part on cherche à optimiser le travail vivant restant par la fusion de fonctions se traduisant par une augmentation de la qualification. On vise ainsi à réintroduire dans l'atelier l'intelligence productive. Le savoir-faire résiduel de l'ouvrier conçu comme irritant dans l'organisation taylorienne est ici considéré comme une composante indispensable du développement.

Ces évolutions se traduisent par une transformation radicale des qualifications attendues du salarié.

Le CEREQ et la commission Education Entreprises (ancêtre du Haut Comité Education Economie) (26) élaborent ainsi leurs recommandations et leurs propositions d'évolution du niveau V. La segmentation et la parcellisation des formations professionnelles sont remises en cause, et un nouveau modèle du travailleur fondé sur de nouvelles exigences est avancé : adaptabilité et mobilité, responsabilité et autonomie, complexification et imbrication des technologies et des fonctions, appui de la formation professionnelle sur la formation générale « essentielle pour fonder les capacités de raisonnement et les modes de représentation élargie des situations professionnelles ».

Fort logiquement le BEP est alors présenté comme le diplôme essentiel et central du dispositif, « tout en assurant par la double validation (CAP + BEP) des garanties de reconnaissance par les milieux professionnels et une mixité de compétence entre la connaissance « générale » du champ et son application « particulière » à une sphère de travail ». Le baccalauréat professionnel, créé en 1985 s'inscrit dans cette logique d'élargissement des tâches et d'autonomie croissante du travailleur. Le CAP n'est plus considéré comme une qualification suffisante pour permettre une bonne adaptation à l'évolution technologique car le niveau de la formation générale y est jugé trop faible. Il connaît de ce fait nombre de détracteurs et les effectifs scolarisés dans ces sections diminuent rapidement à partir de 1985.

3. Un nouveau CAP

Parallèlement à ces analyses, des travaux sont menés sur le terrain pour tenter de qualifier les jeunes exclus du système éducatif. La mission « Nouvelles qualifications » animée par Bertrand Schwartz met en évidence l'existence de parcelles de métiers négligées lors de l'implantation des technologies nouvelles. Parcelles qui, assemblées, peuvent constituer une nouvelle qualification de niveau V du type CAP. Il apparaît aussi que certains métiers ne sont sanctionnés par aucun diplôme (chauffeur-livreur,...) alors qu'ils pourraient relever du CAP. On prend conscience en outre de la diversité du tissu économique français et du fait que toutes les entreprises ne progressent pas au même rythme dans leur évolution technologique. Enfin, l'impact relatif du technologique sur l'organisation du travail est mis en évidence et donne quelque consistance à la notion de relativisme technologique. L'automation ne s'accompagne pas partout, à la même vitesse, et avec la même intensité de la même évolution de l'organisation du travail. Dès lors le CAP n'apparaît plus ici comme un diplôme dépassé, mais comme un diplôme qu'il faut adapter plus que supprimer.

Les analyses économiques et sociologiques sur le CAP sont pour le moins fluctuantes. La décennie quatre vingt montre qu'en période de renouvellement technologique intense, les qualifications les plus faibles sont rapidement et dans un pre-

mier temps globalement condamnées au nom de leur obsolescence et de leur manque de plasticité. Dans un second temps le relativisme technologique amène à poser les problèmes différemment et ce qui est condamné retrouve quelque raison d'existence. Cet ensemble de données contradictoires, associé à l'objectif 100 % d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP, amène à s'interroger sur le bien-fondé de la condamnation globale de ce diplôme. Le CEREQ après avoir ouvert de nouveau le dossier (27) apporte des réponses en 1991 qui s'inscrivent dans la suite des travaux publiés en 1988 (28). Ces derniers, déjà plus nuancés que ceux de 1984 mettent en garde contre la tendance à condamner « la valeur des formations dispensées, au vu de l'augmentation rapide du chômage : il y a certes moins de recrutements, mais ceux qui sont opérés ne font pas la preuve d'une quelconque désaffection des employeurs pour les formations existantes ». Le rôle et le renforcement de la spécialité dans les recrutements sont mis en évidence, « la polarisation croissante des embauches sur des jeunes ayant reçu une formation ad hoc » est confirmée et précisée. Concomitamment le Ministère de l'Education nationale se doit de proposer des mesures susceptibles d'amener 100 % des jeunes au niveau d'une classe de troisième et d'offrir à tous des parcours de qualification conduisant au moins au niveau CAP. C'est dans ce cadre que la réflexion actuelle évolue, elle semble insuffler une nouvelle vie à ce diplôme.

IV. - LE CAP DES ANNÉES QUATRE-VINGT-DIX - DEUX MILLE

Dans son rapport « *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* » Lucie Tanguy établit d'emblée que le « mouvement de translation générale vers le haut (80 % au niveau du bac) » a pour effet inévitable de faire apparaître les jeunes qui n'y participent pas comme ne disposant pas du minimum nécessaire pour accéder à un emploi ». Dans un second temps elle montre « qu'il n'y a rien d'inéluctable du point de vue du système productif au déclin et à la dévalorisation des emplois requérant un niveau V de la formation » et que le maintien du CAP est justifié « à condition qu'il ne soit pas dénaturé en certificat d'employabilité mais demeure une certification de qualification de base qui s'intègre dans une filière professionnelle ».

Il y a ici trois exigences qu'il faut prendre en charge conjointement : les élèves en difficulté (les 20 %), l'identification de secteurs professionnels susceptibles de recruter au niveau V et la définition d'une scolarité conduisant à une nouvelle certification. Quelles sont les réponses apportées par le Ministère de l'Education nationale ?

Les mesures retenues s'inscrivent dans la logique politique de la Loi d'Orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et notamment des objectifs fixés au système éducatif dans le rapport annexé à celle-ci. Quatre objectifs nous intéressent particulièrement ici : « Amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ne doit pas dispenser de donner une formation satisfaisante aux 20 % d'élèves qui ne pourront atteindre ce niveau » ; « le collège accueille l'ensemble d'une classe d'âge : tous les élèves doivent accéder en classe de troisième grâce à des voies diversifiées » ; « tout jeune atteint un niveau de formation reconnu (au minimum le CAP ou le BEP) » ; « par la formation continue, le service public de l'éducation favorise l'élévation de la population ». L'association de ces quatre points permet de penser la qualification des jeunes dans un processus de formation qui allie le collège, le lycée professionnel et la formation continue. C'est à la définition et à l'organisation de ce processus global que s'est attachée la Direction des Lycées et Collèges depuis 1990.

Le processus mis en place repose sur l'idée simple suivante, le collège n'est plus une fin de scolarité il lui revient d'orienter les élèves vers des formations générales, technologiques ou professionnelles à l'issue de la classe de troisième. Le cycle d'orientation des collèges trouve ici sa finalité fondamentale qui est de préparer les élèves à leur orientation. Le palier d'orientation à l'issue de la classe de 5 e étant supprimé, c'est le palier d'orientation de 3 e qui constitue désormais le premier niveau de segmentation de la population scolaire. Quelle solution retenir pour les élèves en difficulté ?

Il s'agit d'accueillir tous les élèves en classe de quatrième, en tenant compte de leurs différences, sans toutefois remettre en place un système de filières hiérarchisées et d'exclusion au collège. La Circulaire du 28 janvier 1991 (29) précise à cet effet que les élèves en grande difficulté peuvent être regroupés dans des divisions à effectifs restreints en vue d'y recevoir un enseignement qui leur permette d'envisager la poursuite d'études en

classe de troisième générale ou technologique, ou bien en classe de 3e d'insertion. Les élèves en difficulté ne sont donc pas installés dans une filière dans la mesure où à l'issue de la classe de 4e plusieurs possibilités d'orientation subsistent dont la voie générale et technologique.

La classe de 3e d'insertion est définie par la Circulaire du 20 janvier 1992 (30), sa mise en place est prévue pour la rentrée de septembre 1992. Les élèves y reçoivent un enseignement destiné à consolider les acquis de base nécessaires à l'acquisition ultérieure d'une qualification. L'alternance peut constituer l'une des modalités pédagogiques destinées à construire le projet d'orientation professionnelle. Les études sont sanctionnées par le Certificat de formation générale (CFG) dont la possession permet à l'élève d'être « positionné » au premier niveau des unités capitalisables d'un nouveau CAP qui sera accessible à l'issue de la classe de troisième.

Cette mesure revêt une importance sociale considérable, dans la mesure où tout élève aura droit à la certification des connaissances acquises dans le cadre de la scolarité obligatoire (le brevet des collèges pour certains, le certificat de formation générale pour d'autres). Par ailleurs la certification par le CFG inscrit l'élève dans une dynamique car elle lui permet de négocier une formation qualifiante ultérieure en obligeant l'institution d'accueil à tenir compte des éléments positifs de son passé scolaire. Les élèves de 3e d'insertion pourront solliciter une orientation vers le BEP ou vers le CAP et être accueillis dans ce dernier avec des garanties de prise en compte de leurs acquis. Quel type de CAP envisager à l'issue de la classe de 3e et en particulier de la troisième d'insertion ?

L'expérience de la formation continue et du dispositif d'insertion des jeunes permet d'imaginer qu'à la rentrée de septembre 1993 une préparation au CAP sera organisée autour des concepts d'individualisation des parcours, de modalités pédagogiques diversifiées et de validation partielle des connaissances. Cette formation devrait ainsi permettre d'amener tous les jeunes au maximum de leurs possibilités, selon des durées variables et selon des démarches pédagogiques adaptées à chaque cas. L'examen ne sera plus organisé selon le principe du « tout ou rien » mais en fonction de l'obligation que se donne l'école de reconnaître les acquis scolaires et professionnels de chacun, si minimes soient-ils. Cette validation partielle des connaissances permettra par la suite à tout jeune entré dans la vie active de reprendre une formation par le canal de la formation continue. La liaison formation initiale-formation continue s'établira ainsi « naturellement » par le biais de la reconnaissance des acquis. Tout ne sera pas à reprendre en formation continue, la validation partielle attestant le parcours déjà effectué, il suffira de déterminer les connaissances qu'il reste à acquérir pour obtenir la totalité du diplôme. Le CAP devient ainsi une formation modulable qui doit être envisagée dans la globalité de l'éducation permanente, dans la possibilité dorénavant offerte aux individus de construire leur qualification en fonction de ce qu'ils sont, de leur histoire et de leurs projets. Ce n'est plus une formation « cul de sac » (voir Lucie Tanguy) c'est un parcours qualifiant qui associera les ressources de la formation initiale et de la formation continue. La réglementation du Brevet professionnel vient par exemple d'être modifiée. Ce diplôme, jusqu'alors exclusivement accessible par formation continue pourra dorénavant être préparé par la voie de l'apprentissage. Un élève titulaire du CAP aura donc la possibilité de se promouvoir immédiatement après obtention de son diplôme. Quelles spécialités de CAP promouvoir ?

Dans sa note de service du 29 mai 1992 (31) la Direction des Lycées et Collèges précise les domaines ou secteurs professionnels à privilégier lors de la création de ces nouvelles sections. Il s'agit d'une part de faire évoluer la relation CAP-BEP afin de mieux identifier le premier lorsque les débouchés existent, d'autre part de créer de nouveaux CAP en particulier dans le secteur des services et dans celui des nouvelles qualifications industrielles.

Le principe directeur de cette nouvelle politique réside dans la volonté de n'ouvrir des sections que si les débouchés existent, l'emploi est premier, la fonction économique du CAP dépasse la fonction scolaire et sociale. Il ne s'agira plus seulement de créer des sections parce qu'il existe un public scolaire potentiel.

En cela, la priorité des années 1990 est en rupture avec la logique des années soixante fondée sur la satisfaction prioritaire des objectifs d'accueil des 14-16 ans. Le CAP en tant que diplôme professionnel, c'est-à-dire en tant que certification de compétences acquises, de capacités à apprendre et à se situer dans une hiérarchie ou un collectif de travail, ne peut que gagner en validité aux yeux de tous. Les employeurs

pourront apprécier si les capacités acquises par le titulaire du diplôme correspondent aux capacités requises par l'emploi. Les familles et les élèves disposeront d'un diplôme d'insertion. Le pilotage du système envisagé nécessite rigueur et plasticité d'adaptation de la part de l'école. Rigueur car il faudra mettre en place une réelle liaison école-entreprise pour identifier les besoins locaux. Plasticité pour savoir supprimer les sections qui, créées quelques années plus tôt, gagnent en obsolescence.

Cet exposé des mesures installées depuis la rentrée 1991 et qui vont se poursuivre jusqu'à la rentrée 1993 amène à poser un certain nombre de questions. Qu'en sera-t-il des classes de 4e à effectif restreint ? N'y a-t-il pas là l'embryon d'une nouvelle filière qui conduirait les élèves de 5e en difficulté directement au CAP ? La plus grande vigilance pédagogique et administrative devra être maintenue pour éviter d'installer au sein du cycle d'orientation une nouvelle voie d'exclusion. Au niveau de la classe de 3ème d'insertion comment seront organisées l'alternance et l'orientation professionnelle ? Les lycées professionnels sont-ils prêts à ouvrir de nouveaux CAP, difficiles à négocier sur le plan pédagogique, alors que depuis 1985 ils ont été tentés de les supprimer pour les remplacer par des baccalauréats professionnels ? Comment faire coexister au sein des lycées professionnels des populations aussi fortement hiérarchisées que celles qui fréquenteront les CAP nouvelle formule, les CAP 2 ans, les BEP, les baccalauréats professionnels ? Cette question est d'autant plus importante que pratiquement tous les élèves des lycées professionnels sont majeurs en seconde année d'études. Les lycées professionnels sauront-ils identifier des secteurs professionnels porteurs d'emploi en particulier pour les filles susceptibles d'être recrutées au niveau CAP ? Sauront-ils proposer la suppression de sections devenues obsolètes ? Cet ensemble de questions doit rester présent à l'esprit des gestionnaires du système éducatif. Il peut aussi constituer la trame d'un dispositif d'évaluation de ce qui est envisagé.

Quelle que soit l'ampleur des questions posées ci-dessus, il faut souligner l'unité des mesures retenues et le réel souci de permettre aux individus jusqu'alors exclus du système de construire un projet professionnel du collège à l'âge adulte en passant par le lycée professionnel. Cette démarche globale donne ou redonne à l'école une finalité sociale peut-être trop souvent oubliée.

CONCLUSION

Des analyses qui précèdent, il ressort que la fonction du CAP est éminemment relative. Cette formation trouve en effet son sens dans les différentes politiques scolaires mises en place, mais elle contribue aussi à leur donner du sens. Le CAP subit également les contraintes du monde extérieur. En particulier sa position fluctue en fonction des évolutions économiques et technologiques. Les positions de cette formation et du diplôme sont représentatifs des enjeux sociaux et économiques auxquels est soumise l'école depuis trente ans.

Le CAP est tout d'abord directement inscrit dans les débats qui entourent la thèse de l'école reproductrice. Il présente en effet les aspects contradictoires d'une voie d'exclusion scolaire et sociale qui est en même temps le certificat indispensable pour l'accès à la première qualification. Certificat de la formation ouvrière, il est aussi la formation qui, proportionnellement, accueille le plus d'enfants issus des milieux ouvriers. Que faut-il privilégier dans le CAP, son caractère de promotion ouvrière par l'accès à la qualification, ou son caractère de reproduction ouvrière par l'inégalité de la représentativité sociale de son public ?

Le rôle qu'a joué l'enseignement technique à la fin des années soixante est fondamentalement instrumental. La qualification par le CAP n'apparaissait pas en effet comme une fin en soi mais comme un moyen de réussir l'accueil des élèves sujets à la prolongation de la scolarité obligatoire. L'objectif social et scolaire du CAP a ici précédé la dimension économique. A la fin des années soixante dix la dimension économique fut mise en doute et condamnée à cause de l'augmentation du chômage des jeunes diplômés. Le début des années quatre vingt-dix voit cette dimension reprendre le dessus dans des secteurs professionnels bien identifiés. La dimension économique rencontre ici l'objectif social et scolaire dans la mesure où le CAP est devenu la formation ouvrière de base de l'ensemble des classes d'âge. Le système éducatif saura-t-il gérer l'équilibre entre les dimensions sociales et économiques ? Pourra t-on développer suffisamment de CAP pour qualifier tous les jeunes qui relèvent de ce niveau sans pour autant dévaloriser l'image d'insertion économique positive que l'on veut attacher au diplôme ? Et inversement la nécessaire image

économique positive qu'il faut conserver n'obèrera-t-elle pas des créations de sections socialement nécessaires ?

Le CAP est, enfin, un diplôme professionnel et en tant que tel il s'inscrit dans le débat social des qualifications et de leur reconnaissance. Les qualifications doivent être étudiées de différents points de vue et donc selon la division de « champ d'analyse entre l'usage de la qualification et celui *des autres niveaux qui la caractérisent, à savoir* son achat par le salaire et sa constitution par la formation » (32). Quelle sera la place donnée aux titulaires du futur CAP dans les classements professionnels ? De cette place dépend aussi l'image plus ou moins attractive de la formation pour les élèves. Si la formation n'est pas attractive, seuls *les mauvais élèves y ont accès* et le diplôme n'a pas bonne presse chez les employeurs. Le mécanisme est interactif ; si les employeurs souhaitent que des élèves à niveau scolaire honnête fréquen*tent les CAP, il faut donner au CAP une place* convenable dans la hiérarchie du classement professionnel. En retour, pour que les employeurs voient dans le CAP un diplôme intéressant il faut que l'école adapte la formation aux besoins sans en faire une voie d'exclusion. Ce subtil échange entre les mondes économique et scolaire sera-t-il *réalisé au bénéfice des élèves* ?

André Legrand
Directeur des Ecoles
Ministère de l'Education nationale
et de la Culture

Georges Solaux
Inspecteur Pédagogique Régional

NOTES

(1) Décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public. Article 32. **Journal Officiel** du 7 janvier 1959, p. 438.

(2) Décret du 3 août 1963 modifiant certaines dispositions du Décret du 6 janvier 1959. **Journal Officiel** du 4 août 1963, p. 7264.

(3) Préparation de la rentrée 1967 dans les enseignements de second degré. **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale BOEN,** n° 7 du 16 février 1967, p. 449.

(4) Loi d'orientation sur l'Éducation, Article 3, **BOEN,** spécial n° 4, du 31 août 1989, p. 5.

(5) Lucie TANGUY (1991), **L'enseignement professionnel en France,** Paris, PUF.

(6) Alain *TOURAINE (1984)*, **Le retour de l'acteur,** *Paris, Fayard*, (Mouvements ; 3).

(7) Lucie TANGUY (1983), « Système éducatif et système productif », in **Recherche en Éducation et en socialisation de l'enfant,** Paris, La Documentation française.

(8) « Accès des élèves aux collèges d'enseignement technique (formation en trois ans) », Circulaire 7 juin 1967, **BOEN,** n° 24 (15/6/67), p. 1488.

(9) Préparation de la rentrée scolaire 1972 dans les établissements du second degré. Circulaire du 11 octobre 1971, **BOEN,** n° 38 (14/10/71), p. 2403.

(10) Circulaire du 17 décembre 1963, Préparation de la rentrée 1964, **BOEN,** n° 1, p. 44.

(11) *Circulaire du 7 février 1967, Préparation de la rentrée 1967,* **BOEN,** n° 7 (16/2/67), p. 448.

(12) Voir (8) p. 1486.

(13) Note de service du 23 décembre 1981, « préparation et *mise en œuvre de l'orientation au cours de l'année 1981-*1982, » **BOEN,** spécial n° 1 (21/01/82), p. 17.

(14) **BOEN,** spécial n° 1 du 12 janvier 1984 p. 34.

(15) DURU Marie - MINGAT Alain (1988), **De l'orientation en fin de 5 e au fonctionnement du collège,** Dijon, IREDU-CNRS.

(16) Circulaire du 26 janvier 1965, **BOEN,** n° 6 (11/2/65), p. 325.

(17) *Circulaire 69-979 du 10 juin 1969, Prolongation de la scolarité obligatoire,* **BOEN,** n° 15 du 19 juin 1969, p. 2187.

(18) Circulaire 68.306 du 24 juillet 1968, **BOEN,** n° 28.

(19) Circulaire 70.357 du 8 septembre 1970, **BOEN,** n° 35 du *17 septembre 1970.*

(20) Préparation de la rentrée scolaire 1972, Circulaire du 11 octobre 1971, **BOEN,** n° 38 (14/10/71), p. 2403.

(21) BOURDIEU Pierre (1979), **La distinction,** Paris, Éditions de Minuit, p. 147 et suiv.

(22) LEMERLE Stéphanie (1988), « Les sorties du système éducatif de 1976 à 1986 », **Économie et statistiques,** n° 216, Décembre 1988, p. 35.

(23) CEREQ (Juin 1984), Michel de Virville, « Réflexions sur la structure des formations professionnelles au niveau V ».

(24) Sur l'ensemble de ces problèmes voir TOURAINE Alain (1974), **Pour la Sociologie,** Paris, Seuil.

(25) KERN-SCHUMAN (1989), **La fin de la division du travail,** Paris, Maison des sciences de l'homme.

(26) Mission Education Entreprises, **Rapport et recommandations,** mai 1985.

(27) CEREQ (1990), **L'avenir du niveau V** (CAP-BEP), n° 56.

(28) **Formation et emploi aux niveaux VI, V bis et V,** n° 38.

(29) Circulaire 91.018 du 28 janvier 1991, **BOEN,** n° 5.

(30) Circulaire du 20 janvier 1992, **BOEN,** n° 4.

(31) *Circulaire du 29 mai 1992,* **BOEN,** *n° 23 du 4 juin 1992.*

(32) TANGUY Lucie (1986), **L'introuvable relation formation-emploi,** Paris, Documentation française.

Réflexions sur la répartition des temps professionnels des enseignants des collèges

Jean Perrot
A. Si Moussa

A partir d'un échantillon de professeurs des collèges du département de la Côte-d'Or, cet article propose une mesure des divers temps professionnels des enseignants ainsi qu'une tentative d'explication des variations observées. Cette analyse fait ressortir le rôle discriminant joué par la matière enseignée et le niveau scolaire, et invite à une reconstruction des charges pédagogiques tenant compte des variations observées.

L'organisation du temps dans les systèmes éducatifs fait actuellement l'objet d'un large débat. Qu'il s'agisse du problème des rythmes scolaires pour les élèves ou de l'instauration d'emplois de temps mobiles, on cherche à rendre la gestion du temps d'apprentissage plus optimale dans le but d'améliorer la réussite scolaire, objectif majeur du processus éducatif.

Au niveau de l'élève, l'approche par les fonctions de production a depuis longtemps été développée dans le but de mettre en évidence les déterminants de la réussite scolaire. Plusieurs auteurs (1) ont retenu des indicateurs relatifs à l'utilisation du temps : montant de temps engagé, usage du temps extra-scolaire... L'objet de notre travail consiste à poser les premiers jalons d'une réflexion non plus au niveau des élèves mais au niveau des enseignants. Dans les modèles faisant appel aux fonctions de production, on ne retient, pour caractériser les enseignants, que leurs caractéristiques les plus visibles (âge, qualification, sexe...), mais on ne s'interroge jamais sur les temps qu'ils consacrent à leurs activités professionnelles. En effet, si les temps de cours sont définis par le statut des enseignants, les temps de travail induit sont largement laissés à leur discrétion.

La première partie de notre travail apportera, à partir d'un échantillon de professeurs des collèges du département de la Côte d'Or, une mesure des divers temps professionnels et une tentative d'explication des variations observées. La seconde partie inversera la problématique : en supposant que les facteurs de variation mis en

évidence sont objectifs, nous chercherons à reconstruire les charges pédagogiques qui conduisent à un même emploi du temps professionnel global.

POUR UNE APPROCHE NORMATIVE

Contrairement à la plupart des autres professions, le métier d'enseignant est défini statutairement à partir d'un nombre de cours par semaine. Ainsi, le professeur « certifié » doit 18 heures par semaine alors que le professeur « PEGC » doit 21 heures. Les autres temps de l'activité d'enseignement (préparation des cours, correction des devoirs et interrogations, réunions, concertation, rencontre avec les parents d'élèves) sont donc laissés à la discrétion des enseignants.

Si l'on suppose cependant que le métier d'enseignant est un métier à temps plein, le temps total d'activité professionnelle devrait correspondre à la durée légale du temps de travail, soit aujourd'hui 39 heures par semaine. Certes, on peut discuter de cette approche en considérant que les métiers avec une définition de 39 heures correspondent à une charge annuelle de travail de 1.833 heures (47 semaines * 39 heures). Or, les enseignants, parce qu'ils ont de plus longues vacances (35 semaines de travail au lieu de 47), devraient travailleur davantage par semaine. Mais on peut aussi dire que d'une part leurs salaires tiennent compte de cet avantage en nature et que d'autre part leur activité n'est pas uniforme entraînant des semaines plus chargées et que par conséquent, si l'on comptabilisait ces pointes de travail selon une approche de type heures supplémentaires, ce supplément d'heures compense les vacances additionnelles. En résumé, nous proposons donc de retenir l'approche hebdomadaire moyenne de 39 heures comme correspondant à leur devoir professionnel .

En soustrayant le nombre d'heures de cours par semaine de la durée hebdomadaire de travail, on obtient le temps qu'un enseignant doit consacrer aux activités professionnelles en dehors des cours. Toutefois, ces activités professionnelles hors cours ne présentent pas de caractère obligatoire et on observera une différence entre le temps normativement défini et le temps réellement affecté à ces activités. Les raisons de cette différence sont nombreuses. Tout d'abord, il est à noter que, du fait du mode d'observation de ces temps, il s'agit de ce que l'on peut appeler un temps engagé en ce sens que l'enseignant ne déclarera que le temps pendant lequel il a réellement travaillé. Dans l'approche normative, lorsqu'un individu est effectivement présent pendant 39 heures à son travail, rien ne dit qu'il a réellement travaillé pendant 39 heures. Aussi est-il concevable d'observer une différence entre temps de travail observé et temps normatif. La seconde raison est liée à l'efficacité de l'enseignant. Pour réaliser une même tâche, les enseignants peuvent mettre des temps très différents. Certaines de ces différences sont aisément compréhensibles : la préparation d'un cours nouveau demande plus de temps qu'un cours que l'on a déjà enseigné. D'autres peuvent être liées à l'ancienneté : il y a un effet de l'expérience professionnelle qui fait que l'on passe moins de temps pour réaliser certaines tâches lorsque l'on connaît bien son métier. Mais cette efficacité dépend aussi de l'enseignant : certains sont plus habiles que d'autres. Toutefois, si cette raison permet d'expliquer des différences entre enseignants on devrait s'attendre à ce que, en moyenne, le temps observé soit voisin du temps normatif. La dernière raison est liée au caractère non obligatoire du temps de travail en dehors des cours : les enseignants peuvent ne pas tous avoir la même conscience professionnelle.

Au niveau des collèges, on rencontre essentiellement deux catégories d'enseignants : ceux pour qui les obligations de service s'élèvent à 21 heures par semaine — les PEGC, et ceux pour qui elles sont de 18 heures par semaine — Les Certifiés et les Adjoints d'enseignement (2). En soustrayant ces temps statutaires de la durée hebdomadaire de travail, on obtient la somme des temps qui devraient être consacrés aux activités d'enseignement en dehors des cours :

PEGC : 39 h − 21 h = 18 h
Certifiés : 39 h − 18 h = 21 h

En conséquence, si l'on rapporte le temps de cours au temps professionnel hors cours, on observe que, pour les PEGC, à 1 heure de cours sont associées 51' de travail hors cours et pour les Certifiés, 1 heure et 10'. Nous n'insisterons pas ici sur le caractère inégalitaire du point de vue des élèves.

Certains enseignants peuvent obtenir des heures de décharge, définies à partir de leurs charges statutaires. En suivant l'approche ci-des-

sus, chaque fois qu'un enseignant obtient une heure de décalage, cela signifie que son emploi du temps théorique de 39 heures se voit réduit non pas d'une heure mais d'une heure plus le temps professionnel hors cours, soit 51′ pour les PEGC et 1 heure et 10′ pour les Certifiés. En conséquence, ce n'est pas 1 heure de temps que l'enseignant doit affecter aux tâches liées à cette décharge mais 1 heure et 51′ pour les PEGC et 2 heures et 10′ pour les Certifiés. Le raisonnement est le même en ce qui concerne les heures supplémentaires : pour une heure supplémentaire, le temps de travail hebdomadaire passe à 40 heures et 51′ pour les PEGC et 41 heures et 10′ pour les Certifiés.

Enfin, pour les PEGC, si l'obligation de service reste toujours égale à 21 h, on observe, notamment dans les collèges dits en rénovation des *réductions de service qui aboutissent à des services* hebdomadaires d'enseignement devant la classe compris entre 18 h et 21 h. Ces heures déduites du service théorique doivent servir aux tâches d'accompagnement de l'enseignement : *tutorat, aide personnalisée aux élèves, études guidées*... Certaines de ces tâches pourraient être assimilées à des cours en ce sens que l'enseignant se trouve en classe en face d'élèves, d'autres sont plus proches d'un rôle de surveillant, *d'autres enfin ressemblent* à des cours particuliers. Toutefois, et nous le verrons plus précisément plus loin, il ressort que ces tâches ne s'accompagnent pas de temps de préparation ou de correction pour l'enseignant. Le temps affecté à ces tâches dépend en grande partie de leur nature : lorsque l'administration dégrève un enseignant de une heure d'obligation de service, lorsqu'il s'agit d'un suivi personnalisé ou d'organiser des activités para-scolaires ou encore de coordonner des activités entre enseignants, l'enseignant peut affecter à ces tâches le temps qu'il veut ; au contraire, lorsqu'il s'agit de tutorat ou d'études guidées, les temps sont prédéterminés par l'administration du collège.

ANALYSE DES TEMPS PROFESSIONNELS PAR ENSEIGNANT

Nous avons choisi de regrouper les temps professionnels des enseignants en cinq catégories :

— Les temps de cours : il s'agit des heures de cours au sens traditionnel du terme, c'est-à-dire l'enseignement devant la classe tel que déterminé par le programme.

— Les temps de préparation des cours : uniquement pour les cours définis ci-dessus.

— Les temps de correction : il s'agit des corrections des devoirs, interrogations ou autres travaux *que l'enseignant effectue en dehors des* cours.

— Les temps de réunion pour les conseils de classe ou entre enseignants d'une même classe.

Les autres temps : sont rassemblés dans cette catégorie les autres temps de réunion, le temps affecté à des activités socio-culturelles dans le collège, les rencontres avec les parents, les activités dites de rénovation (tutorat, aide personnalisée, *études guidées*...).

Tous ces temps ont été ramenés à une base hebdomadaire.

		Temps de cours	Temps de prépa.	Temps de correct.	Temps de réunion	Temps autres	Total	Diff. T. Plein
Certifiés	Maths	18,6	1,0	8,2	1,6	1,6	30,9	– 10,8
	Français	19,0	1,4	12,8	1,8	2,2	37,2	– 4,1
	Anglais	18,2	1,3	5,6	1,5	1,4	28,0	– 12,1
	S. ens.	18,7	1,2	9,6	1,6	1,8	33,0	– 8,3
PEGC	*Maths*	19,6	1,4	8,3	2,2	2,5	34,0	– 6,4
	Français	19,6	1,3	9,2	1,8	2,3	34,3	– 6,0
	Anglais	19,7	1,3	4,7	0,9	1,9	28,5	– 11,5
	S. ens.	19,6	1,4	7,8	1,8	2,3	32,8	– 7,5
	Ensemble	19,1	1,3	8,7	1,7	2,1	32,9	– 7,9

A partir des informations contenues dans ce tableau, on soulignera les points suivants :

— Pour deux catégories de temps, on n'observe pas de différences marquées entre les enseignants. Ainsi en est-il des temps de réunion : ce qui est logique puisque ces temps sont largement déterminés par l'administration du collège et non par l'enseignant. Mais on retrouve cette quasi-similitude au niveau des temps de préparation des cours, pourtant laissés entièrement à la discrétion des enseignants. On remarquera que ces temps sont assez faibles, les enseignants consacrant en moyenne moins de 1 h 30 à la préparation de l'ensemble de leurs cours de la semaine.

— Les temps « autres » sont un peu plus élevés chez les PEGC que chez les Certifiés ; ce résultat vient vraisemblablement du fait que les PEGC sont davantage concernés par les opérations de rénovation dans les collèges.

— En ce qui concerne les temps de cours, il apparaît que les Certifiés dépassent leur obligation de service (18 h) ; très peu d'entre eux ont des heures de décharge et les réductions d'emploi du temps liées aux opérations de rénovation ne les concernent pas, par contre, beaucoup ont des heures supplémentaires. Au contraire, les PEGC ont des temps de cours inférieurs à leur obligation de service ; la principale raison vient de la réduction de l'obligation de service liée à la rénovation.

— Par rapport à ce que nous avons appelé le temps normatif de travail, la différence avec le temps professionnel réellement observé est toujours négative signifiant que les enseignants consacrent moins de temps à leurs activités professionnelles qu'ils ne sont supposés le faire. L'importance de l'écart, près de 8 heures pas semaine, conduit à penser que les enseignants n'ont pas les surcharges de travail qu'ils prétendent souvent, malgré la réserve formulée plus haut concernant la différence entre temps administratif et temps engagé.

— On remarquera que les principales différences concernent les temps de correction ; il y a un effet lié au grade, les Certifiés passant un peu plus de temps aux corrections que les PEGC, ce qui est en concordance avec la différence d'obligation de service. Toutefois, cette différence reste modeste. La principale différence tient à la matière enseignée : les professeurs de français consacrent davantage de temps aux corrections que les professeurs de mathématiques, qui à leur tour y consacrent plus de temps que les professeurs d'anglais. Cet effet important place les enseignants face à des charges de travail objectivement différentes.

— On aurait pu s'attendre à ce que les enseignants qui ont moins de temps de correction reportent le temps ainsi dégagé sur la préparation des cours ou sur toute autre activité professionnelle ; les résultats ne confirment pas cette hypothèse.

LES TEMPS INDUITS PAR UNE HEURE DE COURS

Jusqu'ici l'unité d'observation était l'enseignant dont nous avons essayé de retracer l'occupation professionnelle. L'approche que nous allons développer s'intéresse au temps induit par une heure de cours, c'est-à-dire le temps impliqué par le fait que l'enseignant donne une heure de cours. Nous retiendrons les temps qui renvoient nécessairement à l'activité de cours à savoir le temps de préparation des cours, le temps de correction et le temps des réunions liées au fonctionnement de la classe.

Temps de travail induit par une heure de cours

		Temps de prépa.	Temps de correct.	Temps de réunion
Certifiés	Maths	0,05	0,44	0,08
	Français ..	0,07	0,70	0,09
	Anglais ...	0,07	0,31	0,08
	S. ens. ...	0,06	0,51	0,08
PEGC	Maths	0,07	0,42	0,11
	Français ..	0,07	0,47	0,09
	Anglais ...	0,06	0,24	0,04
	S. ens. ...	0,07	0,40	0,09
Ensemble		0,07	0,45	0,09

Chaque fois qu'un enseignant fait une heure de cours, on observe qu'il consacre en moyenne environ 5 minutes à la préparation de cette heure de cours, un peu moins d'une demi-heure aux

corrections et 6 minutes pour les réunions liées au fonctionnement de la classe. On constate que les écarts de temps sont assez faibles en ce qui concerne le temps de préparation et le temps de réunion. Par contre, les variations sont relativement fortes pour le temps de correction. Afin de comprendre les différences observées, nous avons construit un modèle de régression dont les résultats figurent au tableau suivant :

Variables	Temps total de correction			Temps de correction par H de cours	
	Var. omise	Coef-ficient	t. Student	Coef-ficient	t. Student
Homme	Femme	1,80	1,78	0,09	1,78
PEGC	Certifié	– 0,95	– 0,96	– 0,05	– 0,88
Français	Maths.	3,10	2,90	0,17	3,12
Anglais		– 3,15	– 2,64	– 0,16	– 2,57
Heures de cours		0,16	0,57	– 0,02	– 1,07
Heures de cours en 3e		0,28	1,98	0,01	1,90
Constante		3,72	0,70	0,66	2,38
R2		0,34		0,35	

Ces résultats confirment les résultats des tableaux précédents. Ainsi, la matière principale d'enseignement apparaît être la variable la plus discriminante : les professeurs de français passent significativement plus de temps pour les corrections que les enseignants de mathématiques et inversement les professeurs d'anglais passent significativement moins de temps. Ces fortes variations du temps de correction s'expliquent à la fois par les différences enregistrées dans le nombre de devoirs à corriger (il est plus faible en anglais), et celles dues à la nature du devoir (une rédaction de français est plus longue à corriger qu'une interrogation de mathématiques). Il ne faut cependant pas en conclure que les enseignants de français ou de mathématiques sont plus consciencieux que leurs collègues anglais. Le nombre de devoirs donnés aux élèves dépend aussi de l'organisation scolaire. Celle-ci suggère par exemple que les élèves doivent avoir plus de travail à fournir en français et en mathématiques car il s'agit de matières considérées comme principales et essentielles.

En ce qui concerne le grade, les Certifiés semblent consacrer un peu plus de temps à la correction mais l'effet n'est pas significatif.

On observe un effet de la variable « sexe », les hommes affectant davantage de temps aux corrections que les femmes : cet effet est surprenant en ce sens que l'on prétend a priori que les femmes sont plus consciencieuses.

En introduisant la variable « heures de cours », on pouvait s'attendre à ce que plus un enseignant a d'heures de cours à réaliser plus le temps total qu'il consacrera aux corrections sera important. Or, les résultats de la régression sur le temps total de correction ne confirme pas cette hypothèse : le signe de la variable est positif mais le coefficient n'est pas significatif. Lorsque l'on regarde l'effet de cette même variable sur le temps de correction induit par une heure de cours, le signe du coefficient devient négatif ; en conséquence, plus un enseignant réalise d'heures de cours, moins il consacre de temps aux corrections induites par une heure de cours. L'interprétation de ces deux effets contraires pourrait être que l'augmentation du nombre d'heures de cours entraîne bien une augmentation du temps global de correction mais que simultanément l'enseignant réduit cette charge supplémentaire en diminuant le temps qu'il consacre aux corrections par heure de cours.

Enfin, le temps de correction est significativement influencé par le type de classe dans lequel l'enseignant exerce son métier. Plus le nombre d'heures effectuées en classe de troisième dans l'emploi du temps de l'enseignant est élevé, plus le temps de correction est important. Ce résultat pouvait être pronostiqué, les produits des élèves étant d'autant plus sophistiqués que l'on s'élève dans la hiérarchie scolaire. Ce résultat implique que les charges professionnelles des enseignants seront très différentes selon les niveaux où ils enseignent.

L'ensemble des résultats que nous avons analysés montrent que les facteurs explicatifs importants de l'utilisation du temps professionnel des enseignants ne se situent pas parmi les caractéristiques de l'enseignant (grade, ancienneté, sexe...). Par contre, le rôle discriminant joué par les variables « niveau scolaire » et « matière enseignée » nous invite à en faire notre base d'analyse. Les résultats du tableau page suivante fournissent les temps de préparation, de correction et de réunion par matière et par niveau scolaire.

		Temps induit par classe				Temps induit par une heure de cours			
		Correction	Préparation	Réunion	Total	Correction	Préparation	Réunion	Total
Maths	6e	1,43	0,22	0,41	2,06	0,36	0,05	0,11	0,52
	5e	1,65	0,22	0,58	2,45	0,41	0,05	0,14	0,60
	4e	1,96	0,29	0,41	2,66	0,46	0,07	0,14	0,63
	3e	2,24	0,30	0,41	2,95	0,54	0,07	0,10	0,71
Français	6e	3,13	0,44	0,44	4,01	0,55	0,08	0,08	0,71
	5e	3,34	0,31	0,38	4,03	0,57	0,05	0,06	0,68
	4e	3,20	0,50	0,35	4,05	0,64	0,09	0,07	0,80
	3e	4,69	0,44	0,53	5,66	0,88	0,08	0,10	1,06
Anglais	6e	0,95	0,28	0,24	1,47	0,22	0,07	0,06	0,35
	5e	0,75	0,21	0,26	1,22	0,18	0,05	0,06	0,29
	4e	0,91	0,25	0,19	1,35	0,25	0,08	0,06	0,39
	3e	1,19	0,28	0,25	1,72	0,34	0,08	0,07	0,49

Des résultats ci-dessus, on retiendra tout d'abord la faiblesse des temps consacrés à la préparation des cours : entre 5 et 10 minutes par heure de cours. Beaucoup d'enseignants déclarent *ne pas avoir besoin de préparer leurs cours* ; ils les ont préparés dans le passé et ils se contentent de les adapter. Tout au plus peut-on souligner un très léger effet du type de classe, les classes de fin de cycle entraînant un peu plus de préparation.

Les principales variations s'observent dans les *temps consacrés aux corrections*. Pour tenter d'expliquer ces variations, nous avons réalisé la régression suivante :

Variables	Temps de correction par heure de cours		
	Var. omise	Coefficient	t Student
5e	6e	– 0,02	– 0,60
4e		0,06	1,66
3e		0,19	5,52
Français	Maths.	0,27	7,86
Anglais		– 0,18	– 6,15
PEGC	Certifié	– 0,02	– 0,64
Homme	Femme	0,05	1,78
Nombre d'élèves de la classe		0,01	0,71
Moyenne de la classe		– 0,01	– 0,17
Heures de cours de l'ens. ..		– 0,02	– 0,75
Constante		0,47	2,51
R2		0,45	

Ces résultats confirment le rôle discriminant de la matière enseignée et du type de classe dans lequel l'enseignant exerce son métier. Le fait d'enseigner dans une classe de français induit un *temps de correction significativement plus important* que celui d'une classe de mathématiques, alors qu'à l'inverse, une classe d'anglais requiert significativement moins de temps de correction. Ces différences ne sont globalement pas le fait de l'enseignant. Elles renvoient peut-être pour partie à la nature intrinsèque de la matière : même s'il a requis le même temps de réalisation pour l'élève, le devoir de français sera vraisemblablement plus long à corriger que le devoir de mathématiques. Mais l'explication de ces différences tient sans doute principalement à l'importance de la matière considérée dans le cursus scolaire : on estime que les élèves doivent consacrer davantage de temps à réaliser des devoirs de français que des devoirs d'anglais.

En ce qui concerne le type de classe, le fait d'enseigner dans des classes de fin de premier cycle entraîne une augmentation du temps de correction. L'effet est particulièrement significatif pour la classe de troisième.

La variable « grade » n'est pas significative ; les PEGC consacrant autant de temps aux corrections par heure de cours que les Certifiés, avec pour conséquence que les PEGC ont un temps d'activité professionnelle plus élevé que les Certifiés puisqu'ils doivent statutairement assurer davantage d'heures de cours.

La variable « nombre d'élèves de la classe » n'est pas significative, ce qui laisse à penser que les enseignants ayant des classes nombreuses n'ont pas de surcharge de travail. On peut par contre inférer de ce résultat que le temps consacré à la correction des produits de chaque élève est d'autant moins élevé que le nombre d'élèves de la classe est important. Autrement dit, il semblerait que les enseignants raisonnent davantage en terme de temps de travail pour une classe qu'en terme de temps de travail pour un élève.

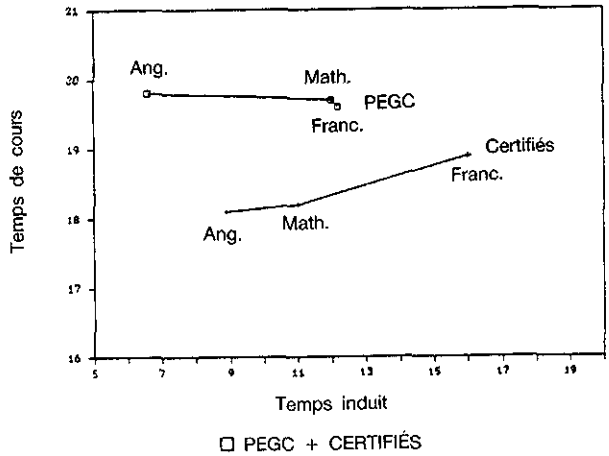
Enfin, le temps de correction ne semble pas lié à la qualité des élèves. Certes, notre mesure de la qualité des élèves n'est pas très fine puisque nous avons seulement retenu la moyenne des élèves de la classe, sans souci de standardisation. On peut néanmoins en conclure qu'il n'y a pas d'effet net et marqué de la qualité des élèves, comme on le prétend souvent.

UNE NOUVELLE APPROCHE DU TEMPS PÉDAGOGIQUE

Notre analyse, tant au niveau de chaque enseignant qu'au niveau de chaque type de classe, confirme bien que ce que nous avons appelé le « temps induit » dépend plus de facteurs liés à la nature de la classe dans laquelle est effectué l'enseignement que du grade de l'enseignant. Or, les charges pédagogiques des enseignants français sont déterminées uniquement à partir du grade et non à partir des caractéristiques de l'enseignement réalisé.

Le graphique ci-contre retrace la situation actuellement observée : *elle met en parallèle le* temps de cours des enseignants et le temps de travail induit, pour chacun des deux grades.

Sur ce graphique, on observe que la pente des courbes traçées respectivement pour les Certifiés et le PEGC est très faible. Pour des variations de temps induit (correction, préparation et réunion) importantes d'une matière à l'autre, on enregistre *des écarts très réduits de* temps de cours. On perçoit immédiatement l'effet pervers qu'implique cette approche : si un enseignant qui devrait consacrer 12 heures hebdomadaires à ses corrections a autant d'heures de cours qu'un enseignant qui y consacre 6 heures, cela signifie qu'il risque de diminuer la qualité de son effort au détriment de la quantité. En d'autres termes, et à moins d'ac-



cepter une surcharge de travail qui serait inégalitaire, l'enseignant doit moduler et même limiter son effort pédagogique en raison de la contrainte imposée par ses heures de service. Il nous a semblé intéressant d'éliminer cette contrainte qui n'a qu'une justification administrative ou simplificatrice et de raisonner dans une optique plus socio-pédagogique.

La démarche consiste à chercher quelle est la combinaison des heures de cours et de temps induit équivalent à un total de 29 heures hebdomadaires d'activités professionnelles, en fonction de la matière enseignée et de la classe considérée. Ces 29 heures correspondent à une base indicative composée de *18 heures de cours et de* 11 heures de temps induit (moyenne générale observée dans notre échantillon). Il s'agit alors non plus de définir uniformément le nombre d'heures de cours de l'enseignant mais de moduler ce temps de cours en fonction des temps induits, de telle manière que la somme des deux composantes de l'activité professionnelle soit semblable entre tous les enseignants. Si une telle disposition était mise en place, les seules variations de ce temps global qui pourraient demeurer résulteraient soit de l'efficacité de l'enseignant soit de sa conscience professionnelle.

Pour chaque matière, on peut calculer l'emploi du temps des enseignants à partir des formules suivantes :

Mathématiques :

$29 = (HC6° * 1,52) + (HC5° * 1,60) + (HC4° * 1,63) + (HC3° * 1,71)$

	Mathématiques			Français			Anglais		
	Heures cours	*Temps* induit	Total	*Heures* cours	*Temps* induit	Total	Heures cours	Temps induit	Total
6e	19,0	9,9	28,9	17,0	12,1	29,1	21,5	7,5	29,0
5e	18,0	10,8	28,8	17,0	11,6	28,6	22,5	6,5	29,1
4e	17,5	11,0	28,5	16,0	12,8	28,8	19,5	9,5	29,0
3e	17,0	12,0	29,0	14,0	14,8	28,8	19,5	9,5	29,0

Français :

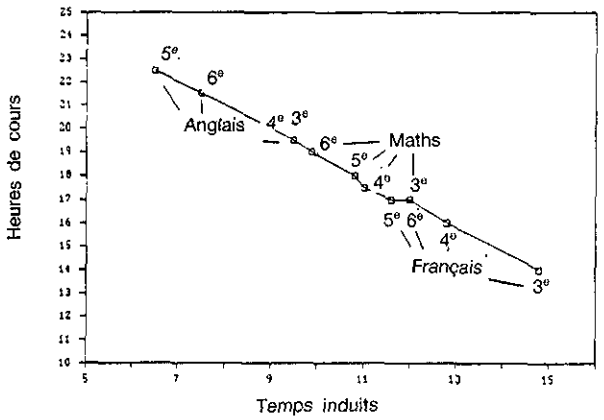
29 = (HC6° * 1,71) + (HC5° * 1,68) + (HC4° * 1,80) + (HC3° * 2,08)

Anglais :

29 = (HC6° * 1,35) + (HC5° * 1,29) + (HC4° * 1,39) + (HC3° * 1,49)

HC = Nombre d'heures de cours

Les combinaisons qui respectent ces inégalités sont très nombreuses ; à titre d'exemple,le tableau et le graphique suivants regroupent les différentes combinaisons possibles si l'on suppose que l'enseignant exerce son métier dans un seul type de classe.



Tous les points du graphique ci-dessus peuvent s'interpréter comme « des points d'indifférence » d'occupation professionnelle. Pour chaque combinaison, l'enseignant a une charge de travail d'environ 29 heures dont les deux composantes que sont les heures de cours et le temps induit varient en fonction de la matière enseignée et du type de classe.

Les résultats montrent une forte modulation des temps de cours — de 14 à 22 heures 30 —. Certes il s'agit de l'amplitude maximale puisque nous avons retenu les combinaisons extrêmes. Une amplitude de 8 heures 30 révèle cependant bien que les charges de cours actuelles dont les variations sont très faibles actuellement (et devraient disparaître dans les années à venir) conduisent à des occupations professionnelles totales variables.

Si l'on suppose que les variations de temps induit liées à la matière enseignée et au niveau scolaire renvoient bien à des variations objectives, notre approche signifie que, pour obtenir des temps d'occupation professionnelle identiques, il convient de moduler les temps de cours.

Tout notre raisonnement repose donc sur la notion de variation objective. Dans la situation actuelle, on suppose que les temps induits ne sont pas fonction de la matière enseignée et du niveau scolaire. Si le temps de correction est plus élevé en français qu'en anglais, on suppose que le temps de préparation des cours doit être moins élevé. Les résultats de notre enquête révèlent que la réalité est différente et nous proposons d'en tenir compte. Certes, notre approche est subjective puisqu'elle s'appuie sur les pratiques observées qui ne sont peut-être pédagogiquement pas optimales. Une approche normative serait sans doute utile pour compléter l'approche subjective. Nos résultats laissent cependant penser que la réalité ne peut pas être ignorée.

CONCLUSION

Les pratiques d'organisation du temps professionnel des enseignants, telles que nous les avons observées, ne correspondent pas à la définition administrative uniforme des charges pédagogiques, où d'une part on définit explicitement des charges de cours peu variables (3) et où d'autre part on suppose que les temps induits sont identiques quelles que soient les conditions d'enseignement. Notre travail a donc consisté dans un premier temps à observer les variations dans les temps induits et dans un deuxième temps, en s'appuyant sur ces variations, à redéfinir les charges de cours de manière à obtenir des temps d'occupation professionnelle identiques pour tous les enseignants.

Ce travail mériterait d'être approfondi, car il souffre de plusieurs faiblesses : seuls les enseignants du premier cycle ont été considérés, toutes les disciplines n'ont pas été analysées et les activités péri-scolaires — notamment celles qui concernent les opérations de rénovation des collèges — ont été mal appréhendées.

La collecte d'informations pertinentes est certes difficile : le sujet est encore tabou chez bon nombre d'enseignants. Par ailleurs, certains avouent ne jamais s'être préoccupé du temps qu'ils consacrent à leur activité professionnelle. Pourtant, si l'on veut progresser dans notre connaissance, il faudra bien s'intéresser à ce facteur important dans l'activité pédagogique qu'est l'organisation du temps de l'enseignant. Les familles d'ailleurs ne s'y trompent pas : elles ont souvent tendance à évaluer la qualité d'en enseignement au nombre de devoirs donnés pas l'enseignant.

Jean Perrot
A. Si Moussa
IREDU/CNRS

NOTES

(1) Voir, par exemple, Carrol J. B. (1983) : « A model of school learning », Teachers College Record, May 1963 et Walberg H.J. (1984) : « Improving the productivity of America'scholl », Educational Leadership.

(2) Dans notre échantillon, les adjoints d'enseignement sont peu nombreux de sorte que notre étude permet de comparer uniquement Certifiés et PEGC.

(3) Elles le sont actuellement uniquement en fonction du grade et cette variation disparaîtra dans les années à venir.

ENQUÊTE

Informations relatives à l'enquête

L'échantillon est composé d'enseignants répartis dans une vingtaine de Collèges du département de la Côte d'Or et représentant une forte diversité sociale et géographique. L'enquête a été réalisée au printemps de 1989. Le questionnaire, anonyme, a été distribué aux professeurs dans les Collèges, sous couvert du chef d'établissement. Il a été retourné par les enseignants directement auprès de l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education. Les réponses ont été au nombre de 100 environ (1).

I) RENSEIGNEMENTS PRATIQUES

1) Sexe : — Féminin ☐ — Masculin ☐

2) Année de naissance : 19 ☐☐

3) Situation matrimoniale : — Seule(e) ☐ — En couple ☐

4) Nombre d'enfants à charge : ☐☐

5) Grade professionnel : .....
[Agrégé(e), Certifié(e), PEGC, etc.]

6) Ancienneté :
— dans l'établissement (où vous a été distribué ce questionnaire) ..... ☐☐
— dans l'enseignement en général ..... ☐☐

7) Ce questionnaire vous a été distribué en tant qu'enseignant de .....
Enseignez-vous d'autres matières : — Oui ☐ — Non ☐

8) Effectuez-vous tout votre enseignement dans l'établissement où ce questionnaire vous a été distribué : — Oui ☐ — Non ☐

9) Nombre d'heures hebdomadaires (*) :
— statutaires ..... ☐☐,☐
— supplémentaires ..... ☐☐,☐

10) Parmi le total de vos heures donné précédemment, quel est le nombre d'heures hebdomadaires (*) :
— en face d'élèves ..... ☐☐,☐
— de décharge ..... ☐☐,☐

(*) N.B. Si votre emploi du temps est établi par période de deux semaines, faites une moyenne hebdomadaire.

II) RENSEIGNEMENTS CONCERNANT VOS CLASSES

A) Recensement et repérage

Classe n°	11) Type de classe	12) Matières enseignée	13) Particularité éventuelle (ex : bilingue, sportive)
1	☐ e	.....	.....
2	☐ e	.....	.....
3	☐ e	.....	.....
4	☐ e	.....	.....
5	☐ e	.....	.....
6	☐ e	.....	.....
7	☐ e	.....	.....
8	☐ e	.....	.....

B) Renseignement qualitatifs

	Classes n°							
	1	2	3	4	5	6	7	8
14) Nombre de classes de ce type dans leur établissement (ex. : nombre de 4e qui font de l'anglais renforcé)	...	...	...	...	...	...	...	...
15) Mentionnez un « A » si la classe est d'un autre établissement que celui où vous a été distribué ce questionnaire	...	...	...	...	...	...	...	...
16) En début d'année, ces classes ont-elles été choisies par vous (C), imposées après un autre choix (I), ou ni choisies ni imposées (O) ?	...	...	...	...	...	...	...	...
17) Estimez le niveau général de vos classes dans votre matière : Très Bon (TB), Bon (B), Assez Bon (AB), Moyen (M), Insuffisant (I), Faible (F), Très Faible (TF)	...	...	...	...	...	...	...	...
18) Généralement, vos élèves vous semblent-ils Très Motivés (TM), Assez Motivés (AM), Peu Motivés (PM) ?	...	...	...	...	...	...	...	...

C) Données chiffrées

	Classes n°							
	1	2	3	4	5	6	7	8
19) Nombre d'élèves dans chaque classe	...	...	...	...	...	...	...	...
20) Temps de cours hebdomadaire par classe en face d'élèves (en heures)	...	...	...	...	...	...	...	...
21) Moyenne arithmétique dans la matière que vous enseignez (au 2nd trimestre et sur 20)	...	...	...	...	...	...	...	...
22) Nombre d'élèves ayant (au 2nd trimestre)								
• 10/20 et plus de moyenne	...	...	...	...	...	...	...	...
• 15/20 et plus de moyenne	...	...	...	...	...	...	...	...
• 05/20 et plus de moyenne	...	...	...	...	...	...	...	...
23) Nombre de (au 2nd trimestre) :								
• Devoirs écrits donnés à la maison	...	...	...	...	...	...	...	...
• Interrogations écrites en classe	...	...	...	...	...	...	...	...
• Contrôles généraux en classe	...	...	...	...	...	...	...	...
24) Temps moyen consacré à la correction d'un « paquet » de (en heures h ou minutes m) :								
• Devoirs écrits donnés à la maison	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )
• Interrogations écrites en classe	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )
• *Contrôles généraux en classe*	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )
25) Temps moyen consacré à la préparation d'une semaine de cours, non comprises les corrections (en heures)	...	...	...	...	...	...	...	...
26) Temps moyen consacré aux Conseils de classe du 2nd trimestre (en heures)	...	...	...	...	...	...	...	...
27) Temps moyen consacré éventuellement à des réunions (hors Conseils) entre enseignants d'une même classe (en heures) ...	...	...	...	...	...	...	...	...

C) *Données chiffrées (suite)*

	28) Réunions d'enseignants d'une même matière (en prenant toutes vos classes)			29) Réunions d'enseignants d'un même type de classe			
Matière(s)				6e	5e	4e	3e
Temps consacré (en heures). Indiquez s'il s'agit d'un temps annuel (A), trimestriel (T), hebdomadaire (H)	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )	... ( )

	30) Activités socio-culturelles dans un collège (ex. : club photo, cinéma)		
Activité(s)			
Temps consacré (en heures). Indiquez s'il s'agit d'un temps annuel (A), trimestriel (T) ou hebdomadaire (H)	... ( )	... ( )	... ( )

	31) Réunions de tous les enseignants d'un collège	32) Autres activités liées à l'enseignement (ex. : parents d'élèves)
Temps consacré (en heures). Indiquez s'il s'agit d'un temps annuel (A), trimestriel (T) ou hebdomadaire (H)	... ( )	... ( )

IV) AUTRES QUESTIONS QUALITATIVES

Ordre de préférence	1	2	3	4	Indifférent
33) Préférez-vous enseigner dans des classes de 6e, 5e, 4e ou 3e ?	..e	..e	..e	..e	...
34) Préférez-vous enseigner dans des classes de niveu bon (B), moyen (M) ou plutôt faible (F) ? ..	( )	( )	( )	( )	...

NOTE

(1) Plus plus d'informations, se référer à Si Moussa A. (1989) : « Etude sur l'utilisation du temps professionnel des enseignants », Mémoire de DEA, Faculté de Science Économique et de Gestion, Dijon.

Raisonnements naturels en hydrodynamique (1)

Christiane Blondin
Jean-Louis Closset
Dominique Lafontaine

« Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il ne s'agit pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien *de changer de culture expérimentale, de renverser les* obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne »

(*Bachelard, 1938, cité par Giordan et al., 1983*)

L'étude vise à décrire les notions et les raisonnements mis en œuvre face à des problèmes d'hydrodynamique par des étudiants sans formation spécifique dans ce domaine (novices, 52 sujets), et à évaluer la stabilité de leur approche en analysant les réponses de sept sujets expérimentaux avant et après une phase d'apprentissage des principales notions concernées.
Face à un questionnaire écrit, portant sur les valeurs relatives de différents paramètres (aucun calcul n'est requis), on observe chez les novices des concepts différents de ceux des physiciens, ainsi que des raisonnements dits naturels, non systémiques, analogues à ceux qui sont décrits à propos des circuits électriques (raisonnements local, séquentiel et à débit constant). L'approche des novices est peu efficace, en particulier face aux problèmes qui exigent une approche systémique. Après la phase d'apprentissage, par contre, les sujets expérimentaux atteignent un taux de réussite nettement supérieur, différencient et intègrent mieux des concepts tels que le débit et la vitesse ; face à nos questions, des raisonnements systémiques apparaissent, mais trois ou quatre sujets continuent à se fonder sur des raisonnements naturels.

1. INTRODUCTION

L'étude des représentations *scientifiques ou* pseudo-scientifiques des élèves et des étudiants fait l'objet de l'essentiel de la production scientifique *en didactique* de la physique depuis près de vingt ans. Deux grandes tendances se dégagent de la littérature (Pfundt et Duit, 1991) : les études de conceptions, s'intéressant plus à la représentation de l'objet concerné ou à son « modèle », comme ce fut par exemple le cas de certains travaux relatifs au circuit électrique (Ben Hamida, 1980 ; Von Röneck et Völker, 1985), et les études privilégiant un axe plus transversal, celui des rai-

sonnements. Ceux-ci sont décrits comme possédant tout à la fois des composantes liées au contenu et des composantes plus générales qui, transcendant les caractéristiques locales des problèmes, permettent de les retrouver dans d'autres champs de la physique, voire d'autres disciplines scientifiques. Le premier séminaire national de recherche en didactique des sciences physiques en France (1991) a consacré l'importance dominante de cette tendance. Parmi les travaux les plus significatifs à propos des raisonnements, citons ceux de Viennot (1979) et Saltiel (1978) en mécanique, celui de Maurines (1986) à propos des ondes mécaniques et celui de Rosier (1987) en thermodynamique.

En électrocinétique, domaine qui présente une grande analogie formelle avec l'hydrodynamique, Closset (1983 ;1989) a principalement mis en évidence deux formes de raisonnement qui se substituent à un raisonnement correct à propos du circuit électrique. Il s'agit du raisonnement séquentiel et du raisonnement à courant constant, que l'auteur considère tous deux comme des formes particulières d'un raisonnement linéaire causal également mis en évidence par Rosier (1987) en thermodynamique. Dans le raisonnement séquentiel, tout se passe comme si le courant quittait la pile à débit constant, déterminé par les seules caractéristiques de celle-ci, pour s'élancer dans le circuit et se modifier localement en fonction des obstacles rencontrés sans influence de l'aval sur l'amont. Dans le raisonnement à courant constant, le débit initial constant n'est plus modifié dans l'espace, mais ne l'est pas davantage dans le temps, en particulier lorsqu'une modification du circuit intervient.

Joshua (1982), à l'occasion d'une étude de l'utilisation du schéma en électrocinétique, évoque l'utilisation par les élèves et les étudiants de la métaphore du fluide en mouvement et Benseghir (1989) met en évidence, tant au plan historique que dans les raisonnements des étudiants, l'existence d'un raisonnement « électrostatique », fortement lié à des tendances substantialistes, et dont il montre qu'il va parfois de pair avec un raisonnement séquentiel.

Le présent article porte sur les raisonnements des sujets en hydrodynamique. Pour rappeler que ces raisonnements préexistent à tout enseignement ou se développent en interaction avec celui-ci sans en faire l'objet, nous les qualifierons de « naturels », sans que l'emploi de cet adjectif présage en rien de leur origine.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Le questionnaire écrit

Dans le cadre d'une comparaison des stratégies de résolution de problèmes mises en œuvre par des novices et des experts (voir Blondin, à paraître ; Lafontaine, Blondin et Closset, 1990 ; Lafontaine et al., à paraître), un questionnaire a été mis au point dans le but d'étudier les raisonnements naturels dans le domaine de l'hydrodynamique.

Ce questionnaire porte principalement sur des notions essentielles à la résolution de problèmes en hydrodynamique. Les questions concernent des situations du type suivant : un *circuit fermé,* situé dans un plan horizontal, comporte une *pompe,* qui assure la *circulation* de l'eau, et des dispositifs qui occasionnent des *pertes de charge* (rétrécissements des tuyaux) ; les éléments sont placés en *série* ou en *parallèle.*

La forme des questions est standardisée. Chaque situation-problème est décrite en quelques lignes et représentée par un schéma. Ensuite, deux à trois questions à choix multiple invitent les sujets à indiquer la valeur relative d'un paramètre en différents endroits du circuit ou à différents moments. Aucun calcul n'est nécessaire. Nous faisons, en effet, l'hypothèse qu'une réponse qualitative est plus révélatrice des connaissances et des raisonnements des sujets que la manipulation de grandeurs, guidée partiellement et organisée par des algorithmes plus ou moins maîtrisés et par des règles plus mathématiques que physiques. Après chaque question à choix multiple, les sujets sont invités à justifier leur réponse en donnant un maximum de détails.

Les questions portent sur les valeurs de débits et de différences de pression créées par la pompe, dans différentes conditions : rétrécissement d'une partie du circuit, distribution du flux entre deux branches parallèles, et accélération de la vitesse de rotation de la pompe, principalement. Cependant, dans le but d'alléger le texte, nous ne présenterons les réponses de façon détaillée qu'à propos de deux séquences de questions relatives au débit en différents points d'un circuit en série et à l'influence sur ce débit d'une augmentation des pertes de charge.

2.2. Les sujets

Ci-après, nous présentons les résultats de deux types de sujets :

Des novices

Cinquante-deux étudiants de 1re candidature en psychologie , âgés de 17 ans 11 mois à 25 ans 8 mois (mode : 18 ans) et qui n'ont jamais reçu de formation systématique dans le domaine de l'hydrodynamique, constituent le groupe des novices.

Des sujets expérimentaux

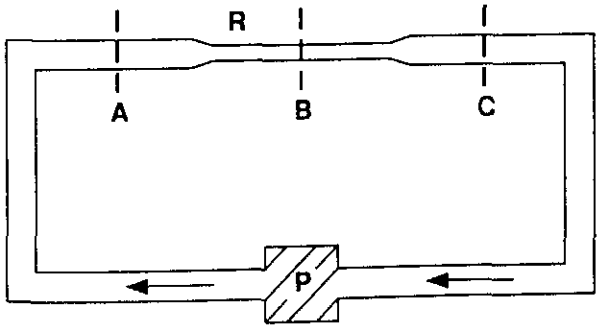
Parmi ces novices, 7 volontaires (5 étudiantes et 2 étudiants) ont été soumis à une procédure expérimentale comportant un prétest (questionnaire et résolution de problèmes sur circuit réel), un apprentissage, et enfin un post-test identique au prétest. L'apprentissage comportait trois séances au cours desquelles les sujets, par groupes de deux ou de trois, recevaient un enseignement des principes de l'hydrodynamique s'appuyant sur l'observation des effets de diverses manipulations effectuées sur des circuits réels simplifiés et sur les interactions verbales entre les sujets. Ensuite, chaque sujet était invité à résoudre des problèmes similaires simulés sur ordinateur, sans aide de l'expérimentateur, pendant à peu près une heure. Dans la plupart des cas, un délai d'une semaine séparait deux séances de travail.

Les réponses des sujets expérimentaux en début et en fin de procédure font l'objet d'une comparaison destinée à jeter un éclairage sur les potentialités évolutives des représentations et raisonnements des novices.

3. RÉSULTATS

3.1. Le débit en différents points d'un circuit en série

Le schéma ci-dessous est proposé aux sujets :



Dans le circuit hydraulique ci-dessus, P est une pompe qui assure la circulation de l'eau dans le circuit. Celui-ci est horizontal. Le sens de circulation de l'eau est indiqué par les deux flèches.

Ils sont invités à comparer les débits (appelés « quantité d'eau qui passe par seconde ») en A et en B, puis en B et en C. Ces débits sont égaux, en fonction de l'équation de continuité dans le cas d'un fluide incompressible : il n'y a pas de possibilité d'accumulation.

Réponses des novices

• **Quatorze sujets sur 52** seulement affirment que les débits mesurés en A, B et C sont égaux et fournissent ainsi une réponse correcte compatible avec la **constance du débit** en tout point d'un circuit en série (l'influence du rétrécissement s'exerce sur le débit unique qui caractérise cha*que circuit*).

Type de réponses	Réponse relative aux débits en A, B et C	Nombre de novices (n = 52)
1 (2)	*A = B = C*	*14*
2 (1)	**A > B < C**	**19**
3	A > B = C	7
4	A > B > C	2
5	A < B > C	5
6	A < B = C	3
7	A < B < C	2

(1) Dans les tableaux de résultats, les renseignements relatifs à la **réponse correcte** sont dactylographiés en **italiques** et ceux relatifs à la **réponse la plus fréquente, en caractère gras.**

• L'avis dominant, parmi nos sujets, est que le débit est plus faible dans le rétrécissement (B) qu'en amont (A) ou en aval (C) de celui-ci : ces sujets considèrent que le rétrécissement est le lieu d'une **diminution purement locale du débit** (réponse 2 : 19 sujets) : « Car le diamètre en B étant plus étroit, le débit de l'eau diminue (résistance accrue) ». Ces réponses correspondent à un type de raisonnement naturel appelé **raisonnement local** : dans un circuit fermé, qu'il soit électrique ou hydraulique, le raisonnement local consiste à considérer que des actions ou des modifications opérées sur le circuit (par exemple, fermer une vanne ou augmenter une résistance) n'engendrent qu'un effet local, à l'endroit même ou aux alentours immédiats de l'endroit où l'on agit.

• Pour 7 autres sujets, le rétrécissement s'accompagne également d'une réduction du **débit** en B, mais ce dernier **conserve cette valeur réduite** en C (réponse 3). Les commentaires qui accompa-

gnent ces réponses de types 2 et 3 évoquent le plus souvent une notion de *résistance* (frottement, frein, augmentation de pression, ...). Ces deux types de réponses sont caractéristiques du **raisonnement séquentiel,** déjà bien connu dans le domaine de l'électricité (Closset, 1983 & 1989) : ce raisonnement consiste à suivre le débit (ou le courant dans le cas du circuit électrique) à partir de la source de tension (la pompe, ou la pile), et à considérer que les différents « obstacles » (rétrécissements, résistances) sur le chemin du courant n'ont pas de retentissement en amont de l'endroit où ils se trouvent.

• Un plus petit nombre de sujets affirment, au contraire, que le **débit est plus élevé dans le rétrécissement** (en B) qu'en amont de celui-ci. Cinq d'entre eux considèrent que l'influence du rétrécissement est **purement locale** et que le débit en C est plus faible qu'en B (réponse 5), les autres estiment que le débit, augmenté au niveau du rétrécissement, **se maintient** en aval de celui-ci à la même valeur (réponse 6, 3 sujets). Les commentaires de ces réponses tendent à montrer que la plupart de ces sujets attribuent au débit certaines propriétés de la *vitesse* : « Q/s en A < Q/s en B. La quantité d'eau reste constante dans le circuit, le passage est plus large en A qu'en B, la quantité d'eau qui doit passer en A et en B est égale, donc le débit sera plus rapide en B qu'en A. »

Qu'ils considèrent que le rétrécissement correspond à un débit plus faible (26 sujets, réponses 2 et 3) ou plus élevé (8 sujets, réponses 5 et 6), et que sa modification est purement locale (24 sujets, réponses 2 et 5) ou permanente (raisonnement séquentiel proprement dit ; 10 sujets, réponses 3 et 6), 34 sujets au moins (soit 65 %) au total raisonnent ici de façon de toute évidence non systémique : ils affirment que le ***rétrécissement influence le débit, mais pas en amont*** *de l'endroit où il se trouve.*

Réponses des sujets expérimentaux

En ce qui concerne les questions fermées, cinq sujets sur sept fournissent la réponse correcte lors du post-test, contre 2 seulement au prétest. Les 2 réponses erronées au post-test sont du type de la réponse la plus fréquente observée au prétest (raisonnement local : le débit est réduit localement à hauteur du rétrécissement).

Quels sont les fondements des réponses correctes ? Dès le prétest, les réponses correctes s'accompagnent d'une affirmation de la constance du débit : il faut « (...) évacuer au total la même quantité d'eau (...) » ou « (...) assurer la régularité du circuit (...) » Au post-test, les 5 sujets évoquent la constance du débit ; 2 d'entre eux développent un raisonnement par l'absurde parfaitement correct : si le débit n'était pas constant, il y aurait des « trous » ou un « gonflement », et une « explosion » ; un autre précise que la constance du débit est liée à la situation présentée.

3.2. Le débit en différents points d'un circuit en série, après augmentation des pertes de charge

Trois questions concernent la liaison entre débit et pertes de charges : dans un circuit en série, le débit est inversement proportionnel aux pertes de charge, principalement dues aux obstacles et aux rétrécissements, toutes autres choses restant égales par ailleurs.

Le schéma du circuit précédent est rappelé, mais le rétrécissement est cette fois nettement accentué, comme le commentaire le souligne clairement : « Dans le même circuit, par un procédé quelconque, on rend le rétrécissement R encore plus étroit ». Les sujets sont alors interrogés sur l'évolution du débit en A (amont du rétrécissement), en B (rétrécissement) et en C (aval du rétrécissement).

Type de réponse	Comparaison avec le débit mesuré au même endroit avant qu'on accentue le rétrécissement (1)			Nombre de novices (n = 52)
	En A	En B	En C	
1	–	–	–	10
2	=	=	=	9
3	=	–	–	**14**
4	=	–	=	5
5	=	+	+	1
6	=	+	=	4
7	=	=	+	1
8	+	–	–	2
9	+	–	=	1
10	+	–	+	1
11	–	–	+	1
12	–	=	=	2
13	–	+	+	1

(1) Dans ce tableau : + signifie que le débit après accentuation du rétrécissement est **supérieur** au débit mesuré auparavant ; = signifie que le débit après accentuation du rétrécissement est **égal** au débit mesuré auparavant ; – signifie que le débit après accentuation du rétrécissement est **inférieur** au débit mesuré auparavant.

Réponses des novices

• Face à un circuit identique au précédent, sauf en ce qui concerne le diamètre de la partie rétrécie qui a encore été réduit, **un cinquième** seulement des sujets fournissent la réponse correcte et affirment que le **débit est réduit aux différents endroits** du circuit (réponse 1, 10 sujets).

Comment les autres sujets traitent-ils cette question des pertes de charge ?

• Près de la moitié des sujets affirment que le **débit en A** n'est pas **modifié,** mais connaît **une augmentation ou une diminution en B** (réponses 3 à 6, 24 sujets au total). Le *caractère séquentiel* de certaines de ces réponses apparaît très clairement dans des commentaires tels que « le rétrécissement de B n'a aucun impact sur la quantité d'eau qui passera en A puisque B est situé après A et que la pompe régularise le débit d'eau ».

Au sujet du débit en aval de A, on retrouve les mêmes grandes catégories de réponses qu'aux questions précédentes. Si la majorité considèrent que **B** connaît une **diminution de débit** (réponses 3 et 4, 19 sujets) liée le plus souvent à une « *résistance* » accrue, d'autres affirment au contraire que le débit en B sera **supérieur** à sa valeur antérieure (réponses 5 et 6, 5 sujets) ; certains des commentaires accompagnant ces dernières réponses indiquent une utilisation, inductrice d'erreur, de notions telles que la *pression* (2) (« Le débit en B est plus grand car la pression qui s'exerce sur une section droite du tube B est plus grande que dans le premier cas. La pression étant le rapport d'une force par une surface (P = E/S), la force s'exerce dans le deuxième cas sur une surface plus petite. La pression est donc plus grande et par conséquent, le débit aussi ») ou la *vitesse* (« Une même quantité d'eau doit passer dans un espace réduit → sa vitesse augmente → quantité d'eau par seconde↗»).

En aval du rétrécissement, 15 sujets estiment que la modification apportée au débit en B **subsiste** (réponses 3 et 5), tandis que 9 considèrent que le débit retrouve la valeur qu'il avait dans la **situation précédente** (réponses 4 et 6).

• Quatre sujets affirment que le **débit en amont** du rétrécissement est **plus élevé** que dans la situation précédente. Certains de leurs commentaires semblent indiquer qu'à leurs yeux, cette augmentation du débit est liée à un phénomène d'*accumulation* : « Etant donné qu'une quantité ne pourra passer immédiatement dans B, cette quantité restera plus longtemps dans A », « (...) plus d'eau reste "calée" dans A ».

Pour 9 sujets, la modification du rétrécissement reste **sans conséquence** sur le débit (réponse 2). Ces sujets semblent mettre en œuvre un raisonnement naturel appelé **raisonnement à débit (courant) constant,** qui consiste à considérer que chaque circuit se caractérise par une valeur du débit (ou du courant), indépendamment des modifications éventuelles des autres paramètres (différence de pression ou de potentiel, « résistances », ...).

Une analyse transversale des réponses nous éclaire sur ce phénomène : on constate qu'**aucun novice ne réussit simultanément les séries d'items** portant, l'une sur la constance du débit dans un circuit série et l'autre sur la diminution généralisée du débit consécutive à une augmentation des pertes de charges (rétrécissements plus accentués). Réciproquement, tous les sujets qui affirment erronément la **constance du débit** malgré une augmentation des pertes de charge reconnaissent la constance du débit dans un **circuit en série** (3).

Tout se passe donc comme si les sujets appliquaient ***de façon abusive une même règle aux deux situations*** : l'accélération de la vitesse de déplacement des particules dans les rétrécissements, que ces 9 sujets maîtrisent tous (voir ci-après), assure la constance du débit ... en toutes circonstances (surgénéralisation).

*En résumé, confrontés à des questions relatives à l'influence des pertes de charge sur le débit, la majorité des sujets raisonnent de **façon locale ou séquentielle ;** l'ampleur du rétrécissement conduit certains à évoquer une **accumulation** du fluide en amont du rétrécissement.*

*Il apparaît également que, chez nos sujets, l'affirmation de la **constance du débit dans un même circuit en série est incompatible avec la reconnaissance de la diminution généralisée du débit** liée à l'augmentation des pertes de charge.*

Réponses des sujets expérimentaux

Trois sujets sur sept seulement fournissent la bonne réponse aux questions fermées du post-test, contre 1 à celles du prétest. La **dispersion** des choix reste grande (4 profils de réponse différents au post-test). Alors qu'au prétest, un seul

sujet affirmait erronément la constance du débit dans le temps, deux sujets fournissent cette réponse lors du post-test.

Le seul sujet qui, au prétest, a sélectionné les réponses correctes a fourni une explication non systémique et partiellement séquentielle, même si elle fait place à des **effets « à distance »** de la modification apportée au circuit : il considère qu'à défaut d'une compensation du rétrécissement par un accroissement de pression, le débit en B est *diminué ; en A, le débit doit être également réduit* sous peine de subir un refoulement et C ne reçoit que le débit réduit par le rétrécissement.

Lors du post-test, les justifications semblent correspondre à une **conception systémique** du circuit : « Vu que la différence de pression est restée constante aux bornes de la pompe, et que la R du circuit a augmenté, le débit a diminué. Car l'eau passe plus difficilement ».

Nous avons mis en relation, comme pour la population des novices, les réponses des sujets expérimentaux aux questions relatives à la constance du débit dans un même circuit en série et à la réduction du débit consécutive à l'augmentation des pertes de charge : alors qu'aucun des 52 « novices » ne réussissait simultanément ces 2 séries d'items, au post-test, 2 sujets répondent correctement aux 2 situations. Tout se passe comme si ces sujets avaient intégré et appris à **articuler deux points de vue** (« le débit est identique en tout point d'un circuit en série » et « l'accroissement d'un rétrécissement provoque une diminution du débit ») en distinguant l'effet global et l'effet local du rétrécissement.

3.3. La notion de débit

Les raisonnements naturels des novices

Lors de l'examen des réponses à chaque question, la fréquence de certains raisonnements naturels a été soulignée. Mais les réponses interprétées comme le produit de raisonnements naturels ne sont-elles pas dues, simplement, au hasard (sélection aléatoire parmi les réponses proposées) ?

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, nous avons comparé la fréquence d'apparition des principaux types de réponses avec leur probabilité d'apparition théorique, calculée en supposant que le choix parmi les réponses proposées est purement aléatoire et donc que toutes réponses ont la même probabilité d'être sélectionnées.

Pour chacune des trois séquences de questions relatives au débit, nous avons classé les séquences possibles en cinq catégories, selon le type de raisonnement auquel elles semblent correspondre. Nous avons ensuite calculé les résidus généralisés, en comparant l'effectif théorique de chacune des catégories avec l'effectif observé correspondant (4).

Cette analyse montre que les novices, bien que « naïfs » par rapport aux notions théoriques en jeu, n'ont pas choisi au hasard parmi les réponses proposées, mais au contraire ont mis en œuvre des raisonnements particuliers. Dans chacune des trois séquences, la fréquence des réponses « Autres » est significativement inférieure à celle qu'on aurait obtenue si les sujets avaient choisi au

Type de réponse en fonction du raisonnement sous-jacent	Débits en différents points d'un circuit en série			Débit après augmentation des pertes de charges			Répartition du flux entre deux branches parallèles		
	T	*O*	*R* (1)	*T*	*O*	*R* (1)	*T*	*O*	*R* (1)
Raisonnement systémique (correct)	5,8 (2)	14 (2)	**3,4** (2)	1,9	10	**5,8**	5,8	7	0,5
Raisonnement local	11,6	24	**3,6**	3,9	9	**2,6**			
Raisonnement séquentiel	11,6	10	– 0,5	3,9	15	**5,7**	11,6	22	**3,1**
Raisonnement « à débit constant »	-	-	-	1,9	9	**5,1**	5,8 (3)	5,8 (3)	**5,1** (3)
Autres	23	4	**– 4,0**	40,4	9	**– 4,8**	28,9	5	**– 4,4**

(1) Lorsqu'un résidu généralisé est significatif au seuil de P.01 (supérieur à 2,58), il est imprimé en caractères gras.
(2) La réponse correcte peut aussi être sous-tendue par raisonnement à débit constant.
(3) La séquence de réponse reprise dans cette catégorie (D = E et F = G) peut aussi correspondre à un raisonnement local : nous ne disposons pas d'informations sur ce que le sujet pense du débit à hauteur du rétrécissement.

hasard. Il apparaît également que les types de raisonnements mis en œuvre ne sont pas indépendants des situations.

Un recul limité des raisonnements naturels chez les sujets expérimentaux

Au post-test, le taux de réponses clairement locales ou séquentielles passe de 9 sur 21 à 2 sur 21. Le progrès se marque nettement. Cependant, comme on pouvait s'y attendre au vu de la littérature (voir, par exemple, la synthèse de Eylon et Linn, 1988), le raisonnement local subsiste, assez rarement apparent dans les réponses aux questions fermées, mais perceptible, chez certains sujets, dans les justifications de réponses autres que strictement locales. La procédure mise en place (4 séances d'apprentissage seulement, rappelons-le), n'a pas réussi à convaincre tous nos sujets de prendre en considération l'ensemble des caractéristiques du circuit pour déterminer un débit : 3 ou 4 d'entre eux (selon la sévérité des critères appliqués) continuent à se fonder sur un raisonnement non systémique.

La constance du débit

Lors de l'analyse des réponses des 52 novices au questionnaire écrit, il est apparu qu'aucun d'entre eux ne parvenait à concilier la constance du débit le long d'un même circuit en série et ses variations en fonction des causes de pertes de charge introduites dans le circuit, comme si l'articulation de ces deux phénomènes ne se produisait pas « naturellement ». Suite à l'apprentissage, 2 sujets réussissent à intégrer ces notions : la constance du débit est relative et celui-ci est fonction non seulement de la vitesse de rotation de la pompe, mais aussi des pertes de charge.

4. DISCUSSION GLOBALE

4.1. Des concepts différents de ceux du physicien, et des contaminations

Malgré l'évitement prudent, dans les consignes et les questions, de termes trop techniques, les sujets évoquent, dans leurs explications, la « pression », la « résistance », le « débit » en leur donnant des significations qui ne sont pas toujours faciles à décoder.

En particulier, on note chez les novices une sorte de contamination non exceptionnelle, entre les notions de débit et de vitesse : ainsi un sujet explique que, pour que la quantité d'eau par seconde reste constante, le débit doit accélérer.

4.2. L'efficacité face aux questions fermées

Si on relève la réponse dominante parmi les **novices** à chaque séquence de questions, sans préjuger de la qualité des justifications, on obtient le profil suivant (soulignons qu'aucun de nos sujets ne correspond totalement à ce profil) :

— Dans un circuit en série, le débit est plus faible à hauteur du rétrécissement (raisonnement local).

— Lorsque dans un circuit en série on réduit le diamètre d'un rétrécissement, le débit est réduit à hauteur du rétrécissement et en aval de celui-ci (raisonnement séquentiel).

— Dans un circuit en parallèle, dont les deux branches comportent des rétrécissements différents, le débit se répartit de façon égale entre les deux branches, mais est plus faible dans la branche la plus rétrécie en aval du rétrécissement (raisonnement séquentiel).

— Dans un circuit en série, la vitesse de déplacement des particules est plus rapide à hauteur du rétrécissement (réponse correcte).

— Les niveaux d'eau dans des tubes verticaux ouverts fixés sur un circuit en série décroissent de la sortie de la pompe à son entrée lorsque celle-ci fonctionne (réponse correcte).

— Lorsqu'on accélère la vitesse de rotation de la pompe, le niveau de l'eau s'élève dans les deux tubes les plus proches de la sortie de la pompe et de son entrée (raisonnement non-systémique).

Le raisonnement naturel conduit le plus souvent les novices à la réponse correcte face à deux situations : la vitesse des particules dans un rétrécissement, compatible avec un raisonnement local, et les hauteurs d'eau dans des tubes verticaux fixés sur un circuit en série, compatibles avec un raisonnement séquentiel.

La variabilité inter-, mais aussi intra-individuelle des raisonnements et des représentations mis en œuvre par ces sujets peut sans doute être mise en rapport avec leur caractéristique de novice : le thème de l'hydrodynamique leur est peu familier. Pour répondre à notre demande, chacun a dû mobiliser et/ou construire des connaissances et des représentations à la fois très individuelles et peut-être assez instables (5).

Dans l'ensemble, face aux situations proposées dans le test, les **conceptions « naïves » et les raisonnements naturels des novices** *interrogés s'avèrent* **peu efficaces** : la séquence de questions fermées le mieux réussie ne l'est que par 25 sujets sur 52 ; une des séquences n'est réussie par aucun novice. Rappelons, en outre, que certaines des « réussites » reposent, nous l'avons vu, sur un raisonnement partiellement erroné.

Par contre, en ce qui concerne les **sujets expérimentaux,** *la comparaison des réponses lors des* deux passations met en évidence une **progression** de leur degré d'expertise, tout au moins tel qu'il peut être évalué par ce test. Chacun des sujets obtient au post-test un score supérieur à celui du prétest, mais les progrès sont d'ampleur différente. Les explications des réponses correctes se sont également améliorées dans l'ensemble, et leur analyse vient donc renforcer le constat positif basé sur les réponses aux questions fermées.

Nous avons souligné qu'aucun des 52 novices ne concilie la constance du débit le long d'un même circuit en série et ses variations en fonction des modifications des pertes de charge introduites dans le circuit. Suite à l'apprentissage, sans que ce point y ait été abordé explicitement, 2 sujets réussissent à intégrer ces notions.

4.3. Un profil-type : la constance des paramètres

Dans les réponses des novices, un profil-type a pu être isolé : sept sujets affirment la constance ou l'égalité du débit en toutes circonstances (dans un même circuit en série, mais aussi dans deux branches parallèles comportant des rétrécissements différents et dans un circuit en série dont le diamètre du rétrécissement a été réduit). Parmi ces 7 sujets, 5 considèrent également que les hauteurs d'eau dans les tubes ne varient pas. Aux yeux de ces 5 sujets, un seul des paramètres sur lesquels portent les questions du test varie : la vitesse de déplacement des particules, accélérée dans la portion rétrécie d'un circuit en série.

Après apprentissage, deux sujets expérimentaux répondent également comme si le débit ne variait jamais.

Ce type de réponse est également observé face au circuit électrique (Closset, 1983 et 1989 ; Shipstone et al., 1989). Closset (1989) interprète ce raisonnement à courant constant comme une ultime adaptation du raisonnement causal linéaire, chez des sujets qui ne succombent plus aux *pièges du raisonnement* séquentiel, mais ne prennent néanmoins pas en compte l'ensemble du système.

4.4. Un accès difficile à la notion de système

Face aux questions relatives au débit, le raisonnement dominant chez les **novices** est de type local ou séquentiel et le circuit n'est pas considéré *comme un système dont tous les éléments* sont en interaction permanente. Tout se passe comme si les sujets ne tenaient pas compte de la fermeture du circuit.

La procédure expérimentale mise en place, et en particulier la phase d'apprentissage, améliore-t-elle les compétences des sujets à cet égard ?

Nous avons compté le nombre de sujets **expérimentaux** réussissant totalement chacune des séquences, au prétest, puis au post-test.

Séquence de questions	*Nombre de sujets* (sur 7) ayant réussi totalement la séquence	
	au prétest	au post-test
Circuit en série et vitesse des particules	3	7
Pompe et différences de pression	3	7
Accélération de la pompe et différences de pression	0	5
Circuit en série et débit	2	5
Circuit en parallèle et répartition du flux	0	4
Circuit en série et pertes de charge	1	3

On constate que le progrès concerne chacune des séquences (2 à 5 réussites de plus au post-test qu'au prétest). Deux séquences sont réussies par tous au post-test : elles étaient aussi les mieux réussies lors du prétest ; relatives à la vitesse des particules et aux différences de pression créées par la pompe, elles se prêtent à un raisonnement local ou séquentiel ; leur réussite ne requiert pas absolument le dépassement de celui-ci. Par contre, les 2 séquences qui ne sont réussies *respectivement que par 3 et 4 sujets impliquent* des effets à distance sur le débit. Elles reposent bien davantage sur une conception systémique du circuit.

5. CONCLUSIONS

Notre recherche met en évidence la difficulté des problèmes d'hydrodynamique pour des sujets *novices dans le domaine : tout comme le circuit* électrique, le circuit hydraulique fait l'objet d'un raisonnement causal linéaire plutôt que systémique. Tabler sans plus sur l'analogie hydraulique pour aider des novices à aborder le circuit électrique paraît donc un pari risqué.

Par contre, lorsqu'il s'agit d'apprentissage, le *circuit hydraulique permet de visualiser certains* phénomènes, qui ne peuvent être approchés qu'au travers d'instruments de mesure relativement *sophistiqués dans le domaine de l'électricité :* un concept abstrait comme la différence de potentiel, très souvent absente du raisonnement des novices *en électricité, correspond aux différences de pression* qui elles, peuvent se matérialiser par des hauteurs d'eau. Ceci nous indique sans doute une *des voies à suivre à l'avenir : rechercher les* moyens à employer, lors de la phase d'apprentissage, pour aider des novices à accéder au raisonnement systémique.

Christiane Blondin
Service de Pédagogie expérimentale
Université de Liège (Belgique)

Jean-Louis Closset
Faculté des Sciences agronomiques
Université de Gembloux (Belgique)

Dominique Lafontaine
Service de Pédagogie expérimentale
Université de Liège (Belgique)

NOTES

(1) Ce texte présente des résultats de recherches du Programme national d'impulsion à la recherche fondamentale en intelligence artificielle, mis en œuvre à l'initiative de l'Etat belge - Service du Premier Ministre - Programmation de la Politique scientifique. La responsabilité scientifique est assumée par ses auteurs.

(2) Soulignons, en outre, que le concept pertinent par rapport au débit est la différence de pression et non simplement la pression.

(3) $X_2 = 3{,}84$, significatif à P.05, mais non à P.01.

(4) $R = \frac{O - T}{\sqrt{R}}$ si R = résidu généralisé.
O = effectif observé
T = effectif théorique

(5) En fin de questionnaire, les sujets sont invités à préciser ce qui les a aidés à répondre aux questions. Le transfert à l'hydraulique de compétences acquises dans d'autres domaines de la physique paraît relativement faible (ou alors peu conscient) : moins de la moitié des novices mentionnent des connaissances en physique et parmi eux, trois sujets seulement citent une situation analogue à celles qui leur sont présentées : *électricité, circulation sanguine, mécanique des fluides.*

BIBLIOGRAPHIE

Actes du 1er Séminaire National de Recherche en Didactique des Sciences Physiques (1991). Grenoble : Université Joseph Fourier. Les publications de l'IFM.

BACHELARD G. (1938). — **La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.** Paris : Vrin.

BEN HAMIDA J. (1980). — **Modèles de fonctionnement de circuits électriques chez les enfants de 12 ans.** Université Paris VII. Thèse de 3e cycle en didactique de la physique.

BENSEGHIR A. (1989). — **Transition électrostatique-électrocinétique : point de vue historique et analyse des difficultés des élèves.** Université Paris VII : Thèse de doctorat en physique.

BLONDIN C. (à paraître). — Toward expertise in hydrodynamics : psychological data. In M. CAILLOT (Ed.) **Learning electricity or electronics with advanced educational tehnology.** Heidelberg : Springer-Verlag.

CLOSSET J.-L. (1983). — **Le raisonnement séquentiel en électrocinétique.** Université Paris VII : Thèse de doctorat en didactique de la physique.

CLOSSET J.-L. (1989). — Les obstacles à l'apprentissage de l'électrocinétique. **Bulletin de l'Union des Physiciens, 716,** 931-950.

EYLON B.S., LINN M.C. (1988). — Learning and instruction : an examination of four research perspectives in science education. **Review of Educational Research, 58(3),** 251-303.

JOSHUA S. (1982). — **L'utilisation du schéma en électrocinétique : aspects perceptifs et aspects conceptuels. Propositions pour l'introduction de la notion de potentiel en électrocinétique.** Marseille : Université de Provence. Thèse de doctorat en didactique de la physique.

LAFONTAINE D., BLONDIN C., CLOSSET J.-L. (1990). — Résolution de problèmes d'hydrodynamique face à un circuit concret. Comparaison des stratégies avant et après apprentissage. **European Journal of Psychology of Education, Vol. 5, 4,** 517-531.

LAFONTAINE D., BLONDIN C., CLOSSET J.-L., LEJOLY S. (soumis pour publication). — **Experts et novices *face à un circuit hydraulique* simulé sur ordinateur.**

MAURINES L. (1986). — **Premières notions sur la propagation de signaux mécaniques : études des difficultés des étudiants.** Université Paris VII. Thèse de doctorat en Didactique de la Physique.

PFUNDT H., DUIT R. (1991). — **Bibliography. Students'Alternative Frameworks and Science Education 3d Edition.** Kiel : IPN Reports-in-Brief.

ROSIER S. (1987). — **Le raisonnement linéaire causal en thermodynamique classique élémentaire.** Université Paris VII. Thèse de doctorat en didactique de la physique.

SALTIEL E. (1978). — **Concepts cinématiques et raisonnements naturels : étude de la compréhension des changements de référentiels galiléens par les étudiants en sciences.** Université Paris VII : Thèse d'Etat.

SHIPSTONE D.M., VON RHÖNECK C., JUNG W. (1989). — A *study of students' understanding of electricity* in five European countries. **Int. J. Sci. Educ., 10(3),** 303-316.

VIENNOT L. (1979). — Spontaneous reasoning in elementary dynamics. **European Journal of Science Education, 1(2),** 205-221.

VON RHONECK C., VOLKER B. (1985). — Semantic structures describing the electric circuit before and after instruction. In R. DUIT, W. JUNG et C. VON RONECK (Eds). **Aspects of understanding electricity. Proceedings of an International Workshop.** Kiel : Vertrieb, Schmidt et Klaunig.

NOTE DE SYNTHÈSE

Étho-psychologie des communications et pédagogie

PRÉSENTATION

Sous le terme « étho-psychologie » nous désignons les aspects psychologiques d'un courant transdisciplinaire, qui s'est créé autour des notions de communication et d'interaction.

Ce courant se définit pas son *objet d'étude* et par sa *méthode*.

— *L'objet d'étude*. Il ne porte plus sur un individu ou un groupe mais sur les interactions des partenaires. Ces interactions sont observées dans des situations naturelles, c'est-à-dire celles de la vie quotidienne (toute situation sociale, telle une conversation, une classe etc...). L'observation ne concerne pas seulement la production verbale mais également les moyens corporels utilisés pour communiquer : styles vocaux, gestes, mimiques, marqueurs culturels, entre autres.

— *La méthode*. Liée à l'objet d'étude, elle se définit comme une *observation* naturaliste des interactions de l'individu dans son milieu social quotidien. Il s'agit de recueillir le plus de données possible sans a priori sur les sujets communicants, de saisir les systèmes d'interactions, puis d'analyser et d'interpréter les données recueillies.

Ce courant communicationnel, qui apparaît vers 1920 pour se développer après la seconde guerre mondiale, renouvelle la psychologie à partir des années 60-70 après s'être assez largement exprimé dans d'autres disciplines (anthropologie, linguistique, sociologie).

En psychologie, il se démarque des orientations clinique, expérimentale et cognitiviste. Par rapport à la clinique, l'étho-psychologie des communications impose l'idée d'une communication multicanale et plurifonctionnelle qui, du coup, remet en question les interprétations fondées sur le système saussurien (signifiant — signifié) ou freudien (dit — non-dit). Par rapport à la psychologie expérimentale, elle privilégie l'observation des comportements sociaux « spontanés » de la vie quotidienne. Par rapport au cognitivisme, elle se situe sur le versant interindividuel et non intra-individuel ou intrapsychique.

Bien qu'étant une approche scientifique aux multiples entrées, l'étho-psychologie des communications est constituée d'un ensemble de recherches assez homogène quant l'esprit et la méthode. En France, les travaux de Jean Le Camus et de Jacques Cosnier, en Suisse ceux de Pierre Feyereisen et Jacques-Dominique de Lannoy, ont particulièrement contribué à clarifier la situation, permettant à présent de donner des repères solides.

Enfin, sur les pratiques pédagogiques, progressivement ont été réalisées des études d'orientation communicologique, qui adoptent parfois résolument la démarche étho-communicationnelle, portant un regard nouveau sur les situations d'enseignement.

Après un parcours parmi les contextes historico-scientifiques de l'étho-psychologie des communications, nous montrerons où en sont actuellement les recherches sur la communication non verbale, et enfin nous ferons le point de cette approche dans le champ pédagogique.

I. - LES CONTEXTES HISTORICO-SCIENTIFIQUES DE L'ÉTHO-PSYCHOLOGIE DES COMMUNICATIONS

A - Linguistique et pragmatique

Depuis Ferdinand de Saussure jusqu'aux pragmaticiens actuels, la linguistique réalise un parcours qui n'est pas étranger à notre propos. Au départ structurale et portant sur l'énoncé verbal étudié comme un échantillon d'un code conventionnel et général, elle s'orientera pas la suite vers l'étude du langage dans ses rapports avec le sujet parlant et le contexte social. Ainsi, progressivement, à l'étude globale de la structure de la langue (partie sociale du langage) succède une approche qui porte sur l'acte de parole produit par un sujet précis dans un contexte déterminé. Le langage n'est plus étudié en soi, mais dans ses fonctions sociales, comme l'acte d'un individu en situation. Cette évolution vers la communication constituera un apport important pour l'étho-psychologie : elle permettra en effet d'étudier les échanges langagiers non plus seulement comme des productions de significations, mais comme des comportements observables (dans leur aspect vocal et dans leurs fonctions). J. Cosnier (1984) a ainsi montré que cette évolution linguistique rendait possible l'accès de l'analyse du langage parlé à l'éthologie, dont la psychologie des communications tire principalement une méthode, comme nous le verrons plus loin.

La linguistique saussurienne se fondait sur la distinction langue-parole. Seule la première, identifiée à un « code immanent théorique et normatif » (J. Cosnier, op. cit.), était objet d'étude. A. Berrendonner (1982) montre que la parole chez Saussure est un résidu, un accident, et que cette conception a le mérite épistémologique de dégager pour l'étude un objet clairement défini comme système de signes : la langue. Nous sommes donc loin de la notion de communication, et ni celle de « circuit de parole », dont les partenaires restent des abstractions, ni les avancées des rédacteurs du Cours de linguistique générale que sont C. Bally et A. Sechehaye n'y changeront rien (C. Bachmann et coll., 1981, p. 19). Il en est de même pour la linguistique chomskienne qui, avec la notion de performance (utilisation individuelle des compétences linguistiques) paraît pourtant plus concrète. Cependant, comme le remarque A. Berrendonner (op. cit.), l'hétérogénéité des diverses perfor-

mances conduit Chomsky à fabriquer un « locuteur-auditeur idéal », être abstrait, dont le langage *refléterait un consensus de compétences* linguistiques, d'ailleurs mythique, comme le montreront les sociolinguistes, tels W. Labov.

La notion de communication émergera cependant à travers divers modèles *structuraux, qui proposeront une linguistique qui tient compte* du sujet et de son désir de communiquer. On peut citer en France A. Martinet, pour qui le langage est « un instrument de la communication », donc au service des locuteurs concrets, mais surtout l'Ecole de Prague, avec N.S. Troubetzkoy et R. Jakobson. Ce dernier a le mérite de souligner la variété des fonctions langagières et d'introduire le concept d'énonciation comme acte producteur d'énoncés.

Mais le renouvellement le plus profond viendra en fait de la *philosophie analytique anglaise* (B. Russell, G.E. Moore), qui se propose, selon une expression du philosophe Francis Jacques, de réaliser une véritable « enquête *sur le langage ». Connue sous le nom d'Ecole d'Oxford,* elle s'appuie sur les travaux de Wittgenstein et de Strawson, portant sur l'analyse du « langage ordinaire ». Dans les *Investigations philosophiques* (1953), Wittgenstein se centre sur la notion « d'usage » (F. Armengaud, 1985). Selon une expression des *Investigations* (éd. de 1961 p. 121) le langage est considéré comme une « forme de vie », c'est-à-dire comme une activité totale de communication. Il n'est pas l'expression de la pensée, mais il est d'emblée « public », il n'existe *que dans l'exercice des règles de la communication. Son étude portera sur la* mise en évidence des différents « jeux de langage » que nous utilisons pour différents usages.

Influencés par cette approche, *certains analystes d'Oxford vont développer* une théorie des *actes de langage*, tels J.L. Austin, J.R. Searle, H.P. Grice, et, en France, O. Ducrot. Pour eux, parler est moins se faire comprendre avec des signifiants qu'*agir* sur autrui. J.L. Austin (1962) donne une liste de ces actes : affirmer, poser une question, donner un ordre, promettre, etc. En fait, *quand nous parlons, nous réalisons* trois sortes d'actes : un acte *locutoire* (le fait de dire quelque chose), un acte *illocutoire* (l'acte que l'on fait en parlant ; par exemple donner un ordre si je dis « *venez ici* »), *et enfin un acte perlocutoire* (effet produit par les paroles : dans l'exemple précédent, la personne viendra ou ne viendra pas). Searle (1976) a travaillé sur les actes illocutoires et en a proposé une classification. Il distingue également des *actes de langage indirects* : par exemple l'expression « pouvez-vous me passer le *sel ?* » *n'est une* question qu'en apparence, et pourtant les locuteurs se comprennent, comme s'il y avait une sorte d'accord tacite, une stratégie d'interprétation mutuelle.

Parallèlement à cette linguistique des *actes,* se développe une linguistique de *l'énonciation.* L'intérêt porte moins sur les énoncés que sur l'activité de production des énoncés : « *l'énonciation est cette mise en fonctionnement* de la langue par un acte individuel d'utilisation » (C. Fuchs, cité in M. Kail, 1985, p. 25). On recherchera ainsi dans l'énoncé des traces de l'activité énonciative des locuteurs. Cette orientation, développée en particulier par C. Kerbrat-Orecchioni (1970), prend en compte l'activité de communication des locuteurs. C'est plus le *sens du discours* pour les partenaires que les *significations* véhiculées qui importe.

Enfin citons, dans l'évolution de la linguistique un troisième courant, dit de *l'analyse conversationnelle.* « On appelle conversation une catégorie familière d'échanges paroliers au cours desquels les participants prennent alter-

nativement et librement la parole » (J. Cosnier, 1988). Les conversations, même quand elles sont très libres, obéissent à un ensemble de règles complexes et ont une utilité certaine dans la cohésion sociale et dans les performances des individus. Ces règles font « qu'on se comprend » malgré l'ambiguïté du discours apparent. H.P. Grice (1975) a étudié cet *implicite* avec la notion *d'implication (implicature) conversationnelle*, qui dépendrait d'un ensemble de règles ou *principe de coopération*, se traduisant lui-même par quatre maximes dites *maximes d'implication de Grice* : maximes de *qualité*, de *quantité*, de *relation*, et de *modalité*.

Concluons ce parcours vers la psychologie des communications par une citation de A. Berrendonner (op. cit.) : « Tous les travaux récents mènent (...) la linguistique vers un objet nouveau qui est la communication, entendue à la fois comme *activité* et comme *totalité de l'événement langagier* ».

B - Sociologie et interactionnisme

L'étho-psychologie des communications s'origine également dans deux courants sociologiques, qui se développent, surtout dans les pays anglo-saxons, à partir des années vingt. Tous deux se démarquent du structuro-fonctionnalisme durkheimien et envisagent les faits sociaux plutôt sous forme de *constructions* effectuées par des *acteurs* opérant dans des situations concrètes.

Le premier courant remet en question la notion de langage en montrant qu'il est un véritable comportement social et en soulignant ses aspects non verbaux. Il se retrouve à travers l'anthropologie linguistique, la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication.

Le second courant se centre plus sur le rôle des interactions dans la construction sociale au sein de situations données, en tenant compte du contexte. On le retrouve en ethnométhodologie, en sociologie interactionniste et en microsociologie. Ces deux courants ont également traversé la *sociologie de l'éducation*, d'abord dans les pays anglo-saxons puis, plus récemment, en France. Nous renvoyons sur ce point au recueil regroupant les notes de synthèse publiées dans la Revue Française de Pédagogie et intitulé *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches* (1990). Dans cet ouvrage retenons en particulier les articles de J.C. Forquin (1983) sur la Nouvelle Sociologie de l'Education en Grande-Bretagne, celui de A. Henriot, J.L. Derouet et R. Sirota (1987) concernant l'approche ethnographique en sociologie de l'éducation, et enfin celui de A. Coulon (1988) sur l'ethnométhodologie et éducation.

Nous allons tenter de préciser la nature de ces courants ainsi que leurs apports à l'étho-psychologie des communications, en nous référant à l'ouvrage de C. Bachmann et coll. (1981). Pour nous guider, nous prendrons deux postulats de l'étho-psychologie des communications comme têtes de chapitres, ce qui nous permettra d'en saisir l'origine sociolinguistique.

1. Le langage ne peut s'étudier de façon abstraite mais au contraire doit être abordé de manière naturelle comme acte de communication ayant une finalité sociale. Bien avant les études de pragmatique linguistique citées plus haut, *l'anthropologie linguistique* fut confrontée à la diversité des langages et à leur dépendance des modes de vie. B. Malinowsky, dès 1935, insiste sur le rôle pragmatique du langage dans les comportements : « les mots participent de l'action et sont autant d'actions ». Remarquant que, dans notre vie quoti-

dienne ou dans certains groupes indigènes, nombreuses sont les paroles anodines, il définit avant R. Jakobson la *fonction phatique* du langage (fonction de cohésion sociale). Enfin, il met en évidence l'importance du *contexte*, qu'il soit verbal, situationnel ou culturel. Pour F. Boas (1911), qui étudie les langues amérindiennes, le langage est lié à certains types de raisonnements rendus possibles par le social (manque de signes abstraits de généralisation dans certaines langues par exemple). E. Sapir dès 1931 met en évidence la notion de communication comme production sociale débordant le langage et précise même ses aspects non verbaux : gestes, intonations. La communication non verbale est d'ailleurs l'objet d'une étude scientifique et pour la première fois à partir de 1936 de la part de Grégory Bateson et Margaret Mead, à l'occasion de leur étude ethnographique de la relation mère-enfant à Bali. Un livre paraît en 1942 à ce sujet. Il comporte 759 photos sur les interactions quotidiennes (Y. Winkin, 1981, p. 31). Les auteurs montrent comment, en observant les interactions mère-enfant, on peut comprendre « comment on devient balinais ».

L'ethnographie de la communication se donne pour but « la description des pratiques langagières de divers groupes socio-culturels » et l'étude « du fonctionnement de la parole dans la vie sociale » (C. Bachmann et coll., op. cit., p. 53). La notion de *compétence en communication* est mise en relief : pour communiquer il ne suffit pas de connaître la langue mais aussi les usages sociaux qui permettent de la pratiquer. Cette orientation apparaît en 1964 avec un recueil d'articles publiés sous la direction de J. Gumperz et D. Hymes. C.O. Frake écrit un texte intitulé « comment demander à boire à Subanun », qui montre les comportements sociaux ritualisés liés à la prise de boisson, que l'on a intérêt à connaître, si l'on ne veut pas mourir de soif chez ces cultivateurs philippins ! (op. cit., p. 66).

Enfin, la *sociolinguistique* tente d'analyser l'inscription des déterminations sociales dans le langage lui-même. M.A.K. Halliday, en 1974, étudie le système de réprimande à l'école. Il montre, à travers cet exemple, comment on passe d'une *structure sociale* (école), qui détermine un réseau de comportements, telles les règles de conduite, à une *structure sémantique* se traduisant par un réseau de significations (dans le cadre de la réprimande, seules certaines significations comportementales sont retenues) et enfin à une *structure lexico-grammaticale* se réalisant dans un réseau d'expressions spécifiques marquant la réprimande (op. cit., p. 98). L'école variationniste et W. Labov s'opposent à la notion de *déficit linguistique* qui serait l'apanage des classes défavorisées. W. Labov montre que, dans les ghettos noir-américains, la langue parlée, sorte d'anglais « impur », est en fait très riche, demande des compétences et que les leaders de ces ghettos sont ceux qui sont les plus habiles à l'utiliser, plutôt que ceux qui parlent le mieux la langue standard.

2. Toute communication est une interaction entre plusieurs partenaires, dont les règles sont définies par la situation et le contexte. William Thomas dans les années vingt, en compagnie de Robert Park, fonde l'École de Chicago, appliquant les méthodes d'enquêtes ethnographiques à la sociologie urbaine. Dès 1927, W. Thomas introduit la notion de *situation* : dans une rencontre sociale, les partenaires doivent définir la situation, c'est-à-dire savoir communiquer en rapport avec le contexte, être capables de se mettre d'accord sur un style de communication, sur la durée, sur le rôle des interactants. L'interactionnisme symbolique, souvent rattaché au nom de G.H. Mead (1934), met en avant la notion *d'interaction* comme construisant la vie sociale, les symboles et les représentations qui l'accompagnent. Dans

cette lignée, H.S. Becker développe la technique de l'observation participante. Erving Goffman est beaucoup plus connu. Dans les années soixante, il continue la tradition de la sociologie interactionniste en s'orientant vers une *microsociologie*. Pour lui, les relations sociales sont à analyser au niveau des communications quotidiennes où elles apparaissent alors comme aussi codifiées que les rites des grandes institutions telles l'Eglise ou la famille. Ainsi seront étudiées les *rencontres* (où l'individu entre en communication avec d'autres), nécessitant une *définition de la situation* par des *acteurs* opérant dans un *cadre* (selon la métaphore théâtrale adoptée ici). Nous n'insisterons pas sur ces travaux qui désormais bien connus, constituent un apport fondamental à l'étho-psychologie des communications.

Non moins intéressante, pour notre propos est *l'ethnométhodologie*, courant sociologique américain émergeant au début des années soixante avec Harold Garfinkel et Aaron Cicourel. Là encore, il s'agit d'une orientation vers le quotidien, le qualitatif. H. Garfinkel (1967) définit les faits sociaux comme les accomplissements de pratiques concrètes. L'ethnométhodologie consistera à décrire les *méthodes* qu'utilisent les acteurs de la vie sociale (quelle soit quotidienne ou savante) pour sa construction. Elle est donc au plus près de l'étho-psychologie des communications, d'autant plus que sa méthode, tout comme cette dernière, semble correspondre à l'observation éthologique. H. Mehan (1978, 1980), dans le domaine de l'éducation, développe l'idée que l'élève, pour réussir, doit être *compétent socialement*. Il doit être à même de comprendre, maîtriser l'ensemble des règles interactives, et les définitions implicites des situations qui fondent la réalité scolaire. Il ne suffit pas que l'élève comprenne le langage verbal de l'enseignant, il doit aussi pouvoir saisir le non verbal et comprendre ces signaux, ainsi que l'implicite des stratégies du maître. L'acte pédagogique devra donc contribuer à rendre lisibles ces stratégies, afin que l'élève se sente vraiment « dans la situation », c'est-à-dire compétent dans le jeu social à travers lequel se déroulent les apprentissages. Tout comme l'ethnométhodologie, l'étho-psychologie des communications contribue à cette visée. Pour terminer rappelons que l'ethnométhodologie, avec H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson (1974), fonde le versant sociologique de *l'analyse conversationnelle*, avec des études sur l'ouverture des conversations (E. Schegloff, 1968) et la régulation des tours de parole (H. Sacks et coll., op. cit.).

C - La théorie des communications

En 1949, Claude Shannon et Warren Weaver publient la « *théorie mathématique de la communication* ». Il s'agit de codifier l'information, d'en extraire des unités, de voir ce qui est ou n'est pas informatif dans la communication. Un an avant, Norbert Wiener avait publié « *Cybernetics* ». Il y étudiait la communication chez l'animal et dans la machine avec la notion de feed-back. Parallèlement, dès 1950, Von Bertalanffy définit la « *théorie du système général* ». Un système est pour lui un « ensemble d'unités en interrelations mutuelles » (D. Durand, 1979, p. 7). Théorie de la communication, cybernétique et systémique auront une influence considérable sur les sciences humaines, en particulier sur la sociologie, la linguistique et la psychologie. On sait que Shannon, ingénieur à la compagnie de téléphone Bell, propose ce qu'il nomme lui-même le « schéma d'un système général de communication » distinguant source, émetteur, signal, récepteur, destinataire ainsi que les notions de message et de bruit. Bien qu'il s'agisse d'une théorie mathémati-

que de la mesure de l'information, elle va devenir, comme le rappelle Abraham Moles, la pierre angulaire d'une science bien plus générale, la science des communications. Le « schéma de Shannon », bien que prévu pour la transmission téléphonique, servira à de nombreuses recherches qui aboutiront à définir une théorie des communications. « La théorie des communications (...) se propose désormais (...) d'analyser les conditions dans lesquelles un être ou un organisme émetteurs de signaux discontinus ou continus peuvent, par l'intermédiaire de l'ensemble de ces signaux, modifier de façon non énergétique l'environnement d'un autre être ou d'un autre organisme, et par là changer d'une quelconque façon leur comportement (...) » (A. Moles, préface de l'ouvrage de Shannon et Weaver, op. cit.).

Dans les années cinquante, un groupe de chercheurs américains forme un nouveau courant de pensée appelé par Y. Winkin (1981) « *la nouvelle communication* ». Il s'agit de G. Bateson, E.T. Hall, R. Birdwhistell, E. Goffman, auxquels se joindra P. Watzlawick. Certains d'entre eux se fixent à Palo-Alto. L'orientation est à la fois anthropologique, sociologique et psychiatrique, elle s'unifie autour de la notion de communication prise dans un sens très différent de celui du modèle de Shannon. Pour ces chercheurs, les règles de la communication verbale ou non verbale représentent l'essence de la vie sociale. La communication est pour eux « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Y. Winkin, op. cit., p. 24). Ainsi va se fonder une véritable psychologie des communications, dont les débouchés en pathologie sont connus à travers les thérapies familiales systémiques. Cette nouvelle approche psychologique implique une reconsidération du langage, dont l'aspect *parlé* et *représentatif* n'est plus qu'un élément de la communication totale, qui, multicanale, multifonctionnelle, interactive et liée au contexte. On connaît le premier axiome de la communication selon Watzlawick (1967) : « on ne peut pas ne pas communiquer », car tout comportement, conscient ou inconscient, a valeur de message, c'est-à-dire qu'il est transmis au destinataire par un signal, puis décodé et reçu. Toute réalisation humaine, qu'elle soit sociale, affective, cognitive, se construit au sein d'un réseau de communications qui sera l'objet d'étude. En ce sens tout travail scolaire ou d'apprentissage sera saisi à travers le système d'interactions qui le construit. L'étho-psychologie des communications, par sa méthode de l'observation des situations naturelles de communication, est assez proche de cette orientation communicologique dont l'école de Palo-Alto ne représente qu'un aspect parmi d'autres. Tout comme la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication, la cybernétique, la systémique et la théorie de la communication ont contribué à une nouvelle approche psychologique que nous cernons mieux désormais. Il nous reste à étudier un apport peut-être plus inattendu, celui de l'éthologie.

D - L'éthologie

L'éthologie étant la science du comportement des animaux, quelques remarques sont nécessaires. J. Cosnier a montré à plusieurs reprises (en particulier 1978) que « l'attitude éthologique » était tout à fait adaptée à l'étude du comportement humain. Une « éthologie humaine » ou, mieux, une « attitude étho-anthropologique » serait tout à fait justifiée.

L'éthologie apparaît dès 1935 et se développe dans les années cinquante avec, entre autres, N. Tinbergen et C. Lorenz. Dans les années soixante-dix

son développement est désormais considérable et « l'éthologie humaine » naît en Grande-Bretagne avec, en particulier, N.G. Blurton Jones (1987, 1972).

J. Cosnier (op. cit.) montre que les trois aspects fondamentaux de la science éthologique ne s'opposent pas à l'étude de l'homme. En premier lieu, d'origine zoologique, l'éthologie se plaît à décrire des espèces dans leur spécificité. Rien n'empêche alors l'étude de l'espèce humaine avec ses particularités, dont la plus évidente est le langage verbal. En second lieu, l'éthologie s'oppose au behaviorisme, qui procède en laboratoire. Le comportement est pour les éthologues celui qui se développe naturellement dans la vie sociale. Rien ne s'oppose donc pour l'étude de l'homme à cette orientation naturaliste. En troisième lieu les observations porteront sur les répertoires d'unités comportementales (déclencheurs sociaux) qui agissent sur les partenaires et qui peuvent se grouper en séquences d'activité spécifique. Chaque espèce utilisera donc certains modes communicationnels pour son adaptation au milieu. Là encore, rien n'empêche un tel type d'observation pour la connaissance de l'homme. En fait, la difficulté serait de vouloir appliquer à l'homme des modèles animaux. Mais une telle démarche ne correspondrait pas à une véritable attitude éthologique puisqu'elle ne respecterait pas la spécificité de l'espèce humaine. Si l'on s'en tient aux trois points fondamentaux que nous venons de citer, on voit que l'éthologie peut fournir une *méthode d'observation naturaliste*. Soulignons que naturel s'oppose ici au laboratoire et non pas au culturel, dont les éléments, propres à chaque groupe humain, peuvent tout à fait s'étudier éthologiquement. Le répertoire des comportements observés sera alors mis en relation avec le code linguistique et non plus génétique. Le langage verbal pose cependant des problèmes. En tant que porteur de significations, il échappe à l'observation directe. Mais nous avons vu que la pragmatique étudie désormais le langage comme acte de communication, ce qui rapproche de la démarche éthologique, qui pourra étudier, quant à elle, tous les signaux qui servent à piloter la conversation, tels ceux qui règlent les tours de parole ou bien les silences, etc. L'éthologie apporte ainsi à la psychologie des communications sa méthodologie d'observation ainsi qu'une philosophie qui considère l'espèce humaine dans sa spécificité parmi d'autres espèces. Paul Guillaume écrivait en 1940 : « Inséré dans l'immense perspective du monde animal, l'homme y deviendra sans doute plus intelligible ; nous comprendrons mieux, et sa parenté avec les êtres inférieurs et sa vraie supériorité » (cité par Daniel Lagache, 1949). Terminons par une autre citation, d'E. Goffman (1973), également au sujet de l'utilisation de l'éthologie : « Les éthologues apportent donc des idées neuves. Il faut dire que beaucoup d'entre eux sont prompts à appliquer un schéma darwinien et rendent compte de n'importe quel comportement routinier en fonction de sa valeur permanente (voir rémanente) pour la survie ; les travaux anciens avaient assez vite fait de tirer des déductions au niveau de l'espèce. Rapportées à l'étude du comportement humain, ces tendances engendrent certaines conclusions très naïves. Mais, si nous écartons poliment cette particularité de l'éthologie, sa valeur de modèle reste claire ».

La psychologie clinique avait déjà en son temps centré son regard sur le corps, la relation, la vie concrète. La psychanalyse avait même apporté en complément, avec la compréhension des mécanismes du transfert et du contre-transfert (S. Freud, 1915), une sorte de modèle interactionniste avant la lettre. Toutes ces idées convergent ainsi progressivement vers l'étude des différents codes et systèmes de communication, et en particulier de la communication non verbale.

II. - LES RECHERCHES SUR LA COMMUNICATION NON VERBALE

A - Introduction

L'étho-psychologie des communications adopte la méthode d'observation éthologique. Il s'agit de tenter de saisir la communication totale, c'est-à-dire celle qui emprunte tous les canaux de la communication et pas seulement le canal verbal. Les études portent sur le verbal, le vocal, le gestuel ou mieux, sur l'articulation de ces trois éléments dans l'interaction. Les observations peuvent se situer au niveau individuel (quels signaux sont émis, reçus ?), soit au niveau interindividuel (comment s'organisent les interactions ?). L'étho-psychologie des communications rencontre également la psychologie sociale, voire la microsociologie, dans la mesure où elle attache une grande importance aux contraintes contextuelles (cadre, situation) d'autant plus que certaines de celles-ci s'inscrivent sur le corps même de l'individu (par exemple : maquillages, vêtements).

La communication non verbale chez le jeune enfant, particulièrement manifeste, a fait l'objet de nombreuses études, bien connues actuellement. Citons W.C. Mc Grew (1972), H. Montagner (1978) et H. Montagner et coll. (1988) pour la communication enfants-enfants ; R. Spitz (1946) et J. Bowlby (1958) les initiateurs, puis N.G. Blurton Jones et Gill M. Leach (1972) et R.N. Stern (1977) pour la communication mère-enfant ; enfin, R.D. Parke (1981) et J. Kestemberg et coll. (1982) pour la communication père-enfant. On trouvera dans l'ouvrage collectif *Ethologie et développement de l'enfant*, sous la direction de R.E. Tremblay, M.A. Provost et F.F. Strayer (1985), un panorama assez complet de la question. Sont présentées, entre autres, des études sur les interactions non verbales père-fils dans une situation où le père doit apprendre à son fils le maniement d'un terminal d'ordinateur (R.E. Tremblay et S. Larivee), sur la motivation à être éducateur d'enfants (R.E. Tremblay), sur les comportements d'affiliation et de dominance (R. Gauthier et M. Jacques), sur l'adaptation aux pairs à la garderie (L. Petitclerc et J.F. Saucier). Citons enfin le dernier livre de J. Le Camus (1989).

Chez l'enfant plus grand ou l'adulte, la communication non verbale est souvent invoquée mais finalement peu connue. Pourtant, des travaux comme ceux de J. Cosnier, faisant la synthèse d'autres études, W. Wundt (1900), D. Efron (1941), P. Ekman et W.V. Friesen (1969), permettent de décrire et de classer les différents éléments mimogestuels qui se manifestent dans la CNV. Cette dernière est par ailleurs intéressante à étudier d'un point de vue psychologique dans son aspect fonctionnel : à quoi est-elle utile pour le sujet communiquant et quelle est sa place par rapport au verbal ? En fonction des données actuelles, il nous a semblé utile de faire le point sur l'aspect sémiologique, puis sur l'aspect psychologique (fonctionnel) de la communication non verbale.

B - Aspect sémiologique

On distingue actuellement des éléments *statiques* liés au contexte (par exemple : morphotypes, parures), et des éléments *kinésiques* dont certains sont *lents* (postures) et d'autres *rapides* (mimogestualité, qui est l'ensemble des mimiques et gestes à valeur communicative).

• *Les éléments statiques.* Ils comprennent eux-mêmes des éléments physiques et des éléments culturels.

— *Les éléments physiques.* Qu'on le veuille ou non, l'aspect physique de quelqu'un communique quelque chose, et cela en fonction de stéréotypies sociales. Ainsi, J. Maisonneuve et M. Bruchon-Schweitzer (1981) ont montré combien, même à notre insu, la beauté était l'objet d'une récompense sociale. M.A. Descamps (1989) présente toute une série d'études portant sur les a priori sociaux. Ainsi, les « gros » sont jugés gentils mais mous, les « maigres » intelligents mais renfermés, etc. On aura donc tout intérêt à connaître ces éléments afin d'éviter des préjugés fâcheux, qui peuvent finir par peser et déposséder élève et enseignant de la maîtrise de leur relation.

— *Les éléments culturels.* Ce sont, par exemple, le maquillage et les vêtements. Le vêtement sert à transmettre de nombreuses informations sur nous : humeur, personnalité, attitude, statut. La mode établit des critères de récompense sociale par rapport auxquels les individus vont se situer dans un véritable jeu de cache-cache entre marginalité et adoption de critères dominants. Quelques exemples vont nous montrer à quel point la CNV se passe à notre insu. Une femme à la mode, par exemple, est perçue comme plus stable émotionnellement et plus aimable. Des enquêteurs dans la rue obtiennent un nombre de réponses bien supérieur s'ils sont bien habillés. Enfin un resquilleur dans une file d'attente reçoit bien moins d'agressivité si sa tenue est soignée que s'il présente un aspect négligé (J. Maisonneuve et M. Bruchon-Scweitzer, op. cit.).

• *Les éléments kinésiques.* Ils constituent, outre les postures, la mimogestualité, c'est-à-dire l'ensemble des mimiques, regards et gestes intervenant dans la communication. G. Bateson et R. Birdwhistell sont parmi les initiateurs de ce genre d'observations. Actuellement, la classification fonctionnelle de J. Cosnier (1985) est la plus synthétique et la plus utilisable :

Les communicatifs

• *Les quasilinguistiques.* Ce sont des mimiques et gestes intelligibles en dehors du verbal. On les utilise par exemple en situation d'éloignement, ou derrière une vitre. On distingue :

— *Les expressifs.* Ils expriment l'humeur : hausser les épaules, souffler en gonflant les joues, ou un commentaire : ça sent mauvais (se pincer le nez), je suis fatigué.

— *Les conatifs.* Ils ont pour fonction d'agir sur l'interlocuteur : geste pour dire « arrêtez ! », « chut ! »

— *Les phatiques.* Gestes destinés à établir ou à maintenir le contact : salutations, appel du garçon de café, etc.

— *Les opératoires.* Ils décrivent une action ou un objet : marcher, manger, prier, « c'est grand », etc.

La plupart du temps, les quasilinguistiques sont utilisés avec le langage verbal qui se trouve ainsi renforcé. Dans des situations où le verbal est impossible, ils peuvent le remplacer. Par ailleurs ce répertoire peut être autonome dans certaines communautés et former un langage : indiens d'Amérique, monastère, ou groupe professionnel (studios de télévision, plongeurs, grutiers). Il est utilisé de façon très élaborée par les sourds (langage des signes). Notons enfin l'extraordinaire langage gestuel du théâtre indien Kathakali, certainement le plus complexe du monde. L'expression par quasilinguistiques est pratique car son iconicité la rend intelligible d'un groupe à l'autre.

Cependant, on constate que le caractère iconique des signes est remanié par les cultures qui ont donc leur propre répertoire de quasilinguistiques.

• *Les coverbaux.* Il s'agit de mimiques ou de gestes qui sont associés au discours verbal. Contrairement aux quasilinguistiques, ils ne sont interprétables que par rapport à l'énoncé verbal. On distinguera :

— *Les paraverbaux.* Ils sont liés à l'articulation du discours verbal, en en soulignant certains traits. Par exemple, certains mouvements de tête ou de main qui soulignent l'intonation, ou des gestes qui scandent le discours. Ces pratiques varient en fréquence selon les cultures, comme d'ailleurs l'ensemble des coverbaux. Plus on est éloigné de l'auditeur (situation de cours devant un public nombreux), plus on aura recours à cette gestualité. On remarque aussi que plus l'auditoire est « flou », sans réaction, plus l'orateur a tendance à utiliser les paraverbaux pour le faire réagir.

— *Les illustratifs.* Comme leur nom l'indique, ils servent à illustrer le discours verbal :

- *Les déictiques* sont des gestes de désignation : doigt et bras tendu par exemple (geste de pointage).
- *Les spatiographiques* miment la structure spatiale d'un objet : « un poisson grand comme çà ! »
- *Les kinémimiques* évoquent l'action et le mouvement.
- *Les idéographiques* décrivent une idée en tentant de tracer une figure abstraite dans l'espace.

— *Les expressifs.* Ce sont surtout des mimiques exprimant des émotions. Elles ont été étudiées dès 1872 par Darwin. Les émotions se traduisent par des mimiques de base, qui se retrouvent (et son reconnues) partout. Cependant, l'homme a la possibilité d'utiliser les mimiques de façon *décontextualisée*, c'est-à-dire comme un récit, en dehors de la situation. Il est évident qu'elles seront alors remaniées en fonction d'habitudes et de représentations culturelles. Ceci fait qu'en Orient et en Occident on ne sourit ni pareil, ni dans les mêmes situations. Ainsi, à partir d'une expression de base commune, les mimiques s'affinent et se différencient par leur utilisation.

• *Les synchronisateurs.* Ce sont des mimiques et gestes qui servent à régler la communication entre deux ou plusieurs partenaires. Les échanges paroliers sont en effet régulés par divers éléments verbaux, mais aussi non verbaux (vocaux et mimogestuels) qui constituent un véritable *co-pilotage interactionnel.* Ainsi, faire passer un message (situation de l'enseignant) nécessite la mise en place d'une stratégie interactionnelle. Les partenaires ne pourront, par exemple, faire un travail cognitif ensemble, que s'ils sont à l'aise dans ce co-pilotage. Un élève ne pourra travailler que s'il se sent « à l'intérieur », partie prenante du co-pilotage interactionnel. Sinon, quelque chose lui échappe, le gêne et lui fait perdre ses repères dans les interactions par lesquelles l'apprentissage se réalise.
Voici quelques exemples de synchronisateurs :

— Les mouvements en miroir de l'auditeur en début d'interaction.

— Les hochements de tête et expressions manifestant l'écoute, l'approbation ou la désapprobation.

— Les gestes de contact visuel par le regard.

— Les postures, au début ou à la fin de l'échange, qui indiquent l'intention des interlocuteurs de continuer ou d'interrompre l'interaction. On les classe souvent en *phatiques*, utilisés par l'émetteur, et *régulateurs*, utilisés

par le récepteur. Parmi les effets de ces derniers, notons les *changements de parole* (ou prise de tour), qui ont été étudiés sur le plan gestuel par S. Ducan et D. Fiske (1977).

Les extra-communicatifs

Ce sont des gestes qui, en apparence, n'interviennent pas dans la communication (gestes de confort, autocentrés et manipulations d'objets).

C - Aspect psychologique

Un certain nombre d'études permettent désormais de répondre à la question : à quoi sert-t-il, pour le sujet, d'utiliser, outre le verbal, des procédés mimogestuels ? La classification qui vient d'être exposée, étant fonctionnelle, donne déjà une réponse. Nous adopterons ici un point de vue plus psychologique, en nous plaçant successivement, comme le font P. Feyereisen et J.D. de Lannoy (1985), du côté du récepteur, puis du côté de l'émetteur (chaque sujet étant, bien évidemment, à la fois l'un et l'autre).

Du côté du récepteur : quel type d'informations tire-t-on d'autrui en percevant ses mimiques, regards et gestes ?

Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, les mimiques renseignent d'une façon incertaine sur l'état émotionnel, et les gestes servent assez peu à la compréhenion du discours verbal (op. cit., p. 163 et suiv.). En revanche, l'information *métacommunicative* semble très importante. En effet, on remarque que l'interlocuteur, en plus de son discours verbal, va émettre des signaux non verbaux qui vont nous renseigner sur sa position par rapport à son propre langage : est-il en accord avec lui, veut-il dire autre chose avec son corps, s'oppose-t-il à son discours verbal ? Tout cela passera par des émissions non verbales et la communication sera l'ensemble des messages envoyés synchroniquement. La communication véhicule ainsi un contenu informatif, plus un ensemble de messages qui indiquent comment on doit le comprendre, révèlant la situation psychologique de l'interlocuteur. Communiquer en ce sens est un véritable comportement. Le regard, quant à lui, joue surtout un rôle dans *l'intersynchronie*. Elle comprend tous les processus servant à la régulation des échanges entre les partenaires. W.S. Condon et W.D. Ogston (1971) ont montré qu'il y avait une véritable synchronisation entre *les émissions phoniques du locuteur* et la gestualité du récepteur, constituant une « danse des interactants », qui aurait pour fonction de « maintenir ensemble temporellement », donc d'assurer une cohésion sociale. On voit ainsi que la réception d'un message est bien plus que la traduction d'un code verbal, puisqu'il y a une véritable participation corporelle. Ainsi, dans une situation pédagogique, par exemple, si le discours verbal est ambivalent (à la fois désir de communiquer et rejet), cette ambivalence sera enregistrée corporellement par l'interlocuteur. Le regard intervient dans cette intersynchronie : c'est pas des coups d'œil à son partenaire que le parleur s'assure de l'effet de son activité verbale.

Du côté de l'émetteur : quelle est l'utilité d'émettre des signaux mimiques, gestuels et posturaux ?

Mimiques et gestes paraissent surtout utiles à l'émetteur pour sa propre gestion, et les regards s'intégrer dans un comportement « d'équilibre intime » devant différentes situations sociales, (M. Argyle et J. Dean, 1965, M. Argyle

et R. Ingham, 1972). Au sujet des postures en miroir, M. La France (1979) a montré qu'il y a une corrélation entre la bonne appréciation d'un enseignant par ses élèves et la tendance qu'ils ont à imiter ses gestes... (P. Feyereisen et J.D. de Lannoy, op. cit., p. 147).

Cependant, la plupart des signaux visuels semblent émis *avec le discours verbal* et on peut se demander si les gestes ne l'aident pas. Le geste, alors, serait moins une information destinée à autrui (sauf pour l'intersynchronie) qu'un moyen cognitif, pour gérer le verbal et psychologique, pour trouver un équilibre entre émotions et verbal. Deux théories peuvent nous permettre d'approcher actuellement ces phénomènes.

1. La facilitation cognitive. W. Condon (1976), avec des procédés d'enregistrement très précis, montre que, pour un même individu, il y a une synchronie très fine entre chaîne verbale et chaîne mimogestuelle. Il y a un isomorphisme entre geste et verbe. A. Kendon (1972) met en évidence des *unités verbo-gestuelles hiérarchiques* (plus vaste est l'unité du discours, plus ample est la partie du corps impliquée). L'auteur se demande à quoi sert cette synchronisation. Considérant que, pour établir linéairement un énoncé parolier, il faut un « plan » pour l'organiser, il se demande si les mouvements du corps ne contribuent pas à ce plan, constituant ainsi une « mémoire de travail ». Ces signaux gestuels, en rapport avec des signaux verbaux, seraient transmis à autrui et l'aideraient à comprendre le message : non pas en apportant une information particulière, mais en transmettant — en même temps ou même un peu à l'avance dans certains cas — le plan de l'énoncé en train d'être produit. Concrètement, on s'aperçoit d'ailleurs que l'activité gestuelle est renforcée à des moments de difficultés énonciatives verbales. A. Dittman (1972) constate que le sujet produit moitié moins de gestes au cours de paroles fluides (fluent clauses) que lorsqu'il a des hésitations. Enfin, B. Rime et S. Gaussin (1982) comparent la quantité de CNV dans deux situations différentes : l'une *peu dense*, où les sujets passent un test de mémoire verbale, l'autre *dense*, où il s'agit d'un entretien individuel. Or la quantité de CNV augmente considérablement dans la deuxième situation où la difficulté à produire du verbal est beaucoup plus grande. Terminons en disant que les observations des conversations effectuées en *absence de visibilité* (écran, téléphone, aveugles) montrent que, si la gestualité a tendance à changer de forme (plus d'extra-communicatifs, moins de paraverbaux, K. Bekdache, 1976), elle reste néanmoins très présente. D'autre part, l'immobilité forcée d'un parleur fait apparaître des troubles énonciatifs : lenteur et monotonie d'élocution, difficultés idéatoires. L'activité mimogestuelle sert ainsi de facilitation cognitive, en permettant un meilleur encodage verbal et une meilleure transmission.

2. L'organisation verbo-viscéro-motrice décrit un autre rapport entre le verbal et le gestuel. L'expression est due à J. Watson (1926), par laquelle il désigne l'existence d'un lien homéostatique entre ces trois domaines comportementaux. Toute activité mentale va engager les niveaux verbal, gestuel et émotionnel simultanément et dans un rapport d'équilibre. Le laboratoire de J. Cosnier a repris cette conception (K. Bekdache, op. cit. ; S. Economides, 1975) avec des enregistrements de l'activité de l'individu en interaction (enregistrements de l'activité motrice, parolière et végétative). Il apparaît que le geste et la parole ont une capacité réductrice des tensions internes (viscérales). Cependant, gestuel et verbal dans ce cas sont utilisés selon différents patterns qui dépendent soit de la situation (proxémique par exemple) soit d'une stratégie personnelle qui se manifeste par cette organisation.

Conclusion. A l'issue de ce parcours, il est clair que les recherches *récentes envisagent la CNV comme un comportement* à part entière, s'intégrant dans une régulation homéostatique individuelle (aide à la production verbale, à l'élaboration de la pensée et à la limitation des réactions neuro-végétatives), ainsi que dans une régulation interindividuelle (métacommunication et fonction phatique de cohésion sociale et culturelle). Ainsi, le mimogestuel, que d'aucuns sont tentés de considérer comme élément marginal, a, en fait, une véritable dimension langagière. J. Cosnier (1985) résume bien ces constatations en parlant de *texte* pour un énoncé verbal, de *cotexte* pour l'activité mimogestuelle (autre texte fonctionnant avec le verbal) et de *totexte* pour l'ensemble. Reste le *contexte*, qui n'est pas à proprement parler langagier, mais fait partie de la communication. Il comprend (J. Cosnier, 1988) :

— *Le cadre* : site (une salle de classe par exemple), proxémique, temporalité (ouverture, développement ou clôture de la rencontre), finalité (l'enseignement, pour le site classe), programmes, public.

— *La plate-forme communicative commune* : histoire commune de la relation, savoirs partagés qui permettent les implicitations.

— *Les participants* : personnes (caractères personnels, marqueurs sociaux), relations (structurelle, catégorielle ou personnelle), objectifs. Ces derniers ne correspondent pas forcément aux finalités du site. E. Goffman a montré dans *Asiles* qu'en dehors de la définition par l'institution de ce que chacun doit faire, les malades se donnent des objectifs très différents, illicites, et néanmoins négociés implicitement avec l'encadrement et, en fin de compte, faisant partie de la vie institutionnelle. Il est sûr qu'en milieu scolaire il en est de même : l'expression des élèves en classe ne se comprend pas seulement par rapport à l'enseignement, mais traduit tout un réseau de communications entre élèves, véritable comportement social, ressenti et toléré partiellement par le maître. Les études sur le cadre montrent ainsi que ce dernier conditionne la communication des partenaires qui, à leur tour, assurent sa cohésion par leurs interactions, et cela selon des modalités aux multiples significations, où se développent contraintes et espaces de liberté.

Les études sur la CNV montrent ainsi que le langage du corps intervient en permanence, conjointement au verbal. Les apprentissages se construisent au sein d'éléments verbaux et non verbaux. Ces derniers sont aussi ceux qui véhiculent le plus d'affects et d'éléments incontrôlés, qui vont se transmettre à l'insu des partenaires. C. Pujade-Renaud (1983) et le même auteur avec D. Zimmerman (1976) ont particulièrement étudié les phénomènes de violence et de pouvoir véhiculés par le corps dans la relation pédagogique. Pour conclure, il convient de noter que la CNV est un langage, qui correspond à un *code* culturel (comme l'a montré E. Hall, 1966), dont on possède en principe la clé, mais qui, parfois, n'est plus intelligible quand des processus de pathologie individuelle ou sociale se mettent en place. P. Meirieu (1987), parle de rendre à l'élève le pouvoir sur son apprentissage. L'étho-psychologie des communications contribue certainement à ce projet, en permettant d'envisager des pratiques où l'élève se sentira à l'aise et compétent dans son activité de communication. Enfin, dans la mesure où la CNV utilise des éléments iconiques qui ont une certaine universalité, mais qu'en même temps ces éléments sont remaniés selon des codes culturels, il sera dès lors intéressant d'étudier le rôle de cette CNV en situation interculturelle, même si cette question relève en partie d'autres disciplines, comme l'anthropologie ou la linguistique. Citons, à titre indicatif, deux études sur la communication exolingue, l'une portant sur le verbal (J. Gumperz, 1982), l'autre sur le non verbal (J.M. Colletta, 1988).

III. - LES RECHERCHES SUR LES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES

A - Quelques exemples de travaux d'orientation communicologique

En introduction de leur ouvrage *Observer les situations éducatives*, M. Postic et J.M. de Ketele (1988) écrivent : « En bref, les situations éducatives appartiennent à la vie quotidienne, mais, par l'observation, on les appréhende avec un regard nouveau, en décrivant des modes de fonctionnement, en analysant des processus, pour découvrir la signification qu'en ont ceux qui y sont engagés ». Il nous paraît significatif d'une évolution des idées que ces deux auteurs consacrent un livre entier à l'observation, la réhabilitant quelque peu par rapport à l'expérimentation.

L'analyse des systèmes de CNV en situation pédagogique a déjà donné lieu à plusieurs recherches. D. Zimmerman (1978) s'intéresse aux processus d'attraction-répulsion à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. Le même auteur (1982) présente une étude sur la CNV à l'école maternelle. L. Legrand (1979) étudie les réseaux de communication (en particulier non verbale) dont l'élève se trouve être le centre en classe de français. Il insiste sur l'importance et la variété des situations de communication, dans une perspective de différenciation de la pédagogie. L'auteur s'interroge d'autre part sur l'inattention des élèves au cours d'une explication de texte en observant la communication des élèves, toutes les quinze secondes, notée dans une situation scolaire classique ou de petits groupes. La supériorité du travail en petits groupes apparaît clairement. M. Fauquet et S. Strasfogel (1972, 1975) proposent une grille d'observation des comportements verbaux et non verbaux des enseignants, en tenant compte de leur durée. Une classification est proposée. G. de Landsheere et A. Delchambre (1979) étudient eux aussi les « *comportements non verbaux de l'enseignant* ». Une première partie, très documentée, sur les recherches récentes en communication non verbale décrit les différents aspects de celle-ci ainsi que ses fonctions. Les auteurs présentent ensuite de façon détaillée une recherche comparant le verbal et le non verbal dans des situations d'enseignement. La spécificité du non verbal est analysée (véhicule de l'affectif). La conclusion comprend plusieurs réflexions intéressantes sur d'éventuelles recherches à poursuivre (en particulier, sur l'articulation verbal — non verbal et sur l'intelligibilité du non verbal), et préconise une formation des maîtres à la connaissance de la CNV. M.C. Ferraro Tavares (1988) propose également une « analyse des comportements non verbaux des enseignants ». Dans un premier temps, elle justifie l'intégration du non verbal dans la formation des enseignants. Elle souligne le besoin de considérer l'interaction entre les partenaires au travers du non verbal (gestes, vêtements, attitudes). Elle rappelle que, pour R. Birdwhistell, 65 % des composantes des messages seraient non verbales. Sur 150 surnoms donnés par des élèves à leur maître, 124 portent sur l'aspect physique. L'auteur note que, malheureusement, faute de grille d'analyse, on en reste souvent à des appréciations vagues. L'étude du non verbal concerne « le climat de la classe : il peut favoriser ou empêcher le développement de la compétence en communication des apprenants ». L'auteur expose alors une observation qui montre que la compétence à communiquer peut se décomposer en un « savoir communiquer » (langage), un « pouvoir communiquer » (qui relèverait de la proxémique) et un « vouloir communiquer » (qui passerait par la kinésie et en particulier par le rire). La proxémique, ou organisation de l'espace communicationnel en classe (disposition des tables, lumière, facilitation des regards interactifs, déplacements), permet une

communication riche. Le rire (de sollicitation, de complicité, de mise en scène, correcteur ou d'atténuation) manifeste et entretient le désir de communiquer. L'auteur définit enfin des configurations mimogestuelles positives ou négatives pour la communication et termine sur l'idée qu'il ne s'agit évidemment pas de « former des enseignants gesticulants, mais de les rendre plus conscients du rôle de leur corporalité dans l'interaction et plus disponibles à l'écoute de la corporalité des apprenants ». B. Hodge *et coll.* (1981) proposent aux enseignants un livre particulièrement intéressant intitulé *Communication and the teacher*. L'ouvrage est à la fois scientifique et concret. On y trouve des exposés théoriques en communication et linguistique, où des auteurs de base sont cités, et des passages très didactiques, où des exemples sont donnés et des exercices proposés. Prenons par exemple le chapitre sur la CNV : on traite de l'interaction, du paralangage, de la proxémique (la description d'une classe est donnée), de la kinésie (avec des exemples de gestes spécifiques d'une culture à l'autre en situation de classe), du problème de la communication face à un public nombreux. Une liste des canaux de la communication est donnée, incluant des éléments très divers, tels mimiques, messages iconiques, symbolisme des couleurs, caractère culturel du goût (pour les cantines) et le symbole alimentaire auquel il renvoie... Enfin, sont données des indications concernant l'utilisation possible par l'enseignant des compétences communicationnelles : comment utiliser intonations et gestes, comment varier les stimuli, comment utiliser des renforçateurs non verbaux, les silences, et, enfin, comment observer les élèves ?

Nous terminerons cette revue non exhaustive par la présentation de deux recherches peu connues, l'une portant sur la communication des élèves avec le maître, l'autre sur la communication des élèves entre eux.

B - Deux recherches significatives

1. An ethological approach to teachers' nonverbal communication (S.R. Neill, 1986).

L'auteur étudie la CNV émise par des maîtres à l'intérieur de la classe, dans des situations d'enseignement. L'étude se déroule en deux temps. Dans le premier, 13 enseignants, ayant des élèves de 12-13 ans, sont enregistrés dans leur premier cours et dans un second en milieu d'année scolaire. Dans un second temps, on réalise des diapositives représentant des comportements non verbaux issus des enregistrements vidéo. Elles sont présentées à un groupe d'enfants qui doivent les évaluer en fonction du « type d'enseignant » qu'elles représentent d'après eux (on propose différents types à l'élève, issus d'enquête). L'auteur peut ainsi voir quelle valeur les enfants attribuent à tel ou tel type de CNV. Quatre types d'enregistrements sont visés : les gestes, les postures et mouvements du corps, les mimiques, et le verbal. Les enseignants sont également classés (après enquête « de voisinage ») en trois catégories : les *efficaces*, qui entretiennent de bonnes relations avec leurs élèves, sans problème de discipline, les *inefficaces* qui, à l'inverse, en ont beaucoup et, enfin, les *moyens*, qui contrôlent leur classe tout en ayant quelques difficultés. L'analyse des observations porte soit sur toute la durée du cours, soit sur des périodes où l'enseignant fait sa leçon, soit enfin sur des périodes où il se confronte aux élèves en leur faisant des remarques critiques.

Résultats. Dans les trois situations, on note des différences importantes entre *efficaces* et *inefficaces*. Dans la première situation (ensemble du cours),

les enseignants *efficaces* montrent plus de mimiques traduisant l'enthousiasme et donnent du relief à leur discours. Ils fixent plus du regard les enfants. Ils utilisent plus d'illustratifs ainsi que des intonations variées. Ils utilisent également plus de gestes de contrôle ou de décision (doigt pointé, frappe de la main ou du poing). Les *inefficaces*, eux, ont des mimiques beaucoup plus neutres, peu de mouvements de tête marquant l'intérêt porté au travail des élèves. Ils émettent souvent des paroles peu claires, manipulent des objets, écrivent au tableau, s'occupent de l'équipement. Ils émettent également plus de « signaux barrières » tels que les bras croisés et passent moins de temps en position « relaxe » (mains dans les poches par exemple). Dans la deuxième situation (où l'enseignant explique son cours), on trouve chez les *efficaces* plus de mimiques de satisfaction ou d'embarras en rapport avec le contenu expliqué. Ces enseignants savent fixer la classe, la balayer du regard, indiquant qu'ils suivent très bien si l'élève comprend ou non. Chez les *non efficaces*, on retrouve les éléments évoqués plus haut, à savoir les mimiques neutres, une expression d'incertitude ou de tristesse et peu d'enthousiasme dans la communication du contenu. Dans la dernière situation (affrontement avec les élèves au cours de remarques critiques), on remarque chez les *efficaces* de nombreux gestes de contrôle, adressés aussi bien à l'ensemble de la classe qu'à des élèves en particulier, de nombreux illustratifs, des attitudes de « descente au niveau des élèves », qui donnent une impression de complaisance dans la critique de l'élève. Au total, on a donc un comportement très peu menaçant dans une situation pourtant de menace latente. On retrouve en revanche chez les *inefficaces* toujours les mêmes signaux non verbaux de défense : bras croisés, tâtonnements, mimiques tristes donnant une impression d'incertitude et de stress.

Résultats comparés aux réactions des élèves. Des diapositives, établies à partir des comportements caractéristiques des enseignants enregistrés, sont présentées à des groupes de 20-30 enfants de quatre âges différents entre 12 et 18 ans. Les enfants doivent classer les diapositives en fonction de catégories de comportements qui leur sont proposées (comportement *amical, inamical, sérieux, ennuyeux, calme*). On espère ainsi repérer la valeur que les élèves accordent à la CNV. L'appréciation *inamical* est portée par eux au vu des comportements non verbaux affirmatifs ou agressifs, incluant des mimiques d'hostilité. Ces enseignants paraissent vouloir montrer fortement leur contrôle de la classe et les élèves perçoivent ces signaux comme risques d'escalade dans l'affrontement mutuel. L'intérêt de l'étude de S. Neill est de montrer que ces signaux agressifs, émis par certains enseignants dans certaines circonstances, occupent une durée réduite qui les rend peu perceptibles par l'observateur adulte, alors que les élèves les repèrent avec une grande acuité et s'en servent pour caractériser l'enseignant. Il en est de même pour le facteur *amical*. Pour le caractériser, les élèves se fixent non seulement au sourire mais aussi à des postures où l'enseignant touche l'élève. Ces attitudes, on le comprend, sont rares, et pourtant elles sont perçues très positivement par les élèves. Les mimiques évoquant l'humour sont également plus efficaces que leur nombre restreint ne le laisserait prévoir. Les illustratifs sont également repérés pour le facteur *amical* (gestes qui appuyent une explication). Le caractère *sérieux* est noté dans les phases de confrontation avec les élèves et se repère à des postures qui évoquent l'idée de menace à l'encontre de l'élève. Ce sentiment de menace est en fait, comme nous le verrons plus loin, lié à la crainte de l'escalade et de la confrontation. Le facteur *ennuyeux* est enregistré sur des postures d'hésitation et d'évitement. On les trouve fréquemment chez les *inefficaces*. Quant à

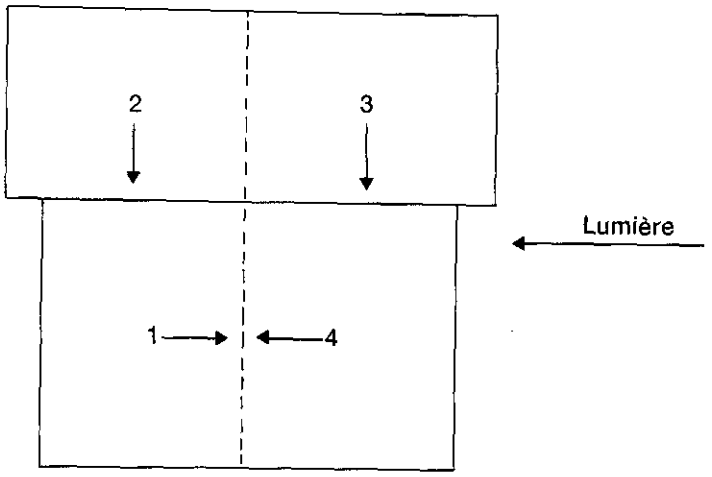
l'estimation *calme*, elle est portée à partir d'indices manifestant un bas niveau de menace dans les situations de confrontation. Elle est caractéristique des enseignants *efficaces*.

Commentaires. Comme on a pu le constater, certains signaux, même peu fréquents, sont très opératoires pour garder un contact harmonieux avec l'élève et permettre au message de passer. On voit que le non verbal supporte la lourde tâche de gérer la situation et de maintenir la communication à un niveau d'équilibre précaire où les apprentissages peuvent se réaliser. A l'observation vidéo, les enseignants *efficaces* sont ceux qui manifestent un haut degré de relaxation dans leurs cours. Les élèves traduisent ainsi le comportement des *efficaces* : ils aident à apprendre et, dans les situations d'affrontement, ils apprécient leurs gestes de décision de même que leur calme qui, pour eux, est une garantie de non escalade. Quant aux *inefficaces*, ils sont perçus comme ennuyeux et peu secourables dans l'apprentissage. Les élèves les craignent beaucoup dans les situations de confrontation (où le maître est amené à critiquer l'élève), car des signes de stress, d'hésitation et de menace apparaissent. On note en fait que les attentes profondes des élèves sont que l'enseignant fasse attention à eux. La fonction phatique (de contact) compte ainsi par dessus tout. Un autre aspect important est la gestion de l'affrontement. Les situations d'enseignement passent inévitablement par des phases où le maître n'est pas satisfait des élèves et où il le fait savoir. S. Neill constate que plus il y a de comportements menaçants, moins la tenue de la classe est efficace. L'auteur donne ici une explication typiquement éthologique, se rapportant aux comportements d'affrontements des jeunes enfants. Les élèves, par expérience, savent en fait reconnaître les signaux des leaders, qui seraient ceux qu'utilisent plus tard les enseignants *calmes* et *efficaces*.

2. Éthologie de l'interaction chez des enfants du premier cycle de l'enseignement secondaire au cours d'un apprentissage des mathématiques en groupes dans la résolution des problèmes (R. Plety, 1985).

Le titre même de la recherche situe les questions posées : « savoir ce qui se passe lorsqu'on prétend faire accéder des élèves à la connaissance, et à la connaissance qui soit non le résultat d'un savoir magistralement transmis, mais le résultat d'un travail à la fois individuel et coopératif (...) » (p. 1). L'auteur part des résultats d'une recherche antérieure, qui montre que des élèves moyens mis en groupes de quatre pour la résolution d'un problème de mathématiques ont un bon score d'efficacité, que ce soit au sein de groupes mixtes (élèves sachant et ne sachant pas faire individuellement), ou même, de façon plus étonnante, dans des groupes négatifs (formés d'individus ne sachant pas faire individuellement). Au sein du travail en groupe, l'interaction et la communication entre élèves réaliseraient un véritable apprentissage. C'est ce que l'auteur se propose d'observer, afin d'expliquer ces constatations un peut dérangeantes, puisque les élèves trouvent spontanément des stratégies cognitives conduisant à une bonne réussite, dans certains cas même pour ceux à qui le maître n'avait pu faire comprendre la solution du problème. Au sein du travail de groupe, il se passe donc quelque chose, qui paraît beaucoup plus complexe qu'un échange d'informations ou qu'un travail de transmission de l'élève « fort » à l'élève « faible ». L'observation éthologique intervient ici pour décrire « ce qu'il s'est passé ». En effet, ce travail est produit par des sujets qui s'expriment et qui enregistrent l'expression du

partenaire. Il y a donc communication à différents niveaux, verbal, corporel, spatial, qui sont, en fait, la manifestation observable de la résolution du problème en train de se faire. Reste à définir (problème typique des recherches étho-psychologiques) ce qu'on observera et avec quels moyens. Dans ce cas, l'observation (enregistrement vidéo) se fait en classe de quatrième, au cours de mathématiques, à un moment de l'année scolaire où il y a apprentissage. L'exercice proposé vient immédiatement après. Quatre élèves se réunissent librement autour d'une table de travail pour cet exercice. L'observation porte sur 16 groupes de 4 élèves, donc sur 64 individus en tout. La disposition des élèves est particulièrement importante :



Les flèches indiquent la position du corps : 1 et 4 se font face. 2 et 3 sont côte à côte et regardent 1 et 4 de côté. Les 4 élèves se placent librement. Trois types d'activités sont enregistrés : l'activité parlée (AP), l'activité gestuée (AG) et l'activité autocentrée (AU). Ces trois activités sont décrites quantitativement et qualitativement. Puis une analyse de l'interaction (avec le programme « THÈME » de M. Magnusson, déjà utilisé par H. Montagner) met en relation ces éléments communicationnels avec différentes étapes de la résolution du problème.

Résultats. Une première *étude quantitative* porte sur la durée et la fréquence des types d'activité. L'activité gestuelle communicative (AG) prédomine largement sur l'activité parlée (AP). L'activité gestuelle globale (AG et AU) est plus importante dans les groupes où plusieurs individus sont actifs dans la résolution. Dans les groupes à leader unique, en revanche, le rapport entre AG et AP est en faveur de cette dernière. De même que dans ces groupes, l'AU est plus importante que l'AG, surtout au moment du franchissement des étapes. Ces premiers résultats montrent que le travail nécessite des échanges aussi bien verbaux que non verbaux et que différents rapports entre

AP, AG et AU s'établissent selon le type de travail de groupe et la progression de la résolution. L'élève, pour produire un travail, a donc besoin de bouger, autant pour lui-même que pour communiquer avec ses partenaires. L'analyse quantitative de l'activité parlée montre que les élèves emploient souvent un mode propositif qui permet d'aborder « en douceur » plusieurs partenaires. Suivent ensuite des requêtes ou d'autres propositions. D'autre part, les régulateurs sont nombreux. Les intervenants se situent donc constamment dans le discours, exprimant leur maîtrise de l'échange. L'ensemble manifeste un type d'interaction parolière particulièrement souple et nuancé, « démocratique » pourrait-on dire. Même quand il y a un leader unique, les autres sont loin d'être ignorés. *L'analyse qualitative* montre aussi l'importance des regards ainsi que celle des « contacts corporels » (approche de la main, du buste) qui tendent à créer pour le travail un espace intime favorable à la communication même s'il est contraire aux règles scolaires habituelles. Enfin, les gestes d'autocontacts ludiques (avec crayon ou règle) et les postures, (redressements, reculs) pour se mettre en position de confort intellectuel, sont également très fréquents. Il paraît évident, au vu de ces résultats, que les activités parlée, gestuée communicante et gestuée autocentrée font toutes trois partie des interactions qui construisent le travail de résolution du problème. L'auteur étudie ensuite les types d'activité cognitive supportés par les interactions. Il en conclut que les quatre élèves, librement regroupés et interagissant sans contrainte particulière si ce n'est celle d'arriver au but, ni ne s'amusent entre eux, ni ne reproduisent la relation verticale maître-élève, même si, dans les rôles, un élève peut transmettre des connaissances. L'auteur termine sa thèse par une étude particulièrement intéressante sur le rapport entre la place choisie à la table par les élèves, les rôles qu'ils prennent et les types d'interactions. L'ensemble de l'observation des 16 groupes montre que rapidement chacun des quatre élèves prend un statut dans le travail. On distingue alors : *l'animateur* (leader aux nombreuses interventions multi-directionnelles), le *vérificateur* (corrige la démarche du groupe, régule), *le quêteur* (demande aux autres) et, enfin, *l'indépendant* (peu communicatif, en retrait, s'isole plus qu'il n'est rejeté). Si nous nous reportons au schéma de la disposition des élèves autour de la table (voir supra), on voit que les quatre places ne sont pas équivalentes pour le confort de la communication. Or on observe que, d'un groupe à l'autre, les élèves jouant le même rôle vont se retrouver le plus souvent à la même place ! La place 1 est occupée par le *vérificateur* : peu propice à la communication dans le groupe, elle est face à la lumière, rendant bien visible celui qui l'occupe... Le *quêteur* se place souvent en 2. Sans être à la meilleure place, il se situe au sein d'une communication dense, qui lui profitable. *L'indépendant* choisira la place 4. En position éloignée et à contre-jour, elle est effectivement la plus propice à l'isolement. Enfin, *l'animateur* occupe la place 3, la meilleure pour le confort de la communication. Les résultats permettent aussi une sorte d'interactogramme de groupe, révélant des axes privilégiés dans les interactions. Il est ainsi remarquable de voir que des élèves, de façon naturelle, se répartissent l'espace, les rôles, le type d'échange et construisent des styles communicatifs, dont certains sont mieux appropriés à la réussite que la simple interaction maître-élève. L'ensemble de cette recherche illustre bien l'originalité de l'approche en étho-psychologie des communications. C'est sur une base d'observations fines des actes de langage, des mimiques, des postures, des gestes et de la proxémique que la nature du travail cognitif en question a pu être précisée. L'observation des interactions a montré les compétences des élèves, qui produisent du cognitif, et se réalisent à travers la CNV et des fonctions langagières autres qu'uniquement représentatives.

CONCLUSION

*A l'issue de ce panorama, nous pouvons conclure en disant que l'étho-*psychologie des communications s'inscrit dans un courant transdisciplinaire déjà existant, qui a pour dénominateur commun une attitude naturaliste fondée sur l'observation et la description des comportements sur le terrain. En psychologie, cette attitude éthologique prend pour objet la communication humaine « totale », telle que nous en avons tracé les contours. Le terme d'étho-psychologie des communications nous paraît ainsi justifié. Les caractéristiques de cette démarche la rendent particulièrement intéressante et digne d'être développée dans les domaines de la pédagogie et de la formation.

Guy Genevois
Université de Lyon II

BIBLIOGRAPHIE

ARGYLE M. & DEAN J. (1965). — *Eye-contact, distance* and affiliation. **Sociometry,** 28, p. 289-304.

ARGYLE M. & INGHAM R. (1972). — Gaze, mutual gaze and proximity. **Semiotica,** 6, p. 32-49.

ARMENGAUD F. (1985). — **La pragmatique,** PUF.

AUSTIN J.L. (1962). — **Quand dire, c'est faire,** Seuil, 1970.

BACHMANN C. & SIMONIN J. (1981). — **Langage et communications sociales,** Hatier-Crédif.

BATESON G. & MEAD M. (1942). — Balinese character : *a photographic analysis, New York, Academy of* Sciences. Extraits traduits et présentés par Bensa A. Les usages sociaux du corps à Bali, in **Actes de la recherche en sciences sociales,** 14, p. 3-33, 1977.

BEKDACHE K. (1976). — **L'organisation verbo-viscéro-motrice au cours de la communication verbale selon la structure spatiale ou proxémique,** Thèse de 3e cycle, Lyon 2.

BERRENDONNER A. (1982). — Les modèles linguistiques et la communication, in Cosnier J. et coll., ***Les voies du langage,*** Dunod, p. 15-111.

BERTALANFFY L. von (1950). — An outline of general system theory. **British journal of philosophy of science,** 1, p. 139-164.

BLURTON JONES N.G. (1967). — An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school, in Morris D., **Primate ethology,** 347-368, London, Weidenfeld and Nicolson.

BLURTON JONES N.G. (1972). — **Ethological studies of child behavior,** Cambridge University Press.

BOAS F. (1911). — « Introduction », Handbook of american indian languages, Smithsonian Institute, Washington. Repris en partie in Hymes D., **Language in culture and society, a reader in linguistics and anthropology,** Harper and Row, New York, 1964.

BOWLBY J. (1958). — The nature of the child's tie to the mother. **International journal of psycho-analysis,** 39, p. 350-373.

COLLETTA J. M. (1988). — **La communication exolingue : description multi-canale et approche comparative,** DEA de Sciences du langage, Grenoble 3.

CONDON W. (1976). — Une analyse de l'organisation comportementale, in Cosnier J. et Brossard A., **La communication non verbale,** Delachaux et Niestlé, p. 31-70, 1984.

CONDON W. & OGSTON W.D. (1971). — Speech and *body motion synchrony of the speaker-hearer, in* Horton D.L. et Jenkins J.J., **Perception of language,** p. 150-173, Colombus, C.E. Merril.

COSNIER J. (1978). — Spécificité de l'attitude éthologique dans l'étude du comportement humain. **Psychologie française,** 23, 1, p. 19-26.

COSNIER J. (1984). — Les prérequis d'une approche éthologique du langage. **Psychologie médicale,** 16, 2, p. 287-295.

COSNIER J. (1985). — L'évaluation de la gestualité communicative en 1985. **Bulletin d'audiophonologie,** *5 et 6, p. 687-700.*

COSNIER J. (1988). — **Les interactions dans la vie quotidienne (perspective étho-anthropologique),** Université Lyon 2, ARCI.

COULON A. (1988). — Ethnométhodologie et éducation, in **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches,** INRP et l'Harmattan, p. 205-241, 1990.

DE LANDSHEERE G. & DELCHAMBRE A. (1979). — **Les comportements non verbaux de l'enseignant,** Nathan et Labor.

DESCAMPS M.A. (1989). — **Le langage du corps et la communication corporelle,** PUF.

DITTMAN A. (1972). — The body movement — speech rhythm relationship as a cue to speech encoding, in

Siegman A.W. et Pope B. **Studies in dyadic communication,** New York, Pergamon Press, p. 135-151.

DUNCAN S. & FISKE D. (1977). — **Face-to-face interaction,** New York, John Wiley and Sons.

DURAND D. (1979). — **La systémique,** PUF.

ECONOMIDES S. (1975). — Organisation verbo-viscéromotrice dans la situation duelle. **Psychologie médicale,** 7, 5, p. 1005-1015.

EFRON D. (1941). — **Gesture and environment**, New York, Kings Crown.

EKMAN P. & FRIESEN W.V. (1969). — The repertoire of nonverbal behavior : categories, origins, usage and coding. **Semiotica,** 1, 49-98.

FAUQUET M. & STRASFOGEL S. (1975). — Vidéo-formation et individualisation. **Les sciences de l'éducation,** 2-3, p. 25 et suiv.

FERRARO TAVARES M.C. (1988). — L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction dans la formation des enseignants. **Les sciences de l'éducation,** 4-5, p. 135-151.

FEYEREISEN P. & DE LANNOY J.D. (1985). — **Psychologie du geste,** Pierre Mardaga.

FORQUIN J.C. (1983). — La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), in **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches,** INRP et l'Harmattan, p. 103-121, 1990.

FREUD S. (1915). — **La technique psychanalytique,** PUF, 1953.

GARFINKEL H. (1967). — **Studies in ethnomethodology,** Cambridge, Polity Press, 1984.

GOFFMAN E. (1973). — **La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public.** Ed. de Minuit.

GOFFMAN E. (1975). — **Stigmate. Les usages sociaux des handicaps,** Ed. de Minuit.

GREW Mc W.C. (1972). — Aspects of social development in nursery school children with emphasis on introduction to the group, in **Ethological studies of child behavior,** Cambridge U. Press, p. 295-346.

GRICE H.P. (1975). — Logique et conversation, in **Communications,** « La conversation », 30, p. 57-72, 1979.

GUILLAUME P. (1940). — **La psychologie animale,** Armand Colin.

GUMPERZ J. (1982). — **Language and social identity,** Cambridge University Press.

GUMPERZ J. & HYMES D. (1964). — *The ethnography* of communication, **American anthropologist,** 66, 6, part 2, American anthropological association, Washington.

HALL E. (1966). — **La dimension cachée,** Seuil, 1971.

HALLIDAY M.A.K. (1974). — Dialogue with H. Parret, in Parret H. **Discussing language,** La Haye, Mouton.

HENRIOT A., DEROUET J.L. & SIROTA R. (1987). — Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, in **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches,** INRP et L'Harmattan, p. 139-203, 1990.

HODGE B. & coll. (1981). — **Communication and the teacher,** Melbourne, Longman Cheshire.

KAIL M. (1985). — L'évolution de la psycholinguistique : le retour en force du thème de la communication, in Noizet G. et coll., **La communication,** PUF, p. 21-60.

KENDON A. (1972). — Some relationships between body motion and speech. An analysis of an example, in Siegman A.W. et Pope B., **Studies in dyadic communication,** New York, Pergamon Press, p. 177-210.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1970). — **L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,** A. Colin.

KESTEMBER J.S. & coll. (1982). — The development of paternal attitudes, in Cath S.H., Gurwitt A.R. et Ross J.M., **Father and child developmental and clinical perspectives,** Boston, Little, Brown and Company.

LA FRANCE M. (1979). — Nonverbal synchrony and rapport : analysis by the cross-lag panel technique, **Social psychology quaterly,** 42, p. 66-70.

LAGACHE D. (1949). — **L'unité de la psychologie,** PUF, 3e éd., 1990.

LE CAMUS J. (1985). — **Les relations et les interactions du jeune enfant,** ESF.

LE CAMUS J. (1989). — **Les racines de la socialité. Approche éthologique,** Centurion.

LEGRAND L. (1979). — L'analyse des situations de communication dans la classe de français, in **L'enseignement du français dans les collèges. A la recherche d'une pédagogie différenciée, Recherches pédagogiques,** 100, INRP.

MAISONNEUVE J. & BRUCHON-SCHWEITZER M. (1981). — **Modèles du corps et psychologie esthétique**, PUF.

MARC E. & PICARD D. (1989). — **L'interaction sociale,** PUF.

MEAD G.H. (1934). — **L'esprit, le soi et la société,** PUF, 1963.

MEHAN H. (1978). — Structuring school structure, **Harvard educationnal review,** 48, 1, p. 32-64.

MEHAN H. (1980). — The competent student, **Anthropology and education quaterly,** 11, 3, p. 131-152.

MEIRIEU P. (1987). — **Apprendre...oui mais comment,** ESF.

MONTAGNER H. (1978). — **L'enfant et la communication,** Stock.

MONTAGNER H. & coll. (1988). — Aspects fonctionnels et ontogénétiques des interactions de l'enfant avec *ses pairs au cours des trois premières* années. **La psychiatrie de l'enfant,** 31, 1, p. 173-278.

NEILL S.R. (1986). — An ethological approach to teachers' nonverbal communication, in Le Camus J. et Cosnier J. **Ethology and Psychology,** Privat, p. 129-138.

PARKE R.D. (1981). — **Fathers,** Cambridge, Harvard University Press.

PLETY R. (1985). — **Ethologie de l'interaction chez des enfants du 1er cycle de l'enseignement secondaire au cours d'un apprentissage des mathématiques en groupes dans la résolution des problèmes,** Thèse d'Etat, Université Lyon 1.

POSTIC M. & KETELE J.M. de (1988). — **Observer les situations éducatives,** PUF.

PUJADE-RENAUD C. (1983). — **Le corps de l'élève dans la classe, ESF.**

PUJADE-RENAUD C. (1983). — **Le corps de l'enseignant dans la classe,** ESF.

PUJADE-RENAUD C. & ZIMMERMANN D. (1976). — **Voies non verbales de la relation pédagogique,** ESF.

RIME B. & GAUSSIN J. (1982). — Sensibilité des comportements non verbaux aux variations de la densité de communication, **L'année psychologique,** 82, p. 173-187.

SACKS H., SCHEGLOFF E. & JEFFERSON G. (1974). — A simplest systématics for the organisation of turn-taking in conversation. **Language,** 50, 4, p. 696-735.

SAPIR E. (1931). — Communication. **Linguistique,** Ed. de Minuit, 1968.

SAUSSURE F. de (1916). — **Cours de linguistique générale,** Payot, 1972.

SCHEGLOFF E. (1968). — Sequencing in conversational openings, **American anthropologist,** 70, 4, p. 1075-1095.

SEARLE J.R. (1976). — A classification of illocutionary acts. **Language in society,** 5, p. 1-23.

SHANNON C. & WEAVER W. (1949). — **Théorie mathématique de la communication,** préface de Moles A., Retz-CEPL, 1973.

SPITZ R. (1946). — Anaclitic depression. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. **The psychoanalytic study of the child,**, 2, p. 313-342.

STERN D.N. (1977). — **Mère-enfant. Les premières relations,** Pierre Mardaga, 1981.

THOMAS W. et ZNANIECKI F. (1927). — **The polish peasant in Europe and America,** Knopf, New York.

TREMBLAY R.E., PROVOST M.A. & STRAYER F.F. (1985). — **Ethologie et développement de l'enfant,** Stock.

WATZLAWICK P. et coll (1987). — **Une logique de la communication,** Seuil, 1972.

WINKIN Y. (1981). — **La nouvelle communication,** Seuil.

WITTGENSTEIN L. (1921, 1953). — **Tractatus logico-philosophicus, suivi de Investigations philosophiques,** Gallimard, 1961.

WUNDT W. (1900). — **The language of gestures,** Mouton, 1973.

YOGMAN M. (1982). — Observations on the father-infant relationship, in Cath S.H., Gurwitt A.R. et Ross J.M. **Father and child developmental and clinical perspectives,** Boston.

ZIMMERMANN D. (1978). — Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. **Revue française de pédagogie,** 44, p. 46-70.

ZIMMERMANN D. (1982). — **Observation et communication non verbale en école maternelle,** ESF.

NOTES CRITIQUES

Étude critique :

Une science pour les filles... ?

A l'origine de cet article se trouve l'ouvrage « *Science for Girls* » (1), *qui lui donne son titre. Il* s'agit d'un livre qui fournit un riche panorama des recherches et expérimentations menées en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans les années 1980, visant à faciliter l'accès des filles aux études scientifiques et techniques et aux professions qui en découlent.

Les contributions anglaises et américaines rassemblées ici, d'auteurs qui ont été les pionniers de ces recherches, sont intéressantes à plus d'un titre. Leur retentissement a souvent dépassé le cadre local dans lequel elles s'inscrivaient, inspirant en particulier nombre de recherches sur le continent européen, marquant leur système éducatif d'origine (modification de programmes scolaires, impact sur les formations d'enseignants). Un autre intérêt de l'ouvrage est d'attester d'une étape historique où les recherches procèdent de l'idée qu'on peut remédier à la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques ou technologiques avec des stratégies pédagogiques adaptées, accompagnées d'interventions visant à modifier, tant chez les élèves que chez les parents et les employeurs, les stéréotypes faisant de certaines disciplines et professions des territoires masculins : à cet égard le programme américain « Equals » est exemplaire (il est évoqué ici par Nancy Kreinberg qui en a dirigé les développements dès l'origine).

Plus récemment, en particulier grâce à l'essor des Women's studies dans les Universités américaines, une analyse plus radicale a été formulée, dont nous essaierons de donner une idée. Cette analyse, tirant les conséquences de la reconnaissance de la science comme production sociale, argumente sur la nécessité de changer non seulement les méthodes d'enseignement mais la science elle-même, domaine jusqu'ici essentiellement masculin par ses acteurs, ses valeurs (déterminantes des choix des objets de recherche, des méthodes de travail, des critères d'évaluation de recherches...).

Ces perspectives se font un peu jour dans un chapitre de « Science for Girls ? », que la concision ambiguë du titre anglais nous paraît habilement inclure, même si pour la majeure partie de l'ouvrage la question posée peut se lire comme « un enseignement scientifique spécial pour les filles ».

Pourquoi un tel livre ?

Dans la préface qu'elle donne à l'ouvrage publié sous sa direction, Alison Kelly (Université de Manchester, GB) rappelle qu'il n'y a pas si longtemps il était « normal » que les filles, dont la « vocation » était du reste ailleurs, ne s'intéressent guère aux sciences — pour lesquelles les garçons se trouvaient être mieux équipés intellectuellement. Il faut attendre les années 1970 pour que l'on commence à s'interroger sur d'autres raisons possibles à cette situation. A. Kelly a d'ailleurs contribué à ce ré-examen par son livre « The Missing Half : Girls and Science Education » dans lequel, à partir d'une foule d'observations en milieu scolaire, elle offrait des analyses et ouvrait des pistes qui inspireraient nombre d'équipes de recherches. Ici, A. Kelly interroge à nouveau : pourquoi les filles cherchent-elles massivement à éviter les disciplines scientifiques (sauf peut-être la biologie), et pourquoi les éducateurs s'en soucient-ils si peu ? Pourquoi, par exemple, puisque les difficultés des filles vis-à-vis des disciplines scientifiques sont désormais aussi connues que les difficultés des garçons dans l'apprentissage de la lecture, les filles ne bénéficient-elles pas d'un soutien sélectif comme il en existe pour les garçons en lecture (dans les écoles primaires anglaises)... ? Pour A. Kelly, trois facteurs pourraient intervenir dans « l'échec des sciences à attirer les filles » (p. 13) : le manque de confiance des filles en elles-mêmes et en leurs capacités pour aborder des disciplines réputées difficiles, une image de la science comme d'un territoire masculin, un enseignement mettant en œuvre une approche impersonnelle et abstraite de la science qui décourage des filles socialisées dans un contexte qui valorise pour elles des relations interpersonnelles.

Que la **science** perçue **comme** un **domaine masculin** n'est pas propre aux filles : dès l'école élémentaire les garçons en sont également convaincus, pour revendiquer haut et fort, et parfois brutalement l'accès aux

appareils et dispositifs expérimentaux — ou aux ordinateurs comme nous avons pu l'observer jusqu'au lycée inclus ! A quoi s'ajoute, pour les filles, ce que C.S. Dweck appelle un « découragement appris ». De très nombreuses observations concordantes, non rapportées ici, montrent que les garçons reçoivent de l'enseignant (homme ou femme) plus d'attention que les filles, et que les interventions verbales de cet enseignant avec les garçons sont plus nombreuses et qualitativement différentes (enseignant plus exigeant pour les garçons que pour les filles, lesquelles reçoivent moins d'encouragements et moins de critiques) : C. Dweck met en évidence de façon quasi-expérimentale les effets de tels comportements, montrant que lorsque des sujets (garçons ou filles) sont félicités pour leur performance et réprimandés pour une conduite inadéquate, tous y gagnent en confiance en eux-mêmes, alors que si un sujet est félicité pour sa conduite et blâmé pour sa performance, alors ce sujet (garçon ou fille) perd progressivement confiance en lui-même. Le fait que les enseignants adoptent très généralement le premier mode de comportement à l'égard des garçons, et le second envers les filles, ne fait que renforcer des attitudes souvent décrites : les garçons ont tendance à attribuer à leur valeur personnelle un succès scolaire et à imputer une mauvaise note à un manque de travail, les filles ne se reconnaissent pas directement responsables d'une bonne performance (l'imputant à des circonstances extérieures ou fortuites), mais éprouvent le sentiment d'être moins intelligentes que leurs pairs en cas de mauvais résultats...

Si les contributions assemblées par A. Kelly n'évoquent que très rapidement le problème de la **mixité** — essentiellement pour souligner les effets positifs d'espaces non-mixtes permettant aux filles, pour un temps limité, d'aborder des apprentissages dans des conditions leur rendant possible de se réassurer, et d'être ensuite plus à l'aise dans les classes mixtes scientifiques — il n'est pas sans intérêt de remarquer que plusieurs études (en particulier anglaises) ont montré que dans des écoles non-mixtes les filles choisissent, plus qu'elles ne le font dans les écoles mixtes, des enseignements scientifiques offerts en option, comme elles y réussissent mieux dans les sciences dures du curriculum.

Le principe de la mixité scolaire — incluant la déségration raciale entreprise dans le système scolaire américain — est tenu pour un facteur majeur d'égalisation des chances... mais ses modalités de mise en œuvre peuvent être questionnées. Ainsi par exemple Elizabeth T. Kennan, Présidente de Mount Holyoke College — célèbre établissement universitaire du Massachussetts, expliquait-elle dans les colonnes du magazine économique américain Fortune, September 1990, p. 148) : « Par chance il existe encore actuellement des Women's colleges » (2) qui avaient été fondés pour offrir à leurs étudiantes un enseignement égal à celui des meilleurs établissements masculins, et où chaque étudiante est encouragée à prendre des responsabilités. Il n'est pas surprenant que ces établissements, qui ne représentent que 3 % des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis, aient formé plus de 1/3 des femmes présentées par Fortune comme occupant les postes les plus élevés dans des entreprises privées. Tant que l'Amérique n'aura pas appris à attendre de ses étudiants et de ses étudiantes le même niveau de réussite, alors ce pays aura besoin de « Women's Colleges » qui donnent aux femmes une formation leur permettant de gravir les plus hauts échelons professionnels »... Toujours aux États-Unis, mais dans un tout autre registre, des expérimentations ont été conduites au niveau élémentaire dans des classes composées uniquement de garçons Noirs, avec un instituteur également Noir (pour fournir un modèle d'identification à des enfants de familles très fréquemment monoparentales sans père). Avant que les données n'aient été complètement analysées, des résultats ont été présentés (5) : réduction spectaculaire de la violence à l'école et de l'absentéisme, résultats scolaires d'une qualité inattendue. Cependant une vive opposition à l'extension de telles expériences les dénonce comme un retour à une ségrégation scolaire selon la race et le sexe, qui bafoue 25 ans de luttes en faveur de droits civiques égaux pour tous. (Le 28 août 1991, jour de rentrée pour les écoles primaires du Michigan — cette expérience est conduite à Détroit — les journaux télévisés américains comme la presse écrite dénonçaient, souvent violemment, cette nouvelle discrimination, et quelques filles (Noires) étaient admises dans ces classes dès le lendemain de la rentrée). Étonnant détours de l'histoire ! Il se trouve en effet que les pionniers (Noirs) de ces expériences ont été chercher des idées du côté des recherches développées dans les « Women's Studies » pour favoriser l'accès des filles aux ressources du système éducatif... et l'essor des « Women's studies » dans les Universités américaines doit beaucoup au renouvellement des mouvements féministes dans les années 1960 sous l'effet de la prise de conscience qui s'est opérée chez les militantes de la Nouvelle Gauche et des mouvements pour les droits civiques des Noirs, quand elles ont appliqué à leur condition de femmes dans la société américaine les outils d'analyse de l'aliénation et de la discrimination dont sont victimes les Noirs. Mais aussi l'histoire n'avance-t-elle pas vite, qui permet, dans le journal télévisé « CBS News » du 30 mars 1991, de voir une

adolescente déclarer : « Je dois être deux fois aussi bonne que Nathalie pour être son égale » avant d'ajouter, devant l'étonnement du journaliste, « Nathalie est Blanche » (et l'adolescente interrogée, Noire).

« Science for girls » ?

L'ouvrage publié sous la direction d'A. Kelly comporte quatre parties d'importance égale. Une première partie considère quelques-uns des **problèmes des filles dans les disciplines scientifiques**. Des articles déjà un peu anciens (début des années 1980), d'enseignants et chercheurs britanniques, apportent un éclairage : sur des traits de personnalité des jeunes qui pourraient être mis en relation avec le goût des sciences (John Head, p. 18-23) ; sur des raisons d'ordre psychanalytique qui pourraient à partir d'une surprotection des filles par leur mère, limiter le développement de l'autonomie et des potentialités de ces filles (Jan Harding, p. 24-36) ; sur les représentations sociales qui depuis le début du siècle jouent, selon Valérie Wakerdine (p. 37-44), contre les filles et spécialement quand celles-ci veulent s'aventurer dans les études scientifiques.

La deuxième partie du livre s'intéresse aux **comportements des enseignants**. Margaret Goddard-Spear (p. 46-57) rapporte les résultats d'une recherche qu'elle a conduite sur un échantillon représentatif d'enseignants du secondaire, hommes et femmes, en Grande-Bretagne. Ces enseignants devaient évaluer des travaux d'élèves sur la distillation. Le luxe de précautions méthodologiques dont s'est entourée M. Goddard-Spear n'en rend ses résultats que plus éclatants (d'ailleurs retrouvés par des recherches analogues portant sur l'évaluation d'une production littéraire ou d'arts plastiques, ou d'un travail scolaire dans une discipline scientifique du curriculum). Dans tous les cas, les enseignants des deux sexes mettent de meilleures notes aux travaux censés être ceux de garçons, et jugent que ces travaux reflètent un plus grand potentiel de l'élève pour des études scientifiques s'ils croient que celui-ci est un garçon (d'après le prénom attribué à la copie) ; quand il est demandé à ces enseignants des recommandations en matière d'orientation, ceux-ci montrent qu'ils n'attachent pas ou peu d'importance à l'abandon par une fille d'une discipline scientifique optionnelle (ou à son obtention de mauvaises notes dans un enseignement scientifique obligatoire), alors qu'ils considèrent déterminante pour l'avenir du garçon sa réussite dans ces matières. Au tout récent 20e Congrès de l'« Association for Women in Mathematics », une Universitaire remarquait : « On voit quantité de filles abandonner les mathématiques quand leurs notes sont dans la fourchette B^-, C^+ tandis que les garçons ne quittent pas cette option même en ayant un niveau plus proche de D que de C. Il ne vient à l'idée de personne qu'encourager ces adolescentes à se maintenir n'abaisserait pas le niveau de la classe, et leur maintiendrait ouvertes les portes de carrières excitantes » (Mary Beth Ruskai, in : Sciences, February 8, 1991, p. 628)... Pour revenir à la seconde partie du livre de Kelly, on y trouve encore une étude, par Margareth Crossmann (p. 58-65), de la dissymétrie des interactions des enseignant(e)s de biologie et de physique avec leurs élèves des deux sexes, retrouvant les résultats de nombreuses autres recherches anglaises et américaines, de l'école primaire à l'Université (note 1) : les garçons sont plus encouragés par l'enseignant à répondre, reçoivent jusqu'à trois fois plus de commentaires sur leurs réponses que les filles, s'expriment beaucoup plus fréquemment que les filles (à qui ils coupent fréquemment la parole quand celles-ci osent intervenir, particulièrement en classe de physique). A. Kelly clôt cette partie en montrant comment filles et garçons apprennent dès leur plus jeune âge que la science est un domaine masculin par l'image qui en est partout donnée (dans les manuels, dans la classe, dans l'organisation des études et des filières professionnelles).

Une courte troisième partie présente des **recommandations** visant à rendre les études scientifiques plus motivantes pour les filles. Comme l'analyse des précédents chapitres le laisse percevoir, ces textes ne sont pas d'un livre « radical », questionnant fondamentalement les tenants et les aboutissants de la situation actuelle, ce que les auteurs reconnaissent volontiers. Ce qu'ils proposent participe, pour la plus large part, d'une « approche compensatoire » (Barbara Smail, p. 89). S'appuyant largement sur les enseignements de la recherche — action GIST (voir plus loin) dans laquelle elle a joué un rôle majeur — B. Smail propose des recommandations très concrètes : ne pas se contenter de présenter des expériences pour en tirer quelques mesures illustrant une loi physique mais les situer dans un contexte ; expliciter les raisons de telle expérimentation, les applications possibles ; mettre en relation les développements technologiques avec leur impact social ; tirer parti de l'intérêt des filles pour la biologie pour y intégrer les notions physico-chimiques qui s'y prêtent ; mettre à profit des changements d'attitudes (apparemment mineurs mais pouvant avoir une portée inattendue) : par exemple, insister sur les mesures de précaution plutôt que sur les dangers d'une expérience, mobilise des filles, autrement réticentes à effectuer une manipulation présentée comme dangereuse, etc.

Tout en reconnaissant les mérites de cette approche, Di Bentley et Mike Watts (p. 89-98) ne se satisfont pas de l'utilisation de la « cuillerée de sucre pour faire passer une médecine amère ». Leur article, un des plus récents (1986) de cet ouvrage, donne une idée de quelques-unes des directions dans lesquelles se développe actuellement une réflexion féministe en pays anglo-saxons. La science est un domaine dont les valeurs, les méthodes, les objets sont définis (jusqu'ici) par des hommes : l'image donnée par cette science est celle d'un terrain compétitif où prime le fait d'être le premier à proposer une idée, une solution à un problème, une théorie, un nouveau produit. L'école transmet l'idée d'une méthodologie scientifique réduite à une tradition positiviste et réductionniste, où les théories sont des ensembles de lois ordonnées logiquement pour expliquer la réalité... vue par des hommes, disent Di Bentley et M. Watts, qui souhaitent voir « questionner en profondeur le paradigme de la science morale ».

La dernière partie du livre rend compte d'**expériences menées en Grande-Bretagne et aux États-Unis**. Cette partie nous paraît la plus riche peut-être pour avoir rencontré personnellement leurs auteurs sur le terrain (3).

La **recherche-action GIST** (Girls in Science and Technology) est présentée à partir de larges extraits du rapport final rédigé par les maîtres d'œuvre du projet Alison Kelly, Judith Whyte, Barbara Sail (Université de Manchester). Développé sur 4 ans (1980-1984), ce programme qui vise à faciliter l'accès des filles aux enseignements scientifiques et technologiques où elles sont sous-représentées, comporte des interventions en direction des élèves (une cohorte de 2 000 élèves a été suivie, de leur entrée dans le cycle secondaire à 11 ans à la fin de leur troisième année de secondaire, qui est pour eux le moment de choisir leurs options pour la suite), et des interventions au niveau des enseignants : actions de sensibilisation, constitution d'ateliers où avec l'assistance des chercheurs les pédagogues développent des séquences d'enseignement des sciences physiques en partant des intérêts communs aux filles et aux garçons mis en évidence à l'aide de questionnaires d'attitudes — et non plus seulement en se fondant sur les intérêts de l'élève « moyen », qui est un garçon. Ces questionnaires faisaient d'ailleurs partie des tests administrés aux 2 000 élèves de la cohorte, au moment de leur première rentrée scolaire dans le secondaire : ces tests cherchaient à mettre en évidence, outre les intérêts, les connaissances déjà acquises en sciences et en technologie (débordant celles dues à l'école primaire) et aussi des stéréotypes intériorisés par chacun concernant les domaines et les professions scientifiques/technologiques.

Les données obtenues, destinées à guider la construction des stratégies d'intervention ultérieures, ont intrinsèquement un grand intérêt. Elles montrent qu'à 11-12 ans, il y a très peu de différence entre les connaissances scientifiques des filles et des garçons (l'écart s'accroît ensuite avec l'âge), mais un contraste frappant apparaît au niveau des intérêts : les garçons préfèrent massivement les sciences physiques, les filles les sciences du vivant.

L'importance du bricolage est mise en évidence : non seulement la réussite aux questions de raisonnement mécanique est plus fortement corrélée à l'expérience qu'à l'aptitude au raisonnement lui-même, mais l'équipe du GIST a pu montrer que les résultats des filles aux tests de performances visuo-spatiales sont significativement améliorés chez celles qui avaient suivi un module de 12 semaines d'activités manuelles et techniques, ce qui n'est pas le cas de celles qui ont eu pendant ce temps un module d'activités domestiques.

L'investigation des conceptions en matière de capacités, de rôle dans la société, des professions possibles, pour soi-même et pour l'autre sexe, fait ressortir que les garçons ont des conceptions beaucoup plus stéréotypées et rigides sur eux-mêmes et l'autre sexe que celles manifestées par les filles — d'où la conclusion des chercheurs du GIST, qu'il est extrêmement important de travailler avec les garçons pour diminuer la contrainte que de tels stéréotypes fait peser sur eux, plutôt que de concentrer tous ces efforts sur les filles.

L'impact de GIST sur les élèves, les éducateurs, les parents, les employeurs ayant eu une exposition directe au programme est difficile à apprécier en termes quantitatifs. En fait, l'influence d'un tel programme a dépassé largement le cadre des écoles dans lesquelles il a été mis en œuvre, puisque la Commission pour l'Egalité des Chances a diffusé les documents de travail, les tests produits, les résultats au niveau de tout le Royaume-Uni, les enseignants pouvant obtenir de cette Commission ces documents gratuitement.

La contribution américaine à l'ouvrage « Science for girls ? », rédigée par Elizabeth Stage, Nancy Kreinberg, Jacquelynne Eccles-Parsons, Joanne Rossi Becker, d'abord publiée en 1985, donne un aperçu de la diversité des programmes conçus aux Etats-Unis pour « accroître la participation et la réussite des filles en mathématiques, sciences physiques et sciences de l'ingénieur » (p. 118). Certains de ces programmes visent des filles d'âge scolaire — qu'il s'agisse de

promouvoir leur intérêt pour les mathématiques, de réduire leur anxiété vis-à-vis de cette discipline qui constitue un « filtre invisible » (Lucy Sells, 1980) fonctionnant très tôt pour limiter les orientations scolaires possibles, qu'il s'agisse de programmes ayant pour objectif de réduire la déperdition et le découragement des filles engagées dans des filières scientifiques, ou encore qu'il s'agisse d'offrir des ateliers permettant de pratiquer des activités scientifiques et techniques dans un espace qui leur est réservé (il existe aussi quelques classes expérimentales pour les filles douées en mathématiques !). D'autres programmes sont conçus à l'intention de femmes qui veulent reprendre des études : de nombreuses stratégies sont expérimentées pour les attirer vers les sciences de l'ingénieur, et les y faire réussir. Enfin, les programmes les plus importants, autant par les moyens mis en jeu que par leur impact, sont ceux destinés aux personnels du système éducatif, au premier rang desquels les enseignants, mais les administratifs, comme les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle ne sont pas oubliés. Parmi ces programmes, Equals aurait mérité davantage que la demi-page qui en traite. Equals démarre en 1977 sous la direction de Nancy Kreinberg, dans le cadre des activités d'un centre scientifique pour le grand public qui joue également un rôle actif dans la formation des enseignants et la recherche en éducation, et qui est une création de l'Université de Californie à Berkeley. Equals vise à mettre en situation de s'intéresser durablement aux mathématiques et d'obtenir dans cette discipline des résultats ouvrant sur les professions scientifiques et technologiques, les enfants les plus susceptibles d'abandonner cette matière dès qu'elle devient optionnelle — les filles en général, et aussi les enfants de minorités raciales ou étrangères (Noirs, Hispaniques). Pour atteindre son objectif, Equals choisit de s'adresser d'abord aux enseignants, à qui il offre une structure de travail et des matériels pédagogiques utilisables dans la classe. Le mode de travail privilégié par Equals est d'impliquer les participants dans une recherche-action dès l'instant où ils entrent dans le programme ; ils seront accompagnés encore par l'équipe de formateurs pendant l'année suivant le stage initial. Equals offre une formation en cours d'emploi, sous la forme d'ateliers organisés un jour par semaine d'octobre à juin. A son action majeure en direction des enseignants Equals a progressivement ajouté des actions satellites en direction des administrateur scolaires, des conseillers d'orientation, des parents (Equals leur propose, entre autres, un programme de « mathématiques familiales » qui leur offre la possibilité d'être plus impliqués dans l'éducation mathématique de leurs enfants et de les aider en dehors de l'école). Cette stratégie globale comporte un dernier volet : le renforcement des liens entre les entreprises et le système éducatif est activement recherché, avec le souci d'une meilleure connaissance des besoins de l'industrie de la part des éducateurs et d'une meilleure utilisation par l'entreprise des compétences acquises dans le système scolaire ; la contribution des entreprises est jugée vitale pour ce qui est de la fourniture des stages et d'interventions de professionnels en milieu scolaire — fournir des modèles d'identification des femmes ayant réussi dans des carrières non-traditionnelles pour elles — est considéré comme un facteur très important pour augmenter le nombre de filles susceptibles de choisir leur profession dans un éventail élargi d'options. Le succès d'Equals en mathématiques a conduit à la création, sur le même modèle, d'un Equals en informatique, et à l'essaimage hors de Californie, de ces programmes dans plus de la moitié des États américains grâce à des équipes formées à Berkeley. Les idées et les matériels d'Equals ont une diffusion encore plus large, mais plus difficile à repérer que ces nouveaux centres de formation.

Changer les filles... ou changer la science ?

En fait, les efforts et la diversité des tentatives qui ont été engagées pour faciliter l'accès des filles aux études scientifiques, n'arrivent à l'heure actuelle que difficilement à faire entrer régulièrement 15 à 25 % d'adolescentes américaines dans les formations d'ingénieurs. Cet échec relatif est désormais mis en relation avec une analyse insuffisante des raisons profondes de la désaffection des filles pour ce genre d'études : il ne suffit pas d'y voir les conséquences d'une mauvaise formation dans les années antérieures (et d'un enseignement mathématique trop tôt optionnel — ce contre quoi Equals a lutté avec succès), d'une confiance en soi défaillante, d'une phobie à l'égard de la physique et de ses appareils, d'une anxiété particulière vis-à-vis des mathématiques (facteurs abondamment décrits dans des articles ayant une large audience il y a quelques années). Il s'agit de tirer les conséquences d'une analyse de la science comme construction sociale : en tant que telle, la science apparaît marquée en profondeur par les valeurs, les structures, les modèles de pensée de la société androcentrique qui l'a produite. D'où le malaise et les difficultés qu'éprouvent les étudiantes, les chercheuses, à entrer dans le domaine — et la nécessité d'un travail théorique d'analyse d'une exclusion de fait, avec la visée de changer les conditions de la production de la science elle-même. Pour cette entreprise on se refère volontiers à Hilary Putman, Paulo Freire (...), et beaucoup à Thomas Kuhn... Mais le pragmatisme américain fonctionne également : la diminution des étudiants

choisissant des études scientifiques ou des formations d'ingénieurs, décrite dans les médias comme mettant en danger l'avance technologique américaine, est perçue dans les « Women's studies » comme pouvant constituer une opportunité nouvelle. Les sécheresses prolongées, dit Patricia Hynes (MIT) — et l'Amérique du Nord en connaît de redoutables depuis quelques années — conduisent à changer non seulement les méthodes agricoles ou l'utilisation de l'eau par l'industrie, mais à transformer la perception que nous avons de la nature : quant l'eau est abondante elle est gaspillée comme une ressource sans valeur, quand elle se fait rare elle devient un bien qui a un coût, elle n'a plus de prix si sa rareté est extrême ; ainsi, la perspective d'une période de basses-eaux pour la science et l'ingénierie américaines peut-elle aider à un déplacement des paradigmes, des méthodes, des usages de la science et de la technologie (Hynes, 1991).

Le travail théorique entrepris ne rend pas moins urgente la nécessité de changer l'enseignement scientifique pour y intéresser davantage les adolescentes dès maintenant ; ce qui peut contribuer à accroître la représentation des femmes dans le pool des scientifiques ainsi formés, et favoriser ainsi leur plus grande participation à l'orientation des recherches et aux décisions en matières de politique scientifique. Le récent livre de Sue V. Rosser « Female-Friendly Science » (Pergamon Press, 1990) s'inscrit dans cette perspective. Capitalisant les acquis des recherches, théoriques et des expérimentations sur le terrain développées dans les « Women's studies » — incluant celles qu'elle dirige à l'Université de Caroline du Sud à Columbia — S.V. Rosser offre dans ce livre une foule d'éléments de réflexion et de propositions pratiques pour changer l'enseignement scientifique... dont beaucoup pourraient être expérimentés ici. Car si les recherches françaises sur les femmes sont bien vivantes, le domaine concerné par cet article semble moins exploré que d'autres, d'où un choix fait dans cet article de donner un aperçu des travaux américains seulement (d'ailleurs sans doute aussi moins accessibles pour le lecteur intéressé), ceci à partir non seulement de publications mais encore de contacts personnels et des visites à des centres universitaires de « Women's studies ».

Il reste beaucoup à faire ! Certes, on est loin de cette « Science pour les filles » que Camille Sée (1881) proposait d'enseigner — notions scientifiques choisies pour rencontrer les besoins supposés des filles, c'est-à-dire pour faire de celle-ci de bonnes maîtresses de maison. Mais il n'y a pas très longtemps, on pouvait entendre René Thom déclarer dans son intervention sur « les femmes et les mathématiques » au séminaire « Philosophie et Mathématique » de l'École Normale Supérieure : « Au lieu de parler d'intelligence, il faut mieux parler d'intérêt. Ce manque d'intérêt que les femmes semblent manifester peut être culturel ou naturel. Moi j'opterai pour le naturel » (19 décembre 1980).

Claire Terlon
Université de Paris II

NOTES

(1) Science for Girls ? Alison Kelly, ed., Open University Press, 1987.

(2) Le terme « College » désigne à la fois une institution universitaire qui délivre un Bachelor degree (4 ans d'études après la High School) et une partie d'Université qui offre des cours spécialisés à finalité professionnelle en particulier débouchant sur un Master (en 1 ou 2 ans après l'obtention du diplôme précédent).

(3) Une analyse de ces recherches est présentée dans « Les filles et la culture technique », C. Terlon, INRP-CNRS (ATP : Recherche sur les femmes et recherches féministes), 1985 (72 p.).

BIBLIOGRAPHIE

DWECK C.S., DAVIDSON W., NELSON S. & EMMA B. (1978). — Sex differences in learned helplessness. **Developmental Psychology**, 14, 268-76.

HYNES P.H. (1991). — A book review. **Women's studies Int. Forum**, 14, n° 1/2, 111-2.

KELLY A., (1981). — The Missing Half : Girls and Science Education, Manchester University Press (1987). — **Sciences for Girls ?**, Open University Press, 141.

KUHN T.S. (1977). — **The Essential Tension**, Selected Studies in Scientific. Tradition and Change, The University of Chicago Press, 365, dans cet ouvrage se trouvent réévaluées certaines perspectives présentées dans « The Structure of Scientific Revolutions », traduit en français chez Flammarion, collection Champs, sous le titre : « La structure des révolutions scientifiques ».

ROSSER S.V. (1990). — **Female-Friendly Science**, Pergamon Press, 159.

SEE C. (1981). — **Documents, rapports et discours**, Hetzel, 205-6.

SELLS L.W. (1980). — Mathematics : The Invisible Filter. **Engineering Education**, January 340-2.

SMAIL B. & KELLY A. (1984). — Sex differences in science and technology among 11-year old school children. **Research in Science and Technology Education**, 2 (2), 87-106.

BERBAUM (Jean). — **Développer la capacité d'apprendre**. — Paris : ESF, 1991.

On connaissait les emprunts de Jean Berbaum à l'analyse systémique (Cf. son ouvrage **Étude systémique des actions de formation**, Paris, PUF, 1982) et son intérêt pour les processus de l'apprentissage et de la formation (du même auteur : **Apprentissage et formation**, Paris, PUF, Que sais-je ?, deuxième édition 1989).

Jean Berbaum nous propose avec son dernier ouvrage : **Développer la capacité d'apprendre**, Paris, ESF, 1991, une actualisation de ses réflexions antérieures. Son ouvrage souhaite en effet, en abandonnant toute linéarité méthodologique, aider un sujet à développer ses propres capacités d'apprentissage.

Trois parties indépendantes permettent successivement d'exposer quelques grandes lignes théoriques de ce qui constitue l'acte d'apprendre, de décrire ce qui pourrait constituer un programme d'aide au développement de la capacité d'apprendre, et de fournir des fiches de travail proposant des situations concrètes permettant de proposer un tel travail.

L'ancrage théorique de ce PADéCA (programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage) est multiple : suggestopédie, gestion mentale, psychologie cognitive, biopédagogie, constructivisme piagétien. On l'aura compris, Jean Berbaum s'essaie à une approche multiréférentielle de l'apprentissage abordé dans ses dimensions cognitive et affective. Le mode d'écriture proposé avec des synthèses en fin de chaque partie, avec une récapitulation terminale constitue en lui-même un programme pour l'appropriation du contenu.

Poursuivant sur le même mode d'écriture, la seconde partie se propose d'explorer les différentes dimensions d'une capacité d'apprendre. Sont passées en revue les notions de projet, d'attitude, de savoir-organiser qui constituent les trois domaines à partir desquels des fiches de travail sont détaillées dans une troisième partie.

Ces fiches, en nombre important — vingt-sept —, extrêmement précises, fournissent tout un éventail d'actions que des enseignants pourront mettre en œuvre dans leurs classes.

Cet ouvrage qui s'inscrit dans une vision méthodologique de l'acte d'apprendre reconnaît la possibilité d'autres approches prenant en compte le contenu de l'apprentissage lui-même. De surcroît l'auteur « *ne prétend pas résoudre par l'introduction d'un PADéCA tous les problèmes rencontrés dans le cadre de la formation* ».

Nul doute que de nombreux enseignants attentifs à trouver des exercices, à côté de leur enseignement, pour développer les capacités d'apprentissage de leurs élèves aborderont ce livre avec intérêt.

Michel Develay
Professeur de Sciences de l'Éducation

BOYER (Régine), BOUNOURE Annick, DELCLAUX (Monique). — **Paroles de Lycéens**. — Paris : Éditions Universitaires ; INRP, 1991. — 176 p.

Le monde lycéen représente actuellement une masse de près d'un million de jeunes, exactement 870 000 (lycéens et collégiens) en 1980, contre seulement 158 000 en 1960 (1). C'est dire si les recherches sur cette population sont utiles et attendues par une foule d'enseignants, de praticiens et chercheurs en Sciences de l'éducation. On peut considérer, encore aujourd'hui, ce monde comme assez mal connu malgré les nombreux ouvrages ou articles déjà publiés. C'est que nombre d'études ayant servi de base à ces publications se trouvent être ou trop partielles (dans leur objet) ou trop globales ou inscrites dans un cadre idéologique tendant à mettre les résultats en consonance avec des options implicites ou explicites. L'intérêt de ce dernier ouvrage « *Paroles de lycéens* », réside d'abord dans la clarté de la démarche et de l'énonciation des résultats, ensuite dans l'illustration abondante de l'analyse par des extraits d'interviews, enfin et surtout dans la délimitation précise du champ d'observation : les attitudes des jeunes à l'égard de leur scolarité, de la vie extrascolaire et de l'avenir et leurs modulations en raison de variables objectives — l'âge, le sexe, la filière scolaire, l'appartenance sociale — ou de variables psychologiques, comme le degré de distanciation par rapport à la position sociale occupée par la famille d'appartenance ou comme le degré de consistance du projet professionnel.

L'hypothèse de travail exposée au début de l'ouvrage : « *le comportement des lycéens, les choix qui les sous-tendent, les significations qui y sont attachées, sont liés entre eux et se construisent en interactions avec les représentations de l'avenir personnel et professionnel* », met résolument l'accent sur la perspective **interactionniste** et **dynamiste** des auteurs, qui par ailleurs au fil des chapitres témoignent d'une profonde connaissance des principaux travaux parus sur les jeunes, leur scolarisation, leur orientation, leurs pratiques culturelles.

L'enquête par entretiens semi-directifs conduite auprès d'une population de 43 lycéens de seconde et de première année de BEP, recrutés dans quatre établissements — deux lycées d'enseignement général et technique et deux lycées professionnels regroupant au total 3 700 élèves au moment de l'enquête — d'une ville moyenne d'environ 50 000 habitants d'Île de France, a apporté une masse d'informations, de données de nature qualitative, organisées et condensées **en trois typologies** successives : celle distinguant les modes ou stratégies de relations (plus ou moins élaborées, conscientes, volontaristes) aux études ou à la scolarité, celle inventoriant et catégorisant les pratiques culturelles et extrascolaires ou les loisirs (allant du nomadisme culturel au repli casanier), celle caractérisant les projections (plus ou moins optimistes, « ouvertes », étendues ou contrastées). Dans un ultime chapitre, les auteurs s'efforcent de faire fusionner, d'unifier plutôt, ces trois hypothèses en une seule, de façon à constituer **huit profils de lycéens** reposant sur l'ensemble des critères objectifs ou psychologiques évoqués dans le cours de l'exposé sur la recherche. Préside à cette construction qualitative des « profils » de « types synthétiques » une recherche de cohérence et de liens entre les représentations et les attitudes exprimées à propos des thèmes abordés.

Une fois admises les qualités intrinsèques et l'utilité sociale de cette étude, il convient de se pencher sur quelques-uns de ses aspects qui méritent discussion. Tout d'abord le recours massif à la méthode typologique — approche des faits sociaux psychologiques ou culturels consistant à les classer selon des critères divers, en ensembles ou sous-ensembles appelés types, lesquels se définissent aussi par une place ou une position dans le système qui constitue la typologie — méthode sociologique honorable proposée il y a un siècle par Max Weber pour expliquer des phénomènes sociaux, mais dévoyée depuis une dizaine d'années par des spécialistes du marketing s'érigeant eux-mêmes en vulgarisateurs et en réformateurs des Sciences humaines ou sociales (2), pourrait donner à penser que les auteurs ont choisi la facilité ; une facilité qui dispenserait de l'élaboration d'un schéma explicatif rigoureux des faits, c'est-à-dire des comportements des jeunes interviewés. En fait les auteurs se réfèrent implicitement à un schéma explicatif qui place comme facteur déterminant du choix des filières, puis des résultats scolaires, puis des types de pratiques culturelles, enfin des anticipations et projets, l'origine sociale des jeunes. Même quand ils citent le sexe comme variable fortement discriminante des attitudes et comportements, il est facile de repérer, notamment derrière les deux principales typologies (la typologie des modes de relation à la scolarité et celle synthétique des profils de lycéens) l'opérationnalité du même facteur, **l'appartenance sociale**. Peut-être, la construction de l'échantillon des jeunes interviewés et surtout le fossé culturel trop large existant entre les lycéens visant le bac et les élèves aspirant au BEP, sont-ils responsables de ce réductionnisme sociologique assez mécaniste, apparent dans les commentaires et interprétations proposés.

Une dernière interrogation s'impose au terme de la lecture de l'ouvrage, quand le lecteur est à même de considérer la totalité des résultats : comment la référence permanente au vocabulaire, au discours du courant stratégique en sociologie des organisations (les lycéens sont appréhendés ici comme acteurs développant une logique tenant compte à la fois de leur désir d'optimiser leurs chances de réussite et des contraintes objectives de la situation où ils se trouvent) est-elle conciliable avec l'adhésion plus ou moins diffuse au paradigme déterministe de la « reproduction sociale » ?

Claude Tapia
Professeur et Directeur
du Laboratoire de Psychologie Sociale
de l'Université de Tours

NOTES

(1) Voir thèse de Doctorat de E. Fouquereau : « Contribution à l'étude psycho-sociologique d'une transition : le cas de la transition lycée-Université » (sous la direction de C. Tapia) soutenue en novembre 1991.

(2) Voir une critique des typologies d'inspiration managériale in C. Tapia. *Management et Sciences humaines*, Paris, Éd. d'Organisation, 1991, p. 48 et sv.

CHOSSON (Jean-François). — **Les générations du développement rural**. — Préface de B. Kayser. — Paris : LGDJ, 1990. — (Décentralisation et développement rural). — 292 p.

Pourrait et peut-être devrait être titré plus exactement : « Trois intergénérations du développement éducatif et culturel dans le milieu rural français et dans la traversée d'un quasi demi-siècle 1945-1990 ».

Intergénérations plutôt — ou tout autant — que « générations ». Il s'agit certes de trois cycles, découpés selon une méthode « de ruptures significatives » et paritairement traités par les quelque 80 pages de rédaction respectivement administrées à la quinzaine d'années de chaque séquence. Mais il s'agit aussi d'un même milieu rural, voire d'un même pays (paysa-

ge + paysannerie) où, « en 1945, un habitant sur quatre vivait de la terre, souvent pauvrement, et qui, en 1990, est devenu deuxième exportateur mondial de produits agricoles » (p. 287)... « Il revient à ces trois générations agricoles d'avoir effectué ce passage en ayant opéré un surprenant renversement de la hiérarchie des valeurs. Désormais vivre et travailler au pays devient un idéal de vie pour les jeunes générations » (**ib.**).

Autrement dit : d'un exode rural à un reflux urbain et un recours au préfacier s'en vient à la rescousse... : « *surprise* ! Le recensement de 1982 fait apparaître une augmentation de la population rurale pour la première fois depuis un siècle, et loin d'être un phénomène spécifiquement français, il s'agit d'un mouvement général des campagnes d'Europe (cit. p. 190). Il est vrai qu'à partir du « rural », à définition contrastée (p. 19-20), cette « augmentation de la population **rurale** » se couple avec une récession drastique dans la population **agricole** et que pour autant la question s'est redéployée : « Est-il possible d'inventer une autre culture ; intégrant l'histoire de 5 000 années de sociabilité de nos villages, reposant sur les fonctions diversifiées de l'espace rural, pour affronter les problèmes de notre temps ? » (p. 270).

Et développement **culturel** plutôt que développement « rural ». D'abord parce que ce « rural » s'emmêle trop ou se démêle mal avec des concepts aussi voisins que : le rustique, l'agreste, l'agricole et ses agriculteurs, l'agro-industriel, le campagnard et le champêtre, voire le « terrien », le village et ses villageois, le pays, ses paysages, ses paysans et leur paysannerie, sans parler des « *farmers* » au sens américain du terme (« *not peasants but farmers...* »). L'auteur lui-même ne manque pas d'affûter ces contrastes, y compris selon les régions et les technologies (p. 201).

Mais aussi parce que ce développement « rural » : **d'abord** se dédouble entre deux histoires, qui le prennent lui-même en sandwich (une histoire politique voire politicienne ; une histoire organisationnelle, semi-administrative, semi-associative) ; **ensuite** s'identifie prioritairement et finalement à une histoire éducative, promotionnelle et culturelle ; **enfin** se spécifie sur un interface entre, manifeste, l'histoire d'un milieu social et — mais elle est latente — une histoire de vie, celle de l'auteur lui-même. Une telle spécificité, le préfacier l'atteste dès ses premières lignes : « 45 ans d'histoire sociale et culturelle (...) racontés et analysés par l'un de ses **acteurs**, devenu l'un de ses penseurs » (p. 13). Et deux dernières pages (590-591) explicitent le contraste : « *réflexion à prétention objectivante* » ***versus*** « *projet personnel intensément vécu* » ; « *recours aux théories des sciences sociales* » ***versus*** « *réponse apparemment instinctive aux défis de l'histoire* » ; « *recherches sérieusement conduites* » ***versus*** « *un simple témoignage* ». Et de s'accuser pour « son parti-pris d'utiliser plusieurs langages ». Et de s'excuser : « Le chercheur a-t-il eu tort, a-t-il eu raison de laisser place, de temps à autre, aux couches obscures du psychisme où naissent les sentiments et les émotions ? ». Qu'il se rassure et, selon Atlan, « *à tort ou à raison* ». S'il a raison, il aurait tort de l'assurer. Mais s'il a tort il a des raisons pour s'en rassurer. Georges Duby vient d'en fournir défense et illustration : une histoire « subjective » et l'histoire « objective » ne sont pas sans pouvoir et peut-être devoir s'interféconder. Leur mixte, ici, présente seulement quelques menus inconvénients et plusieurs gros avantages.

Glissons d'abord sur les inconvénients, auxquels ma propre histoire de vie, elle-même emmêlée à la même période, me sensibilise davantage.

D'abord un ou deux « cuirs ». Le « **Jean** Mermoz » allégué (p. 32-33) comme celui qui, « en 1945 » aurait fondé « la communauté Boimondau », est en réalité un « **Marcel** Mermoz » ayant rejoint une « communauté Barbu », fondée plusieurs années auparavant, même si ledit Mermoz sera décisif dans le sauvetage et la « refondation » de cette communauté. Et, que je sache, à cette époque il était moins issu d'un courant libertaire que du « courant autoritaire ». Par ailleurs la phrase, imputée à « Malraux », sur l'opportunité de franchir le Rubicon et l'inopportunité d'y pêcher à la ligne, incombe, comme on le sait, à une autre profération, dont l'algérophilie avait été frustrée.

Je suis sensible, d'autre part, à une sous-estimation et une surestimation. Sous-estimation du rôle (trop cursivement allégué, p. 78-80) des Maisons Familiales d'Apprentissage Rural : n'ont-elles pas sécrété, à Chaingy, leur propre encyclopédie historique et pédagogique ? Et surestimation (en cascade) d'un rôle imputé aux « dominicains » d'***Économie et Humanisme***. Si mes souvenirs ne m'abusent pas, un tel rôle revient à plusieurs corrélats. Celui du Père Allo, de son équipe et de son équipée avec Colson, moyennant, initialement du moins, leur implication conjointe dans une « matrice » communautaire. Celui du Père Bouille dans l'une des premières Maisons Familiales, à Moutiers, et moyennant un test préalable à la Tourette. Celui d'une Fraternité Congrégationnelle (dominicains et dominicaines des campagnes). Celui de deux ténors « laïcs » : Jean Gatheron (**Le pain et l'or**) d'une part ; et d'autre part Artaud avec son fameux opuscule, édité et réédité : **Le Métier d'Agriculteur**. Enfin et surtout, pas de dominicains et surtout par d'Économie

et Humanisme, mais des Jésuites dans la fondation, sous l'occupation, des **Cahiers du Témoignage Chrétien** (p. 41).

Sensible enfin : à une obsolescence : à une arborescence. Obsolescence organisationnelle : celle de « Crédit-Coopération-Mutualité » **agricoles**, ce tryptique émergeant à peine (p. 148). Arborescence terminologique : côté « dîner de têtes », à la Prévert, lorsqu'il s'agit de consommer la prolifération — et le charabia — des sigles familiers à une écriture du dedans, mais hermétiques ou ésotériques à une lecture du dehors. Mais l'auteur lui-même en convient : « Il s'agit presque d'un inventaire à la Prévert » (p. 148).

Inversement, plusieurs gros avantages qui gagnent le match.

1. Un découpage intergénérationnel suggestif des trois cycles, et chacun avec sa quinzaine d'années, son épaisseur de quelque 80 pages, ses quatre ou cinq chapitres, ses décors plantés dans le paysage politique, ses scénarios déroulés dans le paysage culturel, ses agences et leurs agents, leurs interagencements coopératifs ou compétitifs, la valse des étiquettes, dûment arborées dans la confusion de leur profusion, soit le tryptique :

— Cycle ou génération **d'après-guerre**, 1945-1960, p. 23-100, 78 p.

— Cycle ou génération **de la croissance**, 1960-1974, p. 101-186, 86 p.

— Cycle ou génération **de la crise**, 1974-1990, p. 187-183, 97 p.

Abondamment et surabondamment, l'auteur combine le détail de ses explications avec les sous-entendus de ses implications, au long de **ces**, de **ses** 45 ans.

2. Une liberté herméneutique. S'agissant de **courants** afférents ou affluents à cette intergénération culturelle-et-rurale, il y a : des courants d'origine ; ils sont brièvement mais finement évoqués (p. 29-33) ; des courants organisationnels (politiques, administratifs, consulaires, syndicalistes, associatifs : à l'exception des « coopératifs », ils sont pistés et dépistés ; des courants, enfin porteurs d'inspirations, en particulier un courant **laïc**, un courant-disons-religieux, pour ne pas dire **clérical**, et chacun avec ses **archéos** et ses **néos**. Herméneutique, alias « interprétation » de l'auteur : Bonsoir les anathèmes et Bonjour les dialogues sur plateforme d'un humanisme et de ses droits de l'homme, et y compris un droit d'apprendre. Et Bravo.

3. Un tempo rédactionnel mêlant et emmêlant, comme déjà dit et salué, l'histoire objective d'une collectivité manifeste, et l'histoire subjective d'une personnalité latente. Entre les deux, une galerie de personnages où je me retrouve moi-même, à des rendez-vous entre les deux courants axiologiques. Résultat stylistique : ces quelque 300 pages, écrites, et de **bout en bout**, à **l'indicatif présent**. Battez tambours. Sonnez trompettes. Un cortège de trois générations défile sur l'Avenue de la Ruralité, longue bientôt d'un demi-siècle et grosse de tant et tellement de bataillons en tenue. Ne disons pas : ils en étaient. Mais disons et lisons : ils en sont. Et pour peu qu'on relise, nous sommes nombreux à le reconnaître : nous y sommes et nous en sommes. A l'indicatif. Et sinon à l'impératif, du moins à l'imparfait du subjonctif.

H. Desroches

DOMINICE (Pierre). — **L'histoire de vie comme processus de formation.** — Paris : L'Harmattan, 1990. — 174 p.

FINGER (Matthias). — **Apprendre une issue**. — Lausanne : Ed. LEP, 1989. — 141 p.

JOSSO (Christine). — **Cheminer vers soi.** — Lausanne : L'âge d'homme, 1991. — 447 p.

La faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève est-elle en train d'accoucher d'une autre école ? La parution ces trois dernières années de 3 livres originaux de la section de l'éducation des adultes permet au moins de poser la question.

En langage simple témoignant d'une grande intégration théorique et existentielle, les 174 pages du livre de P. Dominice apportent une contribution fondamentale aux sciences de l'éducation prises avec le double défi de se construire en tant que sciences spécifiques et de prendre en compte de façon pertinente les problèmes de formation d'adultes. La réponse à ce double défi ne peut sans doute qu'être liée. Et c'est cette liaison systémique et dialectique qui la rend difficile, en obligeant à des déplacements multiples hors de la matrice héritée de la recherche éducative ordinaire, normale.

C'est l'histoire de ces déplacements souvent longs, erratiques et déstabilisants dans des premiers temps, entre pratiques et théories, que P. Dominice explicite en présentant sous le nom de biographie éducative, une recherche-formation d'adultes originale menée à l'Université de Genève depuis plus de 10 ans. Il le fait — et c'est son apport principal à mon avis — en

mettant l'accent sur le débat épistémologique, primordial pour lui. Pas en débattant formellement, en « *verlan* » spécialisé. Mais en essayant d'ajuster les concepts et les rapports sociaux de recherche en formation, aux combats des adultes pris quotidiennement avec les contradictions de l'existence et que l'approche des histoires de vie projette pêle-mêle dans le champ éducatif classique. « *La vie de chaque adulte est irremplaçable, mais comment le dire théoriquement sans dériver dans des généralisations abstraites ? Tel est le défi auquel cet ouvrage tente de répondre* » (p. 38).

• Premier déplacement : La formation. Accepter — pratiquement, méthodologiquement et épistémologiquement — que la formation d'adulte puisse introduire de l'inédit en éducation et même en sciences humaines et sociales. Pas si évident de reconnaître l'inconnu(e). « *La formation constitue un objet de recherche dont l'intelligibilité doit commencer par la formulation de questions non codifiées* » (p. 87 et chap. 1 : Les faces cachées de la formation).

• Deuxième déplacement : Le lieu de la formation. « *Parti d'une recherche sur les effets de programmes éducatifs destinés à des enseignants, j'ai été conduit à déplacer mon objet de recherche, en comprenant que l'adulte était le lieu de la formation, ou que la formation devait être entendue comme le changement qui, dans l'existence de quelqu'un pouvait être attribué à des apports éducatifs* » (p. 18).

• Troisième déplacement : ce lieu personnel de la formation n'est pas un état psychologique arrêté, figé, achevé mais une action, une transaction permanente conjugant, mettant en forme, en sens, des informations hétérogènes, présentes mais aussi passées et futures. Intégrant une formule existentielle Sartrienne, P. Dominice a ce raccourci éclairant : « *la formation d'un adulte correspond à bien des égards à ce qu'il a fait de ce que les autres voulaient faire de lui* » (p. 22).

• Quatrième déplacement : La connaissance de ce lieu actif de la formation ne peut se faire qu'avec son acteur-porteur, non seulement comme informateur mais aussi comme chercheur associé. « *La participation des adultes impliqués dans la recherche n'est pas seulement une règle idéologiquement souhaitable ou une nécessité méthodologique à laquelle il importe de se plier. Elle représente une des conditions à la production du savoir sur la formation* » *(p. 85)... « Comment savoir ce qu'est la formation sans entrer dans le discours quotidien qui permet d'en parler ; comment définir la formation indépendamment de la façon dont elle est pensée par ceux qu'elle concerne directement ?* » (p. 38).

P. Dominice ne fait pas que poser des questions embarassantes avec ses déplacements. En suisse avisé, il les étaie d'une bibliographie précieuse dans son originalité non hexagonale et avec une mise en perspective affichée de renouvellement paradigmatique en sciences de l'éducation. « Les sciences de l'éducation sont confrontées à une alternative difficile : se faire reconnaître dans le monde dit scientifique en employant les mêmes méthodes que les autres sciences sociales, ou accepter délibérément de changer de paradigme de recherche, en raison de la spécificité épistémologique du savoir de l'éducation. L'approche biographique, bien que souvent considérée comme un instrument typique de recherche qualitative, est traversée par ce dilemme » (p. 84).

Le titre du livre « l'histoire de vie comme processus de formation » démarque l'approche des représentations courantes en sciences sociales. Ces dernières la réduisent souvent à une technique non directive de recueil d'information. Ce titre commence à la spécifier dans le champ de la formation. Mais — contrainte de marketing ? — il ne rend pas entièrement compte de ce que P. Dominice développe en la pratiquant aussi comme processus de recherche. Il manque un terme et un trait d'union pour la comprendre comme il l'entend : un processus de recherche-formation. « *Et j'ajoute, sans modestie, que cette approche me paraît être la seule méthode d'investigation pertinente, parce qu'elle offre un accès direct à la connaissance vécue par les adultes eux-mêmes ainsi qu'à leurs modes quotidiens de formalisation* » (p. 89).

Outrance ou clairvoyance de pionnier ? Il faut avoir côtoyé longuement la retenue ouverte et la prudence audacieuse de ce suisse américain pour bien soupeser ce genre de déclaration. Elle n'est rien moins que légère.

Cette approche a déjà son histoire en sciences sociales avec ses fortunes et infortunes, qui montre que si elle ne se travaille pas en profondeur, elle retombe comme un soufflé. La pertinence particulière qu'elle semble représenter pour la recherche-formation adulte des adultes lui fournit sans doute une dynamique sociale favorable inédite. Mais l'avenir n'a rien d'automatique. Il dépend des forces investies.

Le débat interne n'est pas clos, entre autres terminologique, pour préciser et expliciter la pluralité de recherche-formation qui se développe sous des appellations encore émergentes. Il s'ouvre à peine à l'extérieur. Mais l'espace, les conditions et les acteurs sont là. Et bien qu'il faille une ténacité et une pugnacité peu commune pour conduire à bien ces politiques de

recherche globale, extensive, à long terme, subversive dans la prise en compte scientifique de la singularité, ce livre montre que c'est possible. Et il vient accompagné d'autres productions des membres du groupe de recherche de P. Dominice : GRAPA (Groupe de Recherche sur les Adultes et leur Processus d'Apprentissage). Ces dernières témoignent que l'équipe de Genève est en train de réussir une percée et une construction.

Après avoir sorti une série de documents et d'articles traitant la place du sujet dans la recherche sociale (L'approche biographique face aux sciences sociales : le problème du sujet dans la recherche sociale dans **Revue Européenne des Sciences Sociales**, Tome XXVII, n° 83, 1988) et reliant l'approche biographique au courant allemand de l'herméneutique (**Biographie et herméneutique**, Montréal, Faculté de l'Éducation permanente, 1984), Matthias Finger a édité en 1989 à Lausanne un premier livre « manifeste » intitulé **Apprendre une issue. *L'éducation des adultes à l'âge de la* transformation de perspective.**

Cette expression de « transformation de perspectives » est centrale et constitue une issue majeure que l'éducation des adultes peut ouvrir dans les horizons bouchés de la modernité. Issue pas si facile à entrevoir, à prendre, apprendre et comprendre car elle demande elle-même une transformation paradigmatique des modes héritées de penser et de pratiquer l'éducation. M. Finger l'emprunte à l'américain Jack Mezirow et la retravaille dans le paradigme écologique de l'allemand Siebert ainsi que dans le courant herméneutique de la philosophie de la vie. Il propose la méta-perspective suivante :

• Penser l'éducation à partir des personnes vivantes et non des institutions (p. 28). « *La personne devient personne non pas en se débarrassant de sa participation à la vie, mais au contraire en comprenant le sens de cette dernière* » (p. 63). Cette compréhension du sens est l'objet/objectif même de la formation. La poursuite de cet objet/objectif implique des transformations de point de vue pour mettre ensemble, en sens, en forme des dedans et des dehors très labiles et turbulents au fil des ans. Dans la société moderne en crise, la formation des personnes est donc fortement marquée par ce processus de transformation de perspective. Et le processeur clef de ce processus est la compréhension :

« *La fonction de compréhension pour la personne est totalement différente de la fonction qu'a la « conscience » pour le « sujet », qu'a « l'interaction symbolique » pour « l'individu » ou encore qu'a « l'actualisation de soi » pour la personne de la psychologie humaniste. Ainsi la compréhension est tout d'abord une nécessité vitale... elle constitue tout simplement le moyen par lequel la personne participe à la vie... a une fonction socio-culturelle, car c'est la compréhension mutuelle qui garantit la cohésion sociale, ainsi que la continuité historique et culturelle* » (p. 63).

Cette présentation schématique, avec des mots du vocabulaire courant, est étayée d'un travail conceptuel puissant que M. Finger opère avec ces notions en les reliant aux courants herméneutiques allemands et américains. Ce petit livre veut ouvrir la voie à une nouvelle collection qui développera certainement, pratiquement et théoriquement, ces prémisses riches d'avenir à notre avis pour prendre en compte la vie en formation permanente. Ainsi l'éducation des adultes pourra-t-elle jouer un rôle-clef — dans les sciences humaines — pour la recherche d'une issue à la crise de la modernité.

Autre membre de l'équipe de P. Dominice, Christine Josso vient de sortir sa thèse aux éditions L'âge d'homme de Lausanne, intitulé « **Cheminer vers soi** » : « *Mouvement paradoxal qui consiste à aller vers le soi culturel pour s'en distancer et explorer d'autres possibles de l'humaine conscience* » (présentation du livre en quatrième de couverture). En une audacieuse recherche-formation avec sa biographie éducative, C. Josso nous fait explorer ce mouvement paradoxal et complexe qui se déroule au moins en double, sinon triple piste : agir, penser, etc. penser cette articulation pour approcher ce soi unificateur mystérieux, ce « *centre de gravitation de la personnalité totale* » décentrée, entre conscient et inconscient (p. 43).

Deux parties de chapitre à mon avis majeures rendent compte des bases d'une méthodologie originale : celui sur la recherche-formation comme pratique de la conscience de la conscience (p. 101-134) où après avoir vu les apparentements avec la recherche-action, elle en aborde la spécificité « *la recherche-formation est une transformation du sujet apprenant par la prise de conscience qu'il est et a été sujet de ses transformations ; autrement dit, la recherche-formation est une méthodologie d'approche du sujet conscientiel* » (p. 129) ; et son chapitre original sur sa biographie éducative (p. 163-334) où en extrayant de son récit de formation (section 1), son processus de formation (section 2) et ses processus de connaissances (section 3), elle nous fait vivre ce triple « trip » du cheminement vers soi en montrant et testant en même temps une méthodologie biographie éducative, vue comme recherche-formation de soi.

Pour les lecteurs pressés, je me permets de conseiller ces parties. Je prolonge ainsi le souci pédagogique de C. Josso qui dans son introduction mentionne deux itinéraires de lecture pour cheminer dans ses 450 pages : l'itinéraire classique de la première à la dernière page selon ce qu'elle appelle une logique intellectuelle ; et un autre, suivant une logique existentielle qui fait pénétrer par la deuxième partie. Le tout se tient. Mais le livre hérite d'une série de travaux d'approche de la thèse qui risquent d'émousser la sensibilité du lecteur à l'essentiel qui à mon avis est sa définition de la recherche-formation et sa méthodologie de biographie éducative.

Ces deux apports sont dynamisés par son idée principale qu'elle lance en perspectives finales, d'un « *apprentissage conscientiel* » (p. 416), d'un apprentissage de la conscience de la conscience. Rien que dans sa formulation, l'idée tranche avec le vocabulaire pédagogique habituel. Pourtant si l'on voit cette prise de conscience particulière, ce dédoublement de conscience, non seulement comme le plein développement de l'esprit (Hegel) mais aussi comme **la** boucle humaine majeure, auto-productrice et auto-régulatrice (E. Morin, **La connaissance de la connaissance**, Seuil, 1986, p. 191), on ne peut que reconnaître son urgence en formation adulte. Face au constat de sous-développement de conscience (E. Morin, op. cité, p. 196), il s'agit d'un apprentissage majeur. Apprentissage sans doute de troisième niveau, selon Bateson, celui de la construction de ses propres formes d'organisation, celui où l'autoformation commence à devenir une réalité.

Comment peut-il faire ? C'est là que l'enseignement, la transmission — l'hétéroformation — touchent leur limite. Ils peuvent plus ou moins préparer, prédisposer, fournir l'espace et le temps optimal à cette prise qui ne peut être que personnelle et continuellement à faire et refaire en avant et en arrière-garde de l'inconscient, du soi et des non-soi comme l'analyse finement E. Morin (op. cité, p. 193). Cette prise personnelle est soumise aux déterminismes des temps, contretemps, des espaces et des rapports sociaux. Par la double reprise du trajet de vie — au niveau du récit et de la réflexion sur le récit — la biographie éducative fournit une médiation socio-linguistique essentielle à cette prise de conscience de sa conscience. Nul doute qu'avec ces perspectives, l'équipe de Genève tient une piste d'avenir de recherche-formation et les moyens d'y cheminer.

Gaston Pineau
Université de Tours

DUBAR (Claude). — **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.** — Paris : Armand Colin, 1991. — 278 p. — (Coll. U. Sociologie).

Claude Dubar, dans ce dernier ouvrage, élargit sa réflexion sur la formation permanente (1) pour la considérer comme une instance de socialisation, en voie de constitution, comparable, bien que de nature différente, aux univers de la famille, de l'école, du travail. En période de crise économique majeure, marquée par le chômage, les mutations technologiques et sociales du travail et l'incertitude quant à l'avenir, la formation permanente contribue à la recomposition, à la déstructuration ou à la construction d'identités professionnelles et sociales nouvelles.

Pour mener cette analyse, Claude Dubar procède à une lecture critique de textes fondamentaux sur la socialisation et les processus identitaires et propose à ses lecteurs, avertis et moins avertis, un panorama questionné des approches sociologiques de la socialisation.

Face à cet ouvrage dense, riche, on s'attache ici, après une présentation de l'ouvrage, au modèle théorique de construction des identités proposé par Claude Dubar et à sa mise en œuvre empirique dans le champ de la formation permanente. Des remarques finales concerneront les inévitables limites de l'entreprise conduite par l'auteur.

Structure de l'ouvrage

Dans la première partie, socialisation et construction sociale de l'identité, Claude Dubar analyse successivement la socialisation de l'enfant dans la psychologie piagétienne et ses prolongements sociologiques (chap. I) ; la socialisation dans l'anthropologie culturelle et le fonctionnalisme (chap. II) ; la socialisation comme incorporation des habitus (chap. III) et la socialisation comme construction sociale de la réalité (chap. IV). Les acquis de ces lectures critiques sont réorganisés au chapitre V où Claude Dubar propose des éléments pour une théorie sociologique **opératoire** de l'identité.

Dans la deuxième partie, consacrée aux travaux sur la socialisation professionnelle, l'auteur rétrécit son champ et analyse successivement différentes approches : « Des professions à la socialisation professionnelle » (Chap. VI) ; « Profession, organisations et relations professionnelles » (Chap. VII) ; « Des professions aux marchés du travail » (Chap. VIII).

La troisième partie de l'ouvrage rend compte, essentiellement, de recherches collectives récentes dirigées

par l'auteur (2) et présente quatre dynamiques identitaires :

— « *du modèle du retrait au processus d'exclusion : l'identité d'exécutant stable menacé* »,

— « *de l'ouvrier de métier au nouveau professionnel : l'identité bloquée* »,

— « *du modèle « carriériste » au processus de mobilisation : l'identité de responsable en promotion interne* »,

— « *du modèle « affinitaire » au processus de conversion : l'identité autonome et incertaine* ».

Par choix, pour éclairer le lecteur chercheur et/ou praticien de la formation d'adultes, on privilégie pour ce compte-rendu la partie I et le chapitre IX soit la construction du modèle théorique et les éclairages fournis sur les processus d'exclusion.

Socialisation et dynamique identitaire : les fondements d'un modèle théorique

Claude Dubar s'attaque à deux problèmes clés de l'analyse sociologique :

Comment peut-on rendre compte du changement social où les individus et les groupes sont à la fois « agis », « agents » et « acteurs », en échappant, sans les rejeter, aux thèses culturalistes postulant une stricte détermination biographique (par le poids accordé à la socialisation primaire ou à l'habitus), aux thèses structuralistes postulant une stricte détermination externe (par le poids accordé aux contraintes structurelles et institutionnelles) et, enfin, aux thèses qui articulent étroitement cette double détermination ?

Comment rendre compte, sociologiquement, des processus d'individualisation — et donc de socialisation — qui supposent la prise en compte conjointe de déterminations objectives, externes, de construction des individualités et les processus subjectifs d'intériorisation, mais aussi d'extériorisation, pour poser que les identités sociales, individuelles et collectives, résultent d'univers sociaux qu'elles contribuent aussi à produire ?

Pour construire les éléments théoriques d'analyse des dynamiques identitaires, Claude Dubar pose d'abord, à partir de Hegel et de Jurgen Habermas, **le postulat de la dualité du social**. Jurgen Habermas, privilégiant un texte de jeunesse de Hegel (Philosophie de l'esprit d'Iéna) souligne que la théorie des trois mondes (subjectif, objectif, social) constitue « *la matrice d'une problématique opératoire du processus de socialisation conçu comme extériorisation du subjectif et intériorisation de l'objectif dans la constitution du monde social. La socialisation y est définie comme individualisation du nouveau-né et comme construction du monde social* ». (p. 84).

Cette approche distingue et sépare la dialectique du travail (monde objectif, activité instrumentale) et celle de l'interaction (monde social, activité communicationnelle) en situant, comme médiation, la dialectique de la représentation (monde subjectif, activité de représentation s'effectuant dans et par le langage). Ainsi, pour Habermas, « *réduire les « mondes vécus » et les processus identitaires à un aspect ou un produit des « systèmes », c'est supprimer la question de la socialisation et donc ôter toute autonomie aux sciences sociales* » (p. 90).

Ce fondement philosophique de la dualité du social est ensuite étayé sociologiquement par l'appel aux distinctions wébériennes entre « socialisation communautaire » (*Vergemeinschaflung*) et « socialisation sociétaire » (*Vergesellshaflung*) et aux travaux de G.H. Mead (1934) qui, le premier , a « *décrit de manière cohérente et argumentée la socialisation comme construction d'une identité sociale par et dans l'interaction* » (p. 97). Cette référence à G.H. Mead permet alors de mettre au centre du processus de socialisation, l'interaction, « l'agir communicationnel » et les relations communautaires.

La rupture avec l'unité du social étant consommée, l'importance première des interactions étant affirmée, il restait à traiter des déterminations biographiques et des « mondes vécus » comme objets d'investigation sociologique.

Les travaux de Berger et Luckman (La construction sociale de la réalité, 1966), les références à Merton (socialisation anticipée) permettent de considérer que **les socialisations secondaires**, spécialisées, peuvent être en rupture avec les **socialisations primaires** (famille, école). Dès lors, une socialisation secondaire peut certes conduire à la reproduction sociale des identités acquises mais aussi à des conversions voire, dans les cas d'exclusion, à des destructurations.

Pour fonder méthodologiquement la pertinence sociologique de l'analyse des « mondes vécus », Claude Dubar prend appui sur les approches phénoménologiques, compréhensives, en ce qu'elles fondent le concept de représentations actives dont les dimensions les plus significatives sont « *le rapport aux systèmes, aux institutions et aux détenteurs de pouvoirs directement impliqués dans la vie quotidienne (...) ; le rapport à l'avenir, à celui du système, comme au sien propre en ce qu'il engage les orientations stratégiques qui résultent*

des capacités et des opportunités, de l'intériorisation de la trajectoire et de l'histoire du système ; le rapport au langage, c'est-à-dire aux catégories utilisées pour décrire une situation vécue, soit le mode d'articulation des contraintes externes et des désirs internes, des obligations extérieures et des projets personnels, des sollicitations d'autrui et des initiatives du moi » (p. 108).

Un modèle opératoire d'étude des dynamiques identitaires

Accepter la dualité du social (agir instrumental, références sociétaires ; agir communicationnel, références communautaires), considérer fondamentalement que l'identité pour soi résulte d'interactions avec autrui, prendre en compte les trajectoires sociales, les données biographiques, en excluant l'hypothèse d'une détermination stricte des socialisations secondaires par les socialisations primaires, poser que l'exploration sociologique des « mondes vécus » est empiriquement possible constituent les principaux pré-requis théoriques et méthodologiques de Claude Dubar pour définir l'identité comme produit des socialisations successives (p. 7) ou comme « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (p. 113).

La dynamique de construction des identités renvoie au concept de **transaction** utilisé notamment par A. Percheron dans **L'univers politique des enfants**, FNSP Colin 1974, « *qui propose une définition de la socialisation comme acquisition d'un code symbolique résultant de « transactions » entre l'individu et la société. Ce terme de transaction constitue une transposition directe de l'équilibration piagétienne. Par assimilation, le sujet chercherait à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs (...), par l'accommodation, au contraire, le sujet tendrait à se modifier pour répondre aux pressions et aux contraintes de son environnement* » (p. 25).

La dynamique identitaire, comme processus d'équilibration, résulte d'une double transaction conjointement externe et interne, objective et subjective.

La première transaction renvoie aux processus **d'attribution**, par les institutions et leurs agents, d'une identité objective. Ces attributions s'articulent et proviennent des systèmes d'action dans lesquels les individus sont engagés et peuvent aboutir, dans le cas où les individus les acceptent ou ne peuvent les refuser, à diverses formes d'étiquetage (H. Becker) ou d'imposition d'identités sociales virtuelles (Goffman). Cette **transaction objective** s'opère entre les identités attribuées/proposées et les identités assumées/incorporées (p. 118).

La seconde transaction concerne **l'incorporation** de l'identité par les individus eux-mêmes et celle-ci ne peut s'analyser « *en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi (...) et que Goffman appelle les identités sociales réelles. Celles-ci utilisent aussi des catégories qui doivent être légitimées par l'individu lui-même et le groupe à partir duquel il définit l'identité pour soi* » (p. 116). Cette **transaction subjective** s'opère entre les identités héritées et les identités visées.

Les deux processus, pour Claude Dubar coexistent de façon autonome et sans harmonie préétablie, l'enjeu étant celui de leur articulation dès lors que l'« *on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et (que) pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité* » (p. 119).

Cette proposition conduirait à l'atomisation si l'on ne supposait (Berger, Luckman, 1966) entre le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel (identité pour autrui) un mécanisme commun, **les schémas de typification** qui délimitent le nombre de types identitaires socialement significatifs pour la réalisation de combinaisons cohérentes d'identifications fragmentaires. Ainsi, dans le champ du travail, être actif/inactif, salarié/non-salarié, exécutant/cadre, etc, dans le champ religieux être pratiquant/non-pratiquant/athée, catholique, etc, constituent des catégories permettant de s'identifier et d'identifier autrui.

Il résulte de cette analyse que les catégories servant à s'identifier soi-même peuvent évoluer au cours de la vie (ce qui est congruent avec la théorie des rôles) et que les catégories d'identification socialement légitimes sont aussi historiquement contingentes.

C. Dubar souligne qu'aujourd'hui, les catégories sociales issues des champs scolaires et professionnels sont centrales parce que « *les sphères du travail et de l'emploi (...) mais aussi de la formation, constituent des domaines pertinents des identifications sociales des individus eux-mêmes* » (p. 121).

Cette importance attribuée à la formation est redoublée par le fait que les transactions objectives s'organisent d'abord autour des compétences, des savoirs et des images de soi (p. 128). Cette prééminence étant posée, Claude Dubar affine avec R. Sainsaulieu (L'identité au travail, FNSP, 2e édition, 1985) l'étude du processus identitaire relationnel dans la sphère du travail et fait apparaître, entre autres, qu'il n'existe

plus de correspondances entre les modèles identitaires (retrait, fusion, négociatoire, affinitaire) et les catégorisations professionnelles courantes. L'étude empirique des processus de socialisation professionnelle s'avère dès lors de la plus grande importance pour la compréhension des évolutions sociales dans le travail et pour dépasser les constats d'éclatement ou de foisonnement identitaires.

Du modèle de retrait au processus d'exclusion : l'identité d'exécutant stable menacé

Par choix, nous avons laissé dans l'ombre, avec la partie II, les approches des professions, de la qualification et de la socialisation professionnelle. Celles-ci éclairent entre autres, les structurations du marché du travail, leurs conséquences sur la mobilité possible des salariés et étayent l'hypothèse d'existence de quatre modes de socialisation professionnelle produisant quatre configurations identitaires.

C'est en effet au sein de systèmes d'action économiquement et socialement structurés que s'opèrent les transactions et que sont reconnus ou valorisés tel ou tel type de compétences, de savoirs. L'approche de Claude Dubar, là encore, est probabiliste : les systèmes d'action définissent des opportunités et non des déterminants mécanistes.

Pour les exécutants, l'identité pour autrui se caractérise d'abord par leur exclusion du modèle de la compétence. Désignés comme OS, BNQ (bas niveau de qualification) manœuvre-balais, ces salariés sont aujourd'hui jugés incompétents, « *sans potentiel* », du fait de la transformation de la gestion du travail et sont aussi considérés comme incapables de se mobiliser en réponse aux initiatives de l'entreprise.

L'identité biographique, pour soi, de ces exécutants s'est forgée, quel que soit leur emploi (OS, employé, contremaîtres voire techniciens) par l'acquisition, sur le tas, de savoirs pratiques et ils ne peuvent considérer que la forme scolaire d'apprentissage puisse leur être destinée et leur être bénéfique. Le changement s'apparente à une sanction car il détruit les savoirs accumulés et incorporés. Dès lors le but est de survivre le plus longtemps dans l'entreprise pour atteindre la retraite.

L'identité relationnelle pour soi et l'espace potentiel de reconnaissance se limite au poste, à l'atelier, au bureau. La relation structurante de leur identité étant celle qu'ils entretiennent avec le « chef », leur supérieur hiérarchique direct. (p. 208). Sans perspectives et espaces d'investissement, leur rapport au travail, instrumental, privilégie la transaction objective (équilibre contribution/rétribution) et les relations hors travail qui sont au centre de leur identité.

Le processus d'exclusion résulterait alors d'une impossible articulation des transactions. « *La transaction objective est rompue par la remise en cause de la reconnaissance des compétences, et les critères de reconnaissance de soi sont déstabilisés. Dès lors un processus d'autodévalorisation s'instaure et la transaction subjective est déstructurée* » (p. 214).

Dans cet exemple, la conceptualisation construite dans la partie I montre son efficacité pour une intelligibilité renouvelée des processus d'exclusion professionnelle et sociale. Les conclusions auxquelles Claude Dubar parvient par cette analyse sociologique sont congruentes avec les analyses pédagogiques de Gérard Malglaive (Enseigner à des adultes, PUF, 1990). En ce sens, l'analyse sociologique proposée ici éclaire les formateurs sur les rapports stratégiques des différentes catégories de salariés à la formation.

Remarques finales

On s'est efforcé, jusqu'ici, de rester au plus près de la démarche de Claude Dubar.

Les mérites de l'entreprise sont importants et évidents. Claude Dubar propose, à partir d'une posture privilégiant l'analyse empirique en sociologie, un modèle d'intelligibilité des transformations des rapports au travail, à l'emploi, à la formation, en soulignant qu'il convient de dépasser les recherches fondées sur des catégorisations générales (PCS, statuts, classe sociale) pour saisir les dynamiques identitaires. Son dialogue avec R. Sainsaulieu invite en outre à penser que les modèles identitaires, depuis dix ans, ont évolué et que l'investigation sociologique suppose, pour lire les évolutions sociales dans le travail, des réaménagements méthodologiques et empiriques permanents.

La lecture synthétique, questionnée, des approches de la socialisation (la critique, positive et négative de Pierre Bourdieu étant particulièrement pénétrante) et des travaux d'économistes et de sociologues du travail fournit aux lecteurs un nombre impressionnant de références et de connaissances mises en perspectives.

Pour les limites, les points à débattre, certains étant en dehors du champ de l'ouvrage, on s'en tient à trois remarques principales.

Claude Dubar postule que le travail, l'emploi, la formation sont aujourd'hui au centre des processus identitaires pour la majorité des salariés. Implicitement, la construction identitaire en dehors du travail

relèverait de phénomènes compensatoires. S'il est juste que l'objet de recherche principal concerne la socialisation professionnelle (de salariés et de demandeurs d'emploi) le postulat ci-dessus élimine l'étude des processus identitaires et de formation (auto, co-formation) réalisés dans la sphère du temps libéré du travail.

On peut appliquer au concept de transition une critique similaire à celle conduite, pour le concept d'habitus, par Philippe Perrenoud, (Stratification socioculturelle et réussite scolaire, Genève, Droz, 1970). Le concept de transaction, évoque, à partir du modèle piagétien un processus à la fois mental et social qui est plus suggéré qu'analysé dans ses modes opératoires. L'observation et l'analyse de négociations identitaires, la saisie des transformations identitaires du même individu à différents âges de la vie seraient utiles pour approfondir cette dynamique. On retrouverait ici une limite des conceptualisations actuelles des sciences humaines et sociales qui ont plus une valeur hypothétique et descriptive que compréhensive ou explicative. A propos de ce concept de transaction ou soulignera aussi l'évitement de la question des degrés de conscience des individus tant vis-à-vis de leurs trajectoires que de la perception des systèmes d'action où ils sont pris et partie prenante ainsi que l'absence de référence à Vygotsky (La pensée et le langage, Éditions sociales, 1984) pour l'approfondissement des phénomènes proprement langagiers.

La transformation des institutions, des systèmes d'action par l'investissement des acteurs est postulée mais plus suggérée que démontrée. Il est vrai que ce n'était pas l'axe d'entrée principal de l'ouvrage. Si on voit bien, par le mécanisme des transactions objectives et subjectives, ce que les institutions font aux individus, ce que les individus peuvent faire des institutions, on ne saisit pas la contribution de ceux-ci aux changements des dites institutions.

D'un point de vue strictement formel on regrette, mais l'auteur n'en peut mais, le sabordage par l'éditeur, des index d'auteur et des thèmes. Si on décale de deux pages les indications fournies on a quelque chance de s'y retrouver.

Jacques Hédoux
Université de Lille III

NOTES

(1) Pour mémoire, du même auteur : *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris : Éditions sociales, 1980 ; 223 p. *La formation professionnelle continue*, Paris : Éditions la Découverte, 1990 (2e édition remaniée), 125 p.

(2) La troisième partie synthétise les résultats, depuis 25 ans, de recherches françaises. Dix d'entre elles, sur quatorze aboutissent à une typologie à quatre types et Claude Dubar s'appuie principalement sur deux publications : *L'autre jeunesse*, op. cit., 1987. *Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise.* Lille : LASTREE, Juin 1989, 460 p. (Rapport lillois d'une recherche PIRTTEM-CNRS ayant mobilisé pour la France cinq équipes sur le thème production et usage de la formation dans et par l'entreprise).

FRANCOIS (Frédéric). — **La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale** / E. BAUTIER CASTAING, C. de HÉRÉDIA-DEPREZ, M. LANGUMIER, E. NONNON, A. VAN DER STRATEN ET M.T. VASSEUR, collab. — Paris : Delachaux et Niestlé, 1990. — 276 p.

Inégale, la communication l'est à divers titres : dans les rôles sociaux des participants, dans les places discursives qu'ils occupent tout au long de l'échange, dans la diversité des points de vue qu'ils expriment, dans leurs styles personnels, leurs façons spécifiques de parler. Constitutive, l'inégalité est passible de tous les réaménagements en cours d'interaction, elle est source tant des **(bon)heurs** quand son effet est la survenue d'un événement inattendu, d'un point de vue nouveau, que des **malheurs** quand elle enlise le dialogue dans le **trop attendu** ou le **malentendu**. L'inégalité, ça n'est pas l'opposition irréductible entre les interlocuteurs, ça n'est pas la « lutte » : c'est la « différence de potentiel » (p. 9) entre les locuteurs, qui permet à chacun **d'enchaîner**, de reprendre et de modifier le discours de l'autre, de modifier le sien propre dans l'interaction et qui donne au dialogue son efficace particulier.

C'est à la description des heurs **quand il se passe quelque chose** et des malheurs **quand il ne se passe rien** ou que le malentendu s'installe, que les contributeurs s'attachent, en étudiant des dialogues impliquant des enfants en relation avec des pairs ou en discussion avec leurs parents (A. van der Straten, F. François), des élèves et des enseignants (M. Langumier, E. Nonnon), des étrangers et des autochtones (C. Hérédia-Deprez et M.T. Vasseur), des interviewers et des interviewés en situation d'entretien (E. Bautier Castaing). Tous les articles ont en commun d'analyser des corpus, ils se distinguent par le degré de précision de leur cadre méthodologique.

Pour F. François qui introduit, balise et « ouvre » le livre sur sa fin, « *ni la langue, ni la lutte* » ne peuvent fournir de principes d'explication suffisants aux pratiques et aux effets du dialogue. Dès lors que le dialogue est pensé comme divers et hétérogène. Il n'y a pas de « bonne » méthode d'analyse. Il convient de procéder par **comparaison** de discours intuitivement classés comme proches, en adoptant une attitude de **linguiste-**

interprète désireux tout au plus de montrer, de surprendre l'inattendu : « *Il n'est pas sûr qu'il y ait un travail superficiel, décrire, un travail profond, expliquer.* (p. 82). (...) *L'important serait quelque chose de plus fragile : ce qui apparaît à travers le langage dans ces effets dialogiques, ces mélanges où la réalité c'est justement qu'il n'y en a pas une seule, que sur la scène dialogique puisse faire irruption de l'inattendu* » (p. 82). A défaut d'expliquer, on peut tenter de montrer.

Pour décrire ces **mouvements discursifs**, véritable objet de la quête, F. François fait appel à quelques notions (présentées p. 41 à 48). **La saynète**, unité hétérogène, rassemble des échanges qui se regroupent naturellement et forment séquence. **Le champ** désigne le domaine linguistique ou extralinguistique (habillage de l'enfant par exemple) concerné. **Les genres**, associatif-descriptif, argumentatif, narratif, etc, sont intégrables entre eux. **Les mondes,** fiction, rêve, autres lieux et temps évoqués cernent les univers de référence impliqués. Quand **champ, genre et monde** sont stables, les saynètes sont homogènes. L'interaction entre ces niveaux (ou plutôt ces plans ?) de description qui ne se modifient pas nécessairement ensemble définit la spécificité de l'échange dialogique. Les **catégories** éventuellement changeantes sous lesquelles on appréhende les objets circonscrivent le cinquième niveau. Elles participent de l'établissement des **places discursives**, sixième niveau, elles-mêmes assimilables à **des points de vue** indiquant non seulement des jeux de position dans l'interactivité mais aussi des prises de position sur l'ensemble des niveaux. Le **pathos** enfin, euphorique ou disphorique, rend compte du climat général des échanges et s'excipe **du mouvement même du texte**.

Au moyen de ce viatique le linguiste-interprète recherche dans les exemples qu'il étudie **les textes où il se passe quelque chose, les textes où le langage joue**.

Pour l'essentiel, le cadrage théorique n'est pas nouveau.

F. François s'intéresse au **langage**, non à la langue, aux pratiques langagières, à leurs effets « fragiles » et particuliers dans la mise en mots, non aux structures abstraites, à ce qui est en jeu, à ce qui joue, quand on parle, non aux régularités linguistiques classiques. « *On peut étudier les structures de la langue indépendamment du dialogue, mais non le langage, qui n'est pas pris dans le couple langue-parole, mais discours déjà dit — discours nouveau qui se justifie comme répétition ou changement des discours précédents* », écrivait-il p. 22 dans **Conduites linguistiques chez le jeune enfant** (PUF, 1984), au cours d'une longue partie consacrée aux « Problèmes et esquisse méthodologique ». On relira ce livre avec profit pour ce qu'il donne un aperçu plus manifestement organisé des grandes options. Les trois contributions de F. François dans la **Communication inégale,** non seulement dispersent le fond théorique mais surtout l'inscrivent (complaisamment ?) dans une polémique qui le dessert. Fallait-il, s'agissant de **langage, de dialogue, d'interlocution,** au risque de tout mélanger, critiquer encore « *l'abtraction du code commun* », *le « mythe de la structure linguistique pure » (p. 34),* dénoncer *les fonctions du discours* et la réduction (monologique) des *actes de langage* austiniens (p. 275). Était-il utile de ferrailler encore avec les « charlatans » — « **Il est charlatanesque**, déclare l'auteur, **de vouloir « définir » le langage** » (p. 84) — et autres « plaisantins » — *Les esprits sérieux qui veulent nous donner « l'essence du langage », qui discutent gravement du « langage instrument de communication » ou du « langage de la pensée », de son innéité et de son acquisition seraient-ils des plaisantins ? C'est ce qu'on voudrait ici un peu plus que laisser entendre. Parce qu'il y a du mélange, du hasard et que tout ce que les hommes font avec le langage n'est pas prédéterminé dans une essence du langage ou de l'homme* (p. 84) ? Est-ce encore de mise ? De 1984 à 1990, la montée de la problématique conversationnelle et sa (partielle) déconstruction/reconstruction auraient mérité que l'auteur de **Ébauches d'une dialogique** engage le dialogue, la reprise-modification éventuellement, avec les tenants d'approches formelles certes mais directement concernantes (on songe aux travaux de Roulet, de Mœschler par exemple), avec les philosophes de l'interlocution (l'analyse de F. Jacques), avec les sémiologues neûchatellois théorisant la logique naturelle et dont F. François dit se sentir proche. A cet égard, la contribution d'E. Nonnon situe plus clairement les courants théoriques et leurs enjeux et pointe efficacement certains intérêts pratiques du cadre interprétatif proposé par F. François.

A. VAN DER STRATEN. — **Heurs et malheurs de la communication précoce.** — p. 13-31.

Souvent heureuses, les interactions parents-enfants sont la plupart du temps initiées ou induites par les bébés, soit qu'ils cherchent manifestement l'échange, soit que leurs comportements suscitent des interventions parentales. Dans le développement de 0 à 2 ans, se mettent en place successivement, les mécanismes d'établissement du contact, puis les contenus de la communication, puis enfin les mécanismes de régulation et de gestion des contenus. La capacité à effectuer en cours d'interaction des changements à divers niveaux — reprise-modification, différence dans les

moments d'intervention, changements de point de vue —, semble à l'auteur particulièrement caractéristique des communications précoces.

M. LANGUMIER. — **Implicite et malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM²**. — p. 113-145.

M. Langumier analyse des échanges maître/élève et met en évidence les implicites et les malentendus qui les parsèment. Indispensables, les premiers permettent d'aller vite. Ils produisent souvent des effets pervers. Ainsi, dans la recherche par le maître de la bonne réponse, les élèves, plutôt que de chercher à comprendre, s'appuient sur des repères formels émis par le maître pour deviner ce qui est attendu. Les implicites sont parfois source de malentendus, de même que les dispositifs didactiques. En français, l'une des causes principales mises à jour est le va et vient entre la langue moyen de communication et la langue objet d'apprentissage.

E. NONNON. — **Comment analyser le dialogue en milieu scolaire.** — p. 147-172, suivi de : **Un exemple de transaction éducative : l'intervention magistrale et son rôle dans la dynamique d'une discussion en classe de SES.** — p. 173-212.

Les études disponibles sur l'interaction en classe, empruntent leurs méthodologies pour certaines à l'analyse de conversation (dans la lignée des travaux de Coultard et Sinclair), pour d'autres à la psychosociologie et aux sciences de l'éducation (De Landsheere), pour d'autres encore, à la sociologie du langage (Bourdieu) ou à la sociolinguistique (Dannequin). Descriptives, la plupart de ces études donnent de l'enseignant une image très sévère. Surtout, elles « *ne permettent que très partiellement, d'une part de comprendre les significations complexes qui se jouent dans les interactions en classe et, d'autre part, de faire évoluer les pratiques* »(p. 154).

Les maîtres se reconnaissent mal dans les renvois qui leur sont faits, dénient leurs comportements ou au contraire les justifient, ne changent pas en tous cas leurs manières de faire. Cela tient d'une part au fait que sont préférentiellement retenues dans les observations les moments de leçon à contenu notionnel fort, comme les mathématiques ou la grammaire, et que sont négligées au contraire les situations de communication plus ouvertes qui font la vie de la classe, et d'autre part, ce n'est pas le moins important, au statut d'extériorité du chercheur qui le coupe de déterminants plus opaques ou plus labiles (contexte général, contraintes institutionnelles, programmes, objectifs, etc.).

Ces méthodologies prennent mal en compte le dialogue inégal en tant que « logique pratique ». Souvent l'aspect dynamique de la construction de la communication est laissé hors champ : au repérage des régularités, des récurrences, à la découverte des structures stables, on gagne à opposer les effets des enchaînements en les inscrivant stratégiquement dans les différents moments d'une leçon. Dans cette perspective, « *la complexité n'est plus ce qu'elle était* » (p. 160) et un énoncé très simple linguistiquement peut « recadrer » de façon heureuse tel énoncé antérieur ou organiser le passage par glissements progressifs des catégories vers un contenu d'apprentissage cible. La tâche difficile de l'enseignant est précisément, dans l'interprétation attentive au pas à pas, dans l'attention au travail linguistique et cognitif des élèves, de risquer des stratégies d'intervention propres à faciliter le travail en cours : « *... ce qu'il s'agirait d'apprendre à mieux discerner — et ce serait un objectif fondamental pour la formation des maîtres — ce sont les démarches, le travail langagier et cognitif, les indices d'opérations logico-discursives en train de se mettre en place chez les enfants, ce que Linda Allal appelle les « stratégies prometteuses... » (p. 165).*

De telles attitudes ne se décrètent ni ne s'imposent. Les enseignants sont pris dans leur histoire personnelle et sociale, dans les idéologies scolaires, dans les injonctions institutionnelles et les **topoï** hétéroclites de la pédagogie. Les « objectivations » du chercheur sont incomplètes quand elles se font à plat sans élucidation complémentaire du projet de l'enseignant. Le chercheur gagne à participer à cette tâche, dans l'intérêt même de sa recherche qui peut avoir dès lors un impact sur la transformation des pratiques.

Une analyse détaillée d'une discussion autour de Noël et de la fête de l'Aïd chez les musulmans (le méchoui...) où sont repérés les modes d'intervention des enfants, les problèmes liés à la connaissance partagée, les enjeux de places, le rôle cognitif du maître, ses difficultés à aider à la catégorisation cognitive... montre tout l'intérêt des principes évoqués.

C. DE HÉRÉDIA-DEPREZ. — **Intercompréhension et malentendus : étude d'interactions entre étrangers et autochtones.** — p. 212-238.

Les communications asymétriques prononcées entre natifs et non-natifs se caractérisent par le doute systé-

matique sur la compréhension mutuelle. Les malentendus, illusions de compréhension temporaires (s'ils sont levés) ou permanents peuvent survenir brutalement quand ils sont d'origine phonétique, ou être portés par un contexte particulier quand ils proviennent de la polysémie (temps = heure vs temps = météo). Ils sont favorisés par la complexité des énoncés, qu'elle soit syntaxique ou énonciative, par la difficulté de la tâche discursive, la focalisation thématique, les changements brusques de thème. La contradiction pragmatique (montrer le genou et dire « pied »), l'invraisemblance, la contradiction entre les énoncés, l'inappropriété des réponses, le refus de l'hétéroreformulation sont identifiés comme « détecteurs de malentendus » et permettent généralement la levée des malentendus par une phase dialoguée de « négociation de sens ». La compréhension, bien qu'elle ne soit pas le but des communications ordinaires apparaît comme « une force capitale dans la production du discours » (Backhtine) et particulièrement dans les échanges entre natifs et non-natifs où elle suscite des conduites d'anticipation d'erreurs. Les cas de levée de malentendus permettent à l'immigré de mobiliser l'interlangue et de la faire évoluer, grâce au dialogue, vers la nouvelle langue.

M.T. VASSEUR. — **La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre.** — p. 239-260.

Implicitement ou explicitement, étranger et natif mettent en œuvre des stratégies de contrôle de leurs communications ordinaires pour prévenir des difficultés de compréhension ou les résoudre après coup. Les unes évitent les difficultés en proposant, par exemple, des répertoires de mots dans lesquels le natif n'aura qu'à choisir, les autres au contraire les affrontent, traduisant ou reformulant un propos en langue 1, etc. Les étrangers recourent à la répétition, à la reformulation, à la formulation vérification d'hypothèses pour acquérir L 1, mettant ainsi à profit les situations ordinaires. Le nombre et la qualité des acquisitions dépend de la volonté de coopération des interlocuteurs.

E. BAUTIER-CASTAING. — **Un aspect de la compétence du locuteur : la gestion de l'inégalité dans la communication entre adultes.** — p. 261-272.

Les situations d'entretien qu'étudie E. Bautier-Castaing sont en principe très contraintes. Les répliques interprétées dans de tels cadres doivent être rapportées à la totalité de l'entretien : un indice comme la longueur peut valoir aussi bien, selon le cas, comme indice de coopération avec l'interviewer que comme stratégie de monopolisation de la parole visant à bloquer les questions. Dans les échanges, les **reprises** fonctionnent comme indices d'acceptation des places assignées tandis que les **recodages**, quand ils sont convergents au moins avec d'autres indices, manifestent la centration du locuteur sur l'identité sociale qu'il tente de redéfinir. Les compétences « pragmatique » (communicationnelle) et « sociale » (relationnelle) semblent prendre en charge la compétence linguistique : « *l'efficacité du texte* », pour l'auteur qui espère l'avoir montré, « *ne dépend pas directement de ses structures linguistiques mais du fonctionnement d'une organisation dircursive dominante* ».

Au total, on regrette d'un côté, la dispersion des corpus qui amène à les réduire à des applications indifférentes d'une méthode unique, de l'autre, contradictoirement, que la méthode ne soit pas si unique que cela : le degré de subjectivité du linguiste interprète n'est pas le même sans doute, selon qu'il étudie des monologues de tous petits, ou rend compte de malentendus manifestes entre adultes. Par ailleurs, les distorsions manifestes entre les positions des contributeurs — les implicites méthodologiques de M. Langumier semblent aux antipodes des principes explicites de E. Nonnon, les références aux compétences de E. Bautier-Castaing voisinent mal avec les entrées de F. François —, n'aident pas à une représentation précise d'un courant de recherche dont l'intérêt est incontestable. Dommage.

Jean-François Halté
Université de Nancy II

KELLERHALS (J.) et MONTANDON (C.). — **Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents.** — Neufchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. — 256 p. — (Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques).

L'ouvrage que nous proposent J. Kellerhals et C. Montandon est le compte-rendu d'une recherche menée auprès de 310 familles du Canton de Genève. Les auteurs, constatant l'extrême diversité des pratiques éducatives, ont d'abord voulu en constituer une sorte de répertoire puis les regrouper en quelques grandes catégories stratégiques, ils ont également cherché à expliquer ces pratiques en s'interrogeant sur

leur corrélation avec le milieu social mais surtout, et de manière plus originale, avec le fonctionnement familial.

Il ne saurait être aujourd'hui question, pour J. Kellerhals et C. Montandon, de parler de « la » famille vu les bouleversements subis, si bien qu'il leur est apparu nécessaire de travailler sur une typologie familiale qui permettrait de bâtir un arrière-plan au répertoire des pratiques éducatives et d'étudier les relations qu'on peut faire de l'un à l'autre. Cette typologie familiale fournirait les variables intermédiaires indispensables à une interprétation fine et modulée des liens entre statut socio-culturel et pratiques éducatives des familles.

La méthode utilisée est inévitablement complexe dans la mesure où il s'agit de repérer des éléments tenant à la dynamique familiale et se constituant dans la vie quotidienne du groupe. L'équipe de chercheurs a donc procédé à des entretiens longs et variés auprès de familles comprenant des enfants de 13 ans, âge charnière où le préadolescent est entre dépendance et autonomie, ce qui rend d'autant plus évidente la diversité des styles éducatifs.

Certaines questions permettraient de ranger les familles interrogées dans la typologie mise au point par J. Kellerhals et C. Montandon, qui s'est construite autour de critères de cohésion interne et d'intégration externe du groupe familial. Ainsi les familles dites « Bastion » comme celles dites « Compagnonnage » manifestent-elles une tendance à la fusion interne, mais si les premières sont repliées sur elles-mêmes, les secondes sont ouvertes vers l'extérieur ; les familles-« Parallèle » et les familles-« Association » favorisent l'autonomie de leurs membres mais les unes sont fermées sur l'extérieur tandis que les autres sont ouvertes. Il est évident que cette typologie peut se révéler en partie socialement marquée et les auteurs n'ont pas oublié de signaler que le Compagnonnage est le type le plus répandu dans toutes les catégories de la population alors que l'Association est davantage représentée quand on monte dans l'échelle sociale, le Bastion quand on descend. De ce fait on remarquera que les pratiques éducatives seraient doublement influencées par la position de classe : à la fois directement et indirectement, puisque si elles sont corrélées au type de cohésion familiale, celui-là l'est également à la position sociale.

C'est ainsi que l'une des analyses les plus nouvelles du livre porte sur la coordination entre parents et autres agents de l'éducation : les auteurs relèvent que, de manière quelque peu paradoxale, le contrôle et les responsabilités de la famille à l'égard de l'éducation des enfants n'ont jamais été aussi forts qu'aujourd'hui mais que parallèlement la variété des partenaires éducatifs est de plus en plus marquée (crèche, école, télévision, camarades...)... Il paraît tout à fait pertinent d'avoir voulu étudier sur un même plan des agents de statuts si divers : l'analyse montre alors que, globalement, on trouve la plus grande confiance à l'égard de tels partenaires chez les familles Association et dans les catégories socialement favorisées, confiance active car elle s'accompagne d'un guidage et d'une coopération, au contraire les familles Bastion comme les familles populaires se méfient des tiers et exercent un strict contrôle sur le recours à ces agents extérieurs, préférant se réserver l'éducation de leurs enfants.

Mais la recherche révèle aussi que la répartition des rôles éducatifs n'a que peu de rapport avec le niveau social alors qu'elle est fortement corrélée au type de cohésion familiale : moindre implication du père dans les familles Bastion et Parallèle, implication parentale plus équilibrée dans les familles Association et Compagnonnage.

Deux autres composantes du processus éducatif ont été également étudiées. En ce qui concerne les méthodes éducatives, les parents se sentent compétents dans les domaines techniques et dans celui de la morale quotidienne mais ils se montrent très réservés sur le terrain idéologique et culturel et totalement incompétents quand il s'agit des relations avec autrui. Il y a de même une relative communauté des objectifs éducatifs : c'est l'autorégulation de l'enfant que l'on vise surtout et, sur un plus long terme, le développement de sa « sensibilité ». Même si c'est, ici comme ailleurs, vers le haut de l'échelle sociale, et particulièrement dans les familles Association, que la tendance est le plus marquée, il est intéressant de noter que certains soucis se retrouvent dans toutes les familles. On peut alors, à la suite des auteurs, analyser cette proximité comme un trait significatif d'une lente évolution historique dans le style d'éducation, qui serait de moins en moins régulé par le contrôle et de plus en plus influencé par un choix de mode relationnel à l'intérieur de la famille privilégiant communication et coopération, aussi bien entre parents qu'entre ceux-là et leurs enfants.

On a longtemps interprété le processus éducatif en le rattachant à des valeurs intégrées, soit qu'il fasse référence au passé, le niveau socio-culturel est plus précisément le type de profession des parents étant particulièrement déterminants (Cf. les travaux de M.L. Kohn), soit qu'il fasse référence à l'avenir, par

l'intermédiaire du projet des parents en ce qui concerne la destinée sociale et professionnelle des enfants. L'intérêt du travail présenté ici est qu'il relie le processus éducatif à la dynamique interne de la famille en mettant tout spécialement l'accent sur les différents styles de cohésion familiale, travail auquel J. Kellerhals s'est d'ailleurs depuis plusieurs années intéressé (voir à ce propos la plupart de ses ouvrages traitant de la famille).

De cette recherche ressort clairement que le style éducatif est déterminé à peu près autant par le type familial que par le milieu social, alors que le destin social de l'enfant n'agit que très partiellement et sur des points précis, comme le montre une analyse de corrélation partielle.

On ne peut être qu'impressionné par la variété et la finesse de l'appareil méthodologique développé par des sociologues experts, mais c'est surtout la qualité de l'analyse qui séduira, d'autant qu'elle se développe à la frontière de deux pans de la sociologie dont la complémentarité évidente n'a pas toujours été mise à profit : le livre de J. Kellerhals et C. Montandon s'inscrit justement dans le cadre d'une recomposition de champ entre sociologie de la famille et sociologie de l'éducation. C'est ainsi qu'il essaie de montrer comment l'enfant passe de la famille à l'école ou encore quel lien est à faire entre milieu familial et cursus scolaire ; bien plus, il rompt avec une articulation entre l'un et l'autre uniquement fondée sur l'habitus : au-delà de sa fonction d'inculcation, la famille construit une dynamique originale dont son mode de fonctionnement est l'assise et son style éducatif, l'expression. On notera à ce propos que ces styles éducatifs seraient peut-être davantage à analyser en termes de « pratiques » ou de « mobilisation de ressources » que de « stratégies », même si, ici ou là, des tactiques éducatives apparaissent.

Quoiqu'il en soit, il est important avant tout de constater, avec les auteurs, la variété des logiques dans lesquelles s'inscrit la relation des familles à l'école. Leur recherche met en lumière l'importance primordiale accordée aux traditionnelles missions de transmission du savoir de l'école et la confiance globale dans sa capacité à en assurer l'efficacité. Les parents cherchent eux-mêmes à participer à cette tâche d'instruction en privilégiant la fréquence des contacts avec les enseignants et l'aide familiale au travail scolaire, alors qu'ils n'ont que de faibles revendications en matière de participation effective à la gestion de l'enseignement (orientation, programmes...). En revanche ils seraient volontiers prêts à être formés pour mieux comprendre les difficultés scolaires de leurs enfants.

Alors, des parents usagers attentifs, partenaires, respectueux, plus que consommateurs revendicatifs ? Sans doute, pour la majorité. Encore ne faut-il pas oublier que les conclusions du livre font surtout ressortir l'individualisme des « tactiques éducatives et laissent suffisamment voir la complexité des usages et l'imbrication des principes qui les guident. Sans négliger le « jeu des ressources socio-économiques du groupe », on peut insister sur l'importance de « la rencontre d'une offre et d'une demande relationnelle » comme facteur explicatif de tels choix : ce serait, pour les parents, une façon de se mouvoir dans un univers de « post-modernité », qui fait une large place à l'incertitude.

Yves Dutercq
Groupe d'Études Sociologiques
INRP

LAPASSADE (Georges). — **L'Ethno-Sociologie.** — Paris : Meridiens (Klincksieck, 1991. — 193 p. — Coll. Analyse Institutionnelle).

« Notre objet d'étude, dans le présent ouvrage, c'est le field work » affirme Georges Lapassade. L'auteur nous propose ici un manuel méthodologique. Qu'il le fasse au moment de prendre sa retraite de l'enseignement supérieur n'est sans doute pas anodin. On connaît sa propension à utiliser la méthode du « breaching » dans toutes ses interventions, et ce depuis maintenant de très longues années. Tant par son goût que par nécessité épistémologique, Georges Lapassade s'est toujours appliqué à casser les routines, à instituer des pratiques de dérangement, seules capables à ses yeux de brusquer les habitudes et de faire émerger du sens nouveau. A l'instar de Wittgenstein, il montre combien les règles sont paradoxalement instables et sans cesse à réinterpréter par ceux-là mêmes à qui elles s'adressent. L'entreprise peut déplaire.

Une expérience conduite au sein de l'Université de Paris VIII est particulièrement significative de cette méthode. Créant un nouveau dispositif d'observation, notre auteur choisit comme approche du terrain de faire venir, dans les locaux de l'Université, de jeunes adeptes de la culture hip-hop, rappeurs et taggeurs plus ou moins en herbe, au lieu de continuer à se rendre dans un L.P. voisin. Il va ainsi appréhender une réalité complexe et pleine d'ambivalences. L'expérience ne manquera pas d'apporter de multiples per-

turbations dans la vie quotidienne des uns et des autres : conflits entre cette population souvent issue de l'immigration et les « vrais » étudiants, y compris ceux qui se disent progressistes ; tensions avec les personnels de l'Université ; affrontements entre cette culture naissante et le savoir académique fût-il appliqué à l'observation de la vie des banlieues. Mais le jour où l'on sera à même d'en faire un bilan serein — et cet ouvrage peut y contribuer grandement par la mise en perspective qu'il autorise — on découvrira que cette pratique, au-delà de son caractère apparemment provocateur et subversif, permet mieux que toute autre aux différents acteurs de repenser leur rapport au social. N'a-t-on pas souvent un peu trop vite fait de la réduire à une démarche « spontanéiste », voire « *hédoniste* » ? L'ouvrage répond par avance à ce genre de critique paresseuse en développant les soubassements éthiques et épistémologiques d'une telle approche, et en nous alertant sur ses difficultés.

Partant du présupposé que « *chacun de ces groupes (supporters, skinners, élèves de petites classes) construit ses propres réalités culturelles* », Lapassade montre que notre « *distance cuturelle* » nous rend d'une étrange cécité à leur égard. Seul un travail de terrain soutenu dans la durée nous permettra d'apprendre leur culture « *dont une part importante ne sera pas formulée par eux* ».

Or cet apprentissage ne relève pas seulement d'un noble souci épistémophilique : il tend aussi, à partir d'un diagnostic sur une situation donnée, à modifier celle-ci de l'intérieur plutôt que de parachuter de savantes solutions depuis un Olympe d'experts. On parle et on agit du lieu-même où les acteurs construisent leur réalité sociale. S'inspirant d'Everett Hughes qui démontra que « *la sociologie fut un mouvement social avant de devenir une matière d'enseignement universitaire* », l'auteur ne prétend pas pour autant devenir un « *muckraker* », un « *racleur de fanges* » selon l'expression d'Ezra Park ; il s'inscrit plutôt dans la lignée d'un Frédéric Le Play s'attachant aux monographies de familles ouvrières ou d'un mouvement tel que celui du « *Survey* » qui s'élabora aux États-Unis en parallèle au développement du capitalisme. La démarche participante est ici au service d'une action qui pourrait se résumer brutalement ainsi : dans la France d'aujourd'hui, les stratégies d'exclusion sont infiniment plus coûteuses pour tout le monde que les stratégies de négociations. Le propos scientifique, on le voit, rejoint des préoccupations proprement « *politiques* » dont aucun responsable de la cité ne peut désormais faire l'économie.

Pour Georges Lapassade, le sociologue doit se donner pour tâche « *de reconstruire ces interprétations des membres (d'un groupe social) en se mettant à leur place* » ; cela implique « *l'examen des interactions et des interprétations des acteurs* ». Toute interprétation prétendant faire l'économie de celle des acteurs eux-mêmes serait vouée à l'échec. Le chapitre consacré à la critique des corrélations de données statistiques est probant à ce sujet. Les approches quantitatives sont ici fustigées d'une façon radicale sous le vocable de sociologie « *standard* ». « *L'observateur objectif refusant de prendre le rôle de l'acteur en considération, le réduisant à n'être qu'un simple avatar (« pire forme de subjectivisme »), se refuse de saisir le processus d'interprétation tel qu'il se produit dans l'expérience de l'acteur, lui substitue ses propres conjectures* ». L'étude d'une culture récente comme celles des rappeurs montre bien que les codes et les signes distinctifs y restent au service de techniques de légitimation, mais elle montre surtout que cette culture ne peut trouver sens ailleurs que dans le groupe qui l'a créée et que toute explication causale exogène passe à côté des vérités particulières. Certes le monde social a une constitution objective, mais celle-ci ne va pas de soi pour tout le monde et c'est plus en tant que structure résistant aux projets de ses membres que dans sa réalité qu'elle est ici intéressante.

Mais contre les risques inhérents à une approche taxée souvent d'intimiste, contre les dérives toujours possibles vers un descriptivisme maniaque et pour répondre par avance au mauvais procès fait aux écoles ici regroupées sous le terme d'« *ethnosociologie* » (l'étude directe — in situ — de la vie sociale), Lapassade propose un inventaire pragmatique des difficultés auxquelles se heurte tout travail reposant sur une implication du chercheur sur le terrain.

Ainsi voit-il dans l'expression « *accéder au terrain* » une ambiguïté pouvant à tort faire croire que l'autorisation administrative nécessaire exonère le chercheur de la constante obligation de renégocier (dans la proximité) la justification de sa présence auprès de qui il cherche.

Il nous alerte (après Peter Woods) sur la nécessité de montrer que « *la recherche ne concerne pas la personnalité des enseignants, (mais qu')on va s'occuper des groupes, des cultures et non des individus* ».

Il indique pourquoi il est préférable d'avoir des « *relations inoffensives* » avec les membres d'une institution, du moins dans les prémisses d'une observation et montre la nécessité de suivre le précepte du « *don't going a native* », car vouloir, comme le fit Castaneda, se convertir à la population observée pose des pro-

blèmes ingérables, dans le champ scolaire sans doute plus encore qu'ailleurs. On voit ici à l'œuvre la difficulté de concilier la création de préceptes méthodologiques et... leur application. Car si Lapassade affirme qu'il faut « *tenir compte des routines* », d'aucuns n'ont pas manqué d'interpréter sa pratique (un passionnant paragraphe traite d'une intervention auprès des « ritals » de Bienne) comme une dérive, une transgression de ce code. Ne montre-t-elle pas plutôt en acte que, comme l'affirmait Auguste Comte, une méthode coupée de l'objet auquel elle s'applique reste une méthode morte ?

Malgré le fait qu'il semble en partie composé d'une suite d'articles dont la cohérence interne est construite a posteriori et en dépit de certaines assertions péremptoires (ainsi l'ethnométhodologie n'apporterait-elle, selon notre auteur, plus rien pour comprendre les phénomènes éducatifs face au courant d'une ethnographie constitutive à la Mehan), la force de cet ouvrage réside dans son projet de faire voir comment le social se construit toujours par des interactions complexes entre des acteurs jouant et se jouant de rapports de force mouvants. Les experts doivent faire une place aux sans-grades. Si cette démarche s'opère dans l'école, elle développe chez les enseignants une nouvelle acuité du regard ; il ne s'agit pas en l'occurrence de renoncer à la culture au sens de la belle définition d'Hannah Arendt (« *la patrie non-mortelle des êtres mortels* »), mais de se convaincre que l'accession à la culture passe par la compréhension des chemins qui y mènent et des impasses qui l'en éloignent. S'intéresser aux rappeurs et aux taggeurs, ce n'est en rien chercher à enfermer la tribu dans ses rites et sur son territoire. L'entreprise peut au contraire tendre à favoriser les décloisonnements sociaux et l'émergence d'une nouvelle extraterritorialité à la fois urbaine et mentale.

Patrick Tapernoux

LELIÈVRE (Françoise) et LELIÈVRE (Claude). — **Histoire de la scolarisation des filles.** — Paris : Nathan, 1991. — 272 p. — (Repères pédagogiques).

Cet ouvrage présente, comme son nom l'indique, une histoire de la scolarisation des filles de l'Ancien Régime à nos jours. Au-delà d'une présentation alerte et limpide d'un certain nombre de données historiques, les auteurs soutiennent la thèse d'un changement dans les finalités assignées à cette scolarisation des filles : tant chez les catholiques de la Contre-Réforme que chez les révolutionnaires, c'est une visée socialisatrice concernant avant tout la future mère de famille qui domine, alors qu'apparaît, de manière très récente, la prise en compte de la future productrice. En cela, l'histoire de l'éducation des filles est une illustration de cette fonction très générale de socialisation que remplit l'institution scolaire : elle prépare à des rôles sociaux bien précis, elle peut aussi contribuer à les faire évoluer. Sur ce dernier point, l'histoire de l'éducation des filles fournit là encore des exemples clairs : ainsi, quand il s'agit, dans la période troublée des années 1846-1847, de former des épouses et mères à même de pratiquer le « *gouvernement des esprits* » au niveau de la cellule familiale. Cette fonction de socialisation concerne bien évidemment les garçons, et des parallèles plus systématiques eussent été intéressants ; comment, par exemple, a-t-on justifié, dans les débats et les instructions officielles, l'extension de leur scolarisation ?

Mais en ce qui concerne les filles, la question est bien paradoxale, et cela n'a pas échappé à des hommes comme Condorcet, qui justifie une éducation identique pour les garçons et les filles, en soulignant qu'on ne peut à la fois prôner l'égalité politique de tous et maintenir une inégalité au sein d'une institution comme l'école ; pire, « *l'esprit d'inégalité qui se conserverait alors dans un sexe s'étendrait bientôt aux deux* », en d'autres termes, on ne peut « *être égal tout seul* »... Mais cette position reste isolée, et l'on trouve encore, chez les hommes politiques, à la fin du XIXe siècle, des positions pour le moins paradoxales, prônant une éducation favorisant chez les filles une intelligence et un intérêt de la vie publique, sans qu'elles aient la possibilité d'y prendre part elles-mêmes. Il y a là non seulement un paradoxe, mais aussi un danger que certains républicains de la fin du siècle soulignent clairement : les filles instruites ne risquent-elles pas de renâcler à se vouer uniquement aux « *vulgaires détails de la vie* » ? Bref, on n'a guère évolué depuis « **les femmes savantes** »...

Cette conception de l'éducation perdure, d'après les auteurs, jusqu'à la IVe République. Mais que se passe-t-il véritablement après ? Sur ce point (celui-là seulement, mais ce n'est pas un détail), l'ouvrage déçoit quelque peu. Les évolutions très sensibles qu'a connues la période récente sont décrites à l'aide de chiffres, mais les sources tant mobilisées aux périodes précédentes (discours et débats politiques notamment) sont ici pratiquement absentes. On ne sait donc pas comment interpréter cette évolution : correspond-elle à une volonté politique, et si oui de quelle nature ? Entend-t-on former les filles pour répondre aux exigences d'une économie en croissance, vise-t-on à atté-

nuer les clivages dans les rôles sociaux de sexe... ? Ne faut-il pas également voir dans cette évolution la trace de demandes sociales actives ? Le rôle des femmes dans ce processus reste d'ailleurs fort peu évoqué, et l'on peut se demander si cela reflète la réalité ou la version qu'en donne une histoire faite jusqu'alors majoritairement par les hommes... Enfin, ces demandes resteraient elles-mêmes à analyser, en d'autres termes, quels intérêts ont porté cette évolution ?

Certes il s'agit là d'une question difficile, mais il aurait été intéressant d'ouvrir des pistes. On peut d'autant plus regretter ce silence que les auteurs s'attardent par ailleurs longuement sur le thème de la féminisation du corps enseignant, que l'on est en droit de juger relativement périphérique par rapport au sujet, ou alors il faut l'argumenter davantage : cette féminisation a-t-elle une incidence sur la formation des filles, et en quoi (par les modèles qu'elle propage, les débouchés qu'elle crée...). Notons enfin que dans cet ouvrage qui peut par sa clarté, viser un public large, un rapide rappel de quelques repères historiques eût été utile, qu'il s'agisse de « balises » historiques générales ou d'éléments sur l'évolution de la scolarisation des garçons (tant il est difficile, pour le profane, de juger ce qui est spécifique aux filles dans l'évolution constatée).

Au-delà de ces réserves, il faut incontestablement souligner la valeur de cet ouvrage aussi clair qu'instructif, qui vient heureusement combler un vide, sans sous-entendre que l'évolution est terminée et l'égalité atteinte.

Marie Duru-Bellat
IREDU, Dijon

LIEURY (Alain). — **Mémoire et réussite scolaire.** — Paris : Dunod, 1991. — 130 p.

Un livre de 130 pages sur la fonction de mémoire dans l'apprentissage, alerte et clair, avec des résumés simples, des sous-titres accrocheurs, c'est original et rare. Cette contribution à la psychologie de l'apprentissage (que l'auteur souhaitera, en conclusion, plus rigoureuse et plus présente dans la formation des maîtres), consiste à valoriser la mémoire dans ses conditions d'exercice et ses effets au collège.

Les premiers chapitres portent sur les mécanismes de la mémoire qui sont engagés dans les tâches ordinaires du jeune collégien confronté aux connaissances nouvelles ; ici précisément, à l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire en histoire, géographie, biologie, mathématiques, français et en langues étrangères. Une première démonstration est réalisée avec une jeune élève de 4e, qui se prête aux essais d'apprentissage durant 3 jours. Des conditions strictes d'expérience : 12 mots soulignés dans un texte, présentés en temps limité, puis effacés selon la technique du texte lacunaire ; rappel en temps libre à l'aide d'une photocopie des textes sans les mots cibles : 3 séries en histoire, 3 en géographie. Des résultats qui ne seront certes pas généralisables (un seul projet, bon élève de surcroît), mais des règles déjà connues qu'il importe de rappeler, en chiffres et profils d'apprentissage individuel. Tout ceci est aussi exemplaire d'une approche rigoureuse des mécanismes en jeu dans la mémorisation.

On en retiendra que la mémoire s'entraîne et s'améliore de jour en jour ; que l'oubli est un phénomène normal qui croît avec le temps ; que la reconnaissance est plus facile que le rappel.

Les chapitres 2, 3 et 4 dépassent le simple constat et abordent l'analyse des processus d'enregistrement mis en œuvre : les codes sensoriels d'abord.

L'auteur rappelle les données psycho-physiologiques de la prise en mémoire où tous les canaux d'entrée des informations sont sollicités, la motricité aussi, et autant le code visuel que l'auditif. Inutile donc, selon lui, de tenter une typologie entre « apprenants » visuels et auditifs. Si le code auditif est le meilleur à court terme, au-delà de quelques secondes les modalités sensorielles de présentation au sujet sont équivalentes. Avec des textes contenant des informations importantes, quand ils sont présentés en données à entendre (mode auditif), les résultats sont de 48 % d'efficacité ; et de 45 % quand ils sont présentés en données à lire (mode visuel). Telles sont aussi les situations courantes en pédagogie.

Pour les mots déjà appris, l'accès au fichier informatisé de leur répertoire, pour suivre l'image transposée de l'ordinateur, se fait par la saisie de leurs indices d'identification, visuelle ou auditive. Mais s'il s'agit d'un mot inconnu, toutes ses caractéristiques sont obligatoires : graphique, phonétique, articulatoire (prononciation du mot) et motrice (son écriture).

Actuellement, au moment où prédomine la culture auditive des enfants avec la radio, le disque, la télévision, la meilleure présentation d'un mot inconnu serait audio-visuelle, complétée par l'entraînement à répéter et à écrire le mot nouveau. Tous les créneaux y sont utiles et il ne faut pas négliger notamment la présentation visuelle, pour l'orthographe, ni l'auditive, pour la phonétique. La présentation audio-visuelle ne manque

certes pas de nos jours de supports à la fois attractifs et efficaces.

Tout naturellement, on sera conduit à réfléchir sur les conditions d'une bonne mémorisation. Les images bien sûr, « pour avaler les pages ». Mais encore, de façon réaliste et nouvelle, sur l'importance de la vocalisation et son impossibilité fréquente dans le cadre concret de la vie familiale. Pour des élèves de 6e, des expériences comparent l'apprentissage des leçons accompagnées ou non de musique, de chant et de parole : seule la musique instrumentale est sans inconvénient. Mais non le « baladeur » qui diffuse les chansons préférées.

Qu'en est-il du BRUIT en général, (minimisé par l'auteur, hors la parole) et surtout en début de scolarité ? On aimerait voir suggérer en une bibliographie moins rapide des études élargies à « l'Environnement sonore à l'école », par exemple (parue aux EPA, en 1985), cette enquête conduite par E. Dumaurier qui a porté sur 320 enfants de 5 à 7 ans. Toutes les contraintes extérieures de la circulation urbaine y sont appréciées et comparées avant et après insonorisation, (problèmes acoustiques, vibrations) et tous les « sons non-désirés » qui parasitent objectivement les fonctions engagées dans l'apprentissage de la lecture : attention, mobilisation, analyse et synthèse, avant même celle de mémorisation. Dès le CP, comme pour la mémoire en 6e, « le silence est d'or ». Mais spécialement pour la mémorisation, l'auteur souligne bien que les bruits de parole (parlée ou chantée) interfèrent avec une vocalisation naturelle associée à la mémorisation. La lecture normale s'accompagne automatiquement d'une vocalisation à voix basse chez l'enfant et intériorisée chez l'adulte, « subvocalisation » enregistrable par l'activité électrique des muscles du larynx. Elle est si nécessaire que de vouloir la supprimer, en faisant dire des chiffres par exemple, provoque la baisse de la mémoire, quelle que soit la présentation des données à retenir (visuelle ou autres).

Aussi les récitations à voix haute, tables et comptines, qui paraissent bien désuètes à certains, sont effectivement utiles à l'organisation du système lexical. Le rejet de l'« apprentissage par cœur » ne vaut pas pour la répétition, qui renforce l'apprentissage, mais parce qu'il risque de s'associer à l'absence de compréhension ; n'est-ce pas vérifiable ?

A partir des codes ou systèmes sensoriels évoqués dans les différents modes d'entrée des informations (visuelles, etc), A. Lieury explique fort clairement en quoi consiste le système symbolique du « verbal ». Il repose sur deux systèmes distincts, ceux du lexical et du sémantique (la forme et le sens des mots). S'ils disjonctent au lieu de s'épauler, on peut lire sans comprendre (quand on est fatigué par exemple), comme l'enfant peut « rabâcher » sa leçon. C'est le système sémantique qui fait défaut. Parfois au contraire, ce moteur fonctionne seul, sans le secours du système lexical : ainsi lorsque on a « sur le bout de la langue », sans pouvoir lui donner forme, telle idée, tel auteur, telle chose à dire.

***

Le deuxième volet du livre s'engage dans une analyse critique des conditions pédagogiques défavorables à l'apprentissage car l'exercice de la mémoire est découragé par les supports mêmes du savoir, les manuels. « La mémoire n'est pas élastique ». Et pourtant les manuels scolaires sont abusivement chargés et inaccessibles. Le procès, fort démonstratif, repose d'abord sur l'analyse des cartes de géographie, mises à l'épreuve avec des jeunes collégiens de 5e. La notion d'OPTIMUM est ici centrale. Pour les mots communs, la capacité de mémoire à court terme admise n'est que de 7 mots ; qu'en est-il lorsque les mots sont nouveaux ? « La plus grande efficacité en rappel libre devrait en théorie être atteinte lorsque la liste ne contient pas trop de catégories ni trop de mots par catégories... retenons que l'optimum est d'environ 4 catégories de 3 ou 4 mots ». Faute de quoi il y aura « débordement ». Des cartes sont proposées à l'expérience du collège des Hautes Ourmes à Rennes où les étudiants des Sciences de l'éducation sous la direction du Professeur Lieury réalisent les démonstrations citées. Ainsi apprend-on par comparaison des résultats, que 4 notions par couleur, s'il y a 6 catégories de couleur différente, laissent en rappel 18 notions sur les 24 présentées. Avec un autre mode de contrôle, s'il s'agit de reconnaissance (mots cibles mélangés à d'autres), on peut obtenir 20 notions retenues.

L'introduction du chapitre 6 dit assez bien l'effarante constatation d'A. Lieury et de ses étudiants. « *A l'assaut de la 6e, altitude 6 000 mots* » : C'est l'ambition constatée dans l'analyse du vocabulaire nouveau introduit dans les manuels de neuf matières différentes en 6e.

Cet important travail d'inventaire a fait participer les professeurs, experts et non-spécialistes. Ensembles, ils censurent jusqu'à 40 % des manuels de 6e. L'évaluation du vocabulaire, acquis en fin d'année par les 200 élèves de 6e (par 9 questionnaires à choix multiple pour enregistrer les acquisitions correctes), est également inquiétante. Les meilleures réussites se placent

en langues étrangères avec 62 % en moyenne de mots acquis ; mais seulement 30 % en histoire et en biologie et 27 % en français. L'estimation de la difficulté par les professeurs est donc sous-estimée car ce sont 3 500 mots nouveaux qui ne sont pas acquis (60 %).

Quelques pages évoquent l'utilisation, de telles études sur le vocabulaire dans l'approche de la réussite scolaire ; des corrélations laissent perplexes cependant, et seraient même à vérifier lorsque les références datent de 1965 (et viennent des travaux fort contestés de Cyril Burt), ou lorsqu'elles portent sur des populations américaines de tous âges ou des recrues de l'US Navy. Que les tests verbaux (vocabulaire et information du WISC) soient de bons indicateurs de réussite scolaire est chose connue. Mais des psychologues qui utilisent ce test en examen d'enfant ou d'adolescent n'en déduiraient pas « qu'ils représentent donc mieux l'intelligence générale telle qu'elle est mesurée par le test de W. ». Ils ne sauraient pas non plus parler d'inintelligence en cas de désaccord avec les autres épreuves, et laisser en général aux seuls succès de vocabulaire l'assurance de futures réussites.

On s'attendrait par ailleurs à voir citer de plus récentes études complétant celle de 1969, d'Anh Nguyen-Xuan. Ainsi de Françoise Aubret (1) en 1986 (**L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 3) et de Denis Bonora (2) (**Psychologie française**, 34-4, décembre 1989), tous deux aussi chercheurs de l'INETOP. La première différencie les carrières scolaires des filles et des garçons en 3e : les appréciations des professeurs sont si sensibles à la variable de sexe qu'elles évitent les notes extrêmes pour la population féminine.

L'âge aussi les différencie au même niveau scolaire (moins de redoublement des filles). A D. Bonora, on doit des études fines en termes de « profils de réussite », observés dans la durée, de la 5e à la 3e, ce qui rend plus crédible un pronostic de réussite. On lui doit d'intégrer encore l'indicateur CSP, d'appartenance socio-professionnelle des élèves. Ce n'est pas sans importance car cette variable inverse les effets dominants des notes de français et de mathématiques associés à la prédiction de la réussite scolaire selon le milieu : le français joue un rôle accru en milieu défavorisé.

Les performances de la mémoire aident puissamment à la réussite scolaire, c'est vrai. Mais d'autres fonctions psychologiques y contribuent aussi ainsi que les variables qui différencient ces capacités elles-mêmes. L'étude de la réussite au collège est donc un thème largement ouvert aux spécialistes de l'apprentissage.

Dans sa conclusion, l'auteur pose des questions fondamentales, pour la perspective de la formation des maîtres : il nous entraîne à sa suite et nous fait partager ses convictions : la psychologie de l'apprentissage ne peut s'improviser. Pour sa part, comme spécialiste du fonctionnement de la mémoire, il réalise dans ce livre (en quelque sorte, un modèle de manuel) ce qu'il réclame à chacun des pédagogues : être précise dans les informations les moins faciles, être clair et rester attractif.

Claude Saint-Marc

NOTES

(1) Françoise Aubret, **Filles et Garçons en 3e. Et après** ?
(2) Denis Bonora, **Connaissances et réussite ultérieure.**

MEIRIEU (Philippe). — **Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie.** — Paris : ESF, 1991. — 198 p.

John Dewey : c'est le nom qui me vient à l'esprit au contact de ce dernier livre de Philipe Meirieu. Comme le grand philosophe américain, il manifeste en effet un sens profond de la **continuity** ; comme lui, il refuse tout cloisonnement entre la pratique et la théorie, entre les sciences de l'éducation et la pédagogie concrète, entre les méthodes et les contenus, entre les fins et les moyens de l'éducation, entre la philosophie et la vie. La prodigieuse information — l'auteur semble avoir tout lu — est au service des problèmes les plus concrets qui, en retour, sont toujours ouverts sur leurs prolongements théoriques. Une fois de plus, l'enseignant, le formateur, l'éducateur trouveront dans Meirieu l'écho de leurs soucis et de leurs espoirs.

Dewey, on le retrouve dans les critiques adressées à bien des pédagogues connus : ceux qui croient à une évaluation objective un-point-c'est-tout comme ceux qui rejettent toute évaluation ; les tenants d'une pédagogie « scientifique » comme les ténors du « fusionnel », de la relation et du groupe (cf. p. 147) ; les adeptes de la culture avec un grand C comme ceux qui la brûlent sur l'autel de la pédagogie. Tous ont le tort de prendre pour LA vérité ce qui n'est qu'un aspect de la question. Meirieu montre par exemple qu'on se soucie beaucoup de ce qui fait qu'un objectif pédagogique est bien un **objectif** — désigner de façon univoque une conduite tenue par l'élève, observable, etc. — mais sans se demander ce qui rend l'objectif **pédagogique**, c'est-à-dire digne de s'intégrer à l'éducation.

J'admire la finesse avec laquelle il déjoue les pièges du langage ; par exemple, on parle d'« autonomie », alors qu'on ne cultive en fait que la « débrouillardise » des élèves assez malins pour *jouer le jeu qu'on attend* d'eux (cf. p. 146).

En réalité, si Meirieu continue Dewey, il a tout de même quatre-vingts ans de plus et réside de ce côté de l'Atlantique, où l'on est plus modeste et moins naïf en matière d'innovation. S'il part des mêmes principes, il est pleinement conscient de la difficulté de leur mise en pratique. Quels principes ?

Le premier, qui apparaissait déjà dans ses livres antérieurs, est le « postulat d'éducabilité », qui s'inspire de Kant et surtout, me semble-t-il, d'Alain : « Il faut viser le partage total des savoirs entre les hommes sans espérer que la réussite survienne (sic) et sans, pour autant, abandonner la moindre parcelle de détermination. » (p. 31). Les sciences humaines ne prouvent pas ce postulat, mais du moins l'encouragent de façon négative en montrant que l'éducation n'a pas affaire à des êtres déterminés une fois pour toutes, et que l'attitude de l'éducateur contribue elle-même à les créer ou à les ... détruire. L'auteur montre que le postulat peut avoir des conséquences pathologiques — la volonté de domination — et il l'assortit d'un autre principe, « la non-réciprocité » : si l'éduqué a lui aussi des devoirs, ils ne sont pas des droits pour l'éducateur, qui ne peut s'attendre à aucune reconnaissance, ni même à la satisfaction de se dire que c'est **lui** qui a produit les heureux résultats, car il n'en sait rien : il ne sait que ce qu'il doit faire (cf. p. 48). Lui faut-il donc, comme le dit un soixante-huitard attardé, « *mourir symboliquement* » pour « *permettre à autrui d'exister* » ? Meirieu répond à ce bon apôtre que son (pseudo) suicide risque de n'être qu'une manœuvre de séduction. Le facteur de progrès n'est pas l'abandon de soi, mais la rencontre avec l'autre et ce qu'elle implique d'abnégation.

Autre principe, venu expressément de John Dewey : la pédagogie du problème. « *Toute leçon doit être une réponse* » ; autrement dit, elle n'a de chance d'être entendue et comprise que si elle apporte une solution à un problème que se posaient les élèves. L'art d'enseigner est donc de changer les savoirs, tous les savoirs, en autant de solutions, et donc de partir des problèmes que se posent les élèves.

Sur ce point, j'ai du mal à suivre Dewey, même dans sa version améliorée : car enfin, de quels problèmes s'agit-il ? De ceux que les élèves se posent spontanément ? Mais alors l'éducation ne fait que tourner en rond, enfermer les enfants dans leur enfance. Des problèmes que l'éducateur réussit à leur faire se poser à propos de tout ce qu'il veut leur enseigner ? Certes, mais où est alors l'innovation ? Platon, Quintilien fondaient déjà leur pédagogie là dessus et montraient que le maître est, par essence, celui qui interroge et amène à s'interroger. En tout cas, la méthode du problème a ses limites : elle risque de sacrifier le pourquoi au comment, le comprendre au réussir ; on retient ce qui permet de résoudre le problème sans en chercher les raisons.

Je taquinerai volontiers Meirieu sur quelques points de vocabulaire. La métaphore de « *l'outil pédagogique* » est abusive, et plus encore, parce que moins voyante, celle du « *contrat pédagogique* » : qu'est-ce qu'un « *contrat* » dont les termes (comme le montre d'ailleurs Meirieu) ne sont jamais vraiment clairs et qui ne repose pas sur l'égalité des contractants ? De même, Meirieu reprend le cliché pseudo-historique sur le cours magistral, qui aurait été en usage aux époques où le livre était rare (cf. p. 118). Quand on pense que le cours magistral s'est installé au milieu du XIXe siècle dans l'enseignement ! Mais alors, pourquoi ce cours, qui survit, increvable, à toutes les critiques ? La réponse de Meirieu est ici singulièrement forte : le but du cours serait de faire de l'élève mon égal devant une parole-objet sur laquelle il aurait prise lui aussi (cf. p. 121). Je m'étonne enfin qu'un auteur aussi averti donne dans le mythe positiviste de la « *transposition didactique* » (cf. p. 123 sv), sans trop s'y laisser prendre, heureusement. (1)

Dernier point de vocabulaire : le mot « *éthique* » ; comme beaucoup, aujourd'hui, Meirieu réduit la morale à un ensemble de normes sociales contingentes et voit dans l'éthique une réflexion personnelle sur l'action ainsi qu'un choix authentique. Il me semble que cette opposition témoigne d'un certain « corporatisme » de la part des enseignants, qui se croient au dessus du reste des hommes, et je pense comme Rousseau que « *nous pouvons être moral sans être savant* », disons : sans être à l'Université, ou au sixième niveau des tests de Kohlberg... En réalité, ce dont traite Meirieu est encore différent. Il s'agit d'une déontologie de l'éducation : à quelle condition une pédagogie réalise-t-elle sa vraie fin, qui est dans tous les domaines, depuis la gymnastique jusqu'aux mathématiques, de libérer ?

Sur ce problème, le livre de Meirieu est indispensable.

Olivier Reboul
Université de Strasbourg

NOTE

(1) La **transposition didactique** a deux présupposés. 1) Les sciences existent avant leur enseignement. C'est logique, mais souvent contredit par l'histoire ; par exemple, les rhéteurs ont enseigné la psychologie de la mémoire et de l'affectivité 25 siècles avant notre psychologie scientifique ! 2) *Les savoirs enseignés tirent leur légitimité des sciences.* Or, comme le montre Meirieu, ils ont — par exemple en mathématiques ou en langues — une légitimité propre, de *formation et de culture, tout à fait indépendante de la science.*

MIALARET (Gaston). — **Pédagogie générale.** — Paris : PUF, 1991. — 598 p. — (Fondamental).

Avec cet ouvrage de près de six cents pages, Gaston Mialaret nous livre une somme du plus haut intérêt.

L'auteur n'a pas à être présenté : actuellement professeur émérite à l'Université de Caen, il a marqué et marque encore les Sciences de l'éducation en France depuis cinquante ans.

On rappelera seulement ici trois traits fondamentaux de sa personnalité : avec Maurice Debesse, il a contribué à fonder en France les études universitaires de Sciences de l'éducation. Il a présidé, pendant de nombreuses années, l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française (AIPELF). Par là se marque également son ouverture internationale, à l'UNESCO et dans maints pays étrangers, dont le Québec. Enfin Gaston Mialaret a toujours œuvré pour le développement de l'éducation « nouvelle » dont il fut et est demeuré un ardent propagateur.

L'ouvrage offert aujourd'hui à la communauté éducative porte la marque de ces activités et de ses engagements : il est à la fois scientifique et généreux. Il est également d'une lecture facile malgré ses aspects rigoureux. Il prétend, en effet, s'adresser à la fois aux étudiants des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, aux enseignants en exercice, aux parents et aux administrateurs. C'était une gageure ; je pense qu'elle est tenue.

On pourra s'étonner de voir réapparaître sous cette forme imposante une expression que d'aucuns pouvaient croire définitivement enterrée : « **Pédagogie générale** » !

La Pédagogie générale était le propre des Écoles normales triomphantes. Elle avait peu à peu cédé la place aux « Sciences de l'Éducation », et plus récemment à la « Didactique », ou plutôt aux Didactiques. Par là se marquait l'exigence d'une plus grande « scientificité » et la méfiance pour une idéologie qui marqua la Troisième République. La « Pégagogie générale » sent l'encre et l'huile des parquets des salles de classe d'antan. Elle rappelle les « Hussards noirs de la République ». Elle colle à la laïcité. Bref, depuis le « **Traité de Pédagogie générale** » de Hubert qui marqua des générations de formateurs, aucun ouvrage de synthèse n'est venu prendre le relais. Il est significatif que ce soit le co-fondateur des Sciences de l'éducation qui relève le défi. Il le fait consciemment et s'en explique. Les Sciences de l'éducation sont indispensables, mais elles ne sauraient remplacer la Pédagogie. Cette dernière est choix de valeurs. Elle est d'autre-part un art, celui du praticien aux prises avec une réalité complexe qu'il convient de traiter « en temps réel ». C'est pourquoi, pour l'auteur, son traité « ne se transforme à aucun moment en un livre de conseils pour pratiquer telle ou telle méthode, pour utiliser correctement telle ou telle technique pédagogique. Il ne s'agit à aucun moment, d'une livre de pédagogie pratique, d'un livre de recettes... Par contre, tout le contenu de ce livre peut aider le praticien à mieux comprendre ce qu'il fait en lui donnant les raisons de son action, en lui proposant des justifications de ses choix en fonction d'idées ou de théories plus générales » (p. 9).

Quant à l'apport des sciences, il est omniprésent, mais il s'agit « d'apports de la recherche scientifique en éducation », sans qu'il soit à aucun moment question d'entrer dans le détail des procédés de recherche.

Le livre est-il fidèle à ces déclarations liminaires ?

Je ne le pense pas et d'ailleurs était-ce possible ou même souhaitable ? Les apports des Sciences de l'éducation ne peuvent donner des fins, voire même des objectifs. Mais, à coup sûr, ils peuvent décrire les conditions institutionnelles de l'action pédagogique, celles de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est dire qu'ils contribuent sans cesse à révéler les contradictions possibles entre les fins affichées et l'action effectivement conduite, c'est-à-dire, nécessairement, à indiquer ce qu'il convient de faire si l'on veut atteindre les fins affichées. Or Gaston Mialaret ne nous cache pas ses préférences en matière de finalités. La seconde partie de l'ouvrage s'ouvre sur un chapitre concernant les « finalités et les objectifs de l'éducation ». Sa synthèse est sans équivoque : « Une des finalités générales d'un système scolaire est donc de tout mettre en œuvre (structures, lois de fonctionnement, contenus et méthodes) pour lutter contre cette reproduction-discrimination et donner à tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, religieuses, les mêmes opportunités de développement personnel, de réussite scolaire et de

choix professionnel » (p. 73). L'ensemble est mis sous le « chapeau » de l'« Éducation nouvelle », ce qui n'est pas pour me déplaire. Certes, l'écart entre la « Science » et la « Pratique » demeure celui de la « complexité » de l'action concrète. Mais n'importe quoi ne peut être justifié au nom de cette complexité.

Le propre d'un livre « fondamental » est de synthétiser, de la façon la plus claire possible, un ensemble de savoirs concernant le domaine. Ce livre répond à cet objectif.

Le « Modèle général des situations d'éducation » qui clôt l'introduction définit le cadre et l'ambition de l'ouvrage :

1. la société, sa philosophie, ses institutions pédagogiques ;

2. l'établissement scolaire ;

3. la relation éducative et l'apprentissage.

De là, trois grandes parties :

1. les aspects généraux (finalités et objectifs, institutions, établissements, programmes et contenus, méthodes, évaluations) ;

2. les conditions d'existence de l'élève au sein de l'institution scolaire : l'espace ; le temps ; éducation, pédagogie, psychologie, apprentissage ; l'école et la famille ; autres partenaires ;

3. l'action éducative, partie qui traite de domaines très concrets : à côté des problèmes liés à la relation éducative, les leçons, l'interrogation, les manuels, les centres de documentation, le matériel, les techniques éducatives.

Ces trois parties sont traitées en 23 chapitres. Chacun de ces chapitres comprend, à côté d'analyses classiques empruntées au savoir traditionnel, des apports scientifiques précis venant des Sciences de l'éducation. Il est impossible de résumer l'ensemble. Un exemple permettra de saisir la richesse de ces apports. Le chapitre consacré aux Méthodes pédagogiques me paraît bien apte à faire saisir la façon dont Gaston Mialaret a conçu son traité, d'autant plus que c'est là un point central des oppositions habituelles entre traditionalistes et novateurs. Mais c'est également celui où, officiellement, est affirmée la responsabilité individuelle du professeur libre de choisir les méthodes « qui conviennent le mieux à son caractère et à son talent ». (Citation de l'Inspection générale rapportée par Gaston Mialaret en introduction, p. 224).

En son temps, la « Pédagogie expérimentale », avait la prétention de mettre fin à cette liberté irraisonnée et de dire objectivement ce qui devait être fait.

Aujourd'hui, Gaston Mialaret semble reprendre à son compte les orientations officielles. En réalité il les interprète d'une façon beaucoup plus restrictive. Si la « Science » ne peut pas dicter la méthode, ses apports conduisent nécessairement à chercher une cohérence avec les finalités du système ou celles de la personne, à éviter les contradictions internes et à présenter un taux suffisant d'applicabilité (p. 225). Le style personnel ne peut donc être en contradiction avec les finalités affichées et ne pas tenir compte de l'environnement.

A partir de cette orientation de base, le chapitre va déployer en premier lieu des analyses classiques : méthodes synthétiques ou méthodes analytico-synthétiques, et surtout « méthodes actives » auxquelles l'auteur consacre six pages avec leurs fondements psychophysiologiques et psychologiques. Vient ensuite la description détaillée et nuancée des méthodes d'individualisation, de socialisation, de coopération, de pédagogie institutionnelle et de l'étude du milieu, toutes méthodes qui, au fond, s'opposent à la didactique classique.

L'étude scientifique des méthodes vient enfin, avec la description des techniques d'objectivation (Flanders, De Landsheere, Postic), avec l'usage de l'analyse statistique (Drevillon) et celle de la video couplée à l'ordinateur (Altet).

Ce chapitre, comme tous les chapitres, est suivi d'un ensemble de documents : ici sur Montessori, Decroly, Korczak, Cousinet, Freinet. Enfin une bibliographie substantielle termine le chapitre.

L'analyse de ce chapitre particulier révèle l'orientation et la qualité de l'ensemble :

— un parti pris d'objectivité et de distanciation qui se refuse à donner des préceptes absolus de « bonne pédagogie » ;

— des analyses classiques de psycho-pédagogie ;

— Un apport substantiel des résultats des principales recherches sur le domaine ;

— des documents ;

— une bibliographie importante.

Contrairement aux ouvrages anciens de « Pédagogie générale » on ne trouvera pas ici de normes affirmées. Gaston Mialaret souhaite éclairer le choix de ses lecteurs et il le fait avec un apport important des Sciences de l'éducation. Au lecteur lui-même de tirer les conclusions qui s'imposent, compte-tenu des finalités, de la personnalité des maîtres et des élèves et de la faisabilité. La différenciation pédagogique, apparaît

ainsi comme l'horizon latent de cet ensemble, étant bien entendu que cette différenciation vise *en premier* lieu la promotion de tous, l'épanouissement de l'enfant, la réalité de ses apprentissages, la socialisation, c'est-à-dire, au fond, de façon individualisée, la mise en œuvre d'une pédagogie active et personnalisante chère à ce qui fut et ce qui demeure l'« Éducation nouvelle ». (p. 71).

Pour ma part, je ne peux que m'en réjouir. Je ne peux concevoir aujourd'hui une « Pédagogie générale » qui n'aboutisse pas à de telles conceptions.

Ajoutons que l'ouvrage comprend, in fine, une bibliographie générale, un index des noms propres, un index des matières et une brève biographie de quelques pédagogues cités.

Au moment où la formation des maîtres apparaît, plus que jamais, une impérieuse nécessité et où les Sciences de l'Éducation, par la diversité de leurs apports, sont méconnues ou systématiquement et passionnément attaquées, cet ouvrage synthétique, documenté et généreux vient à son heure. Je ne doute pas qu'il ait un succès mérité.

Louis Legrand
Professeur émérite
Université Louis Pasteur, Strasbourg

PERROT (Jean). — **Art baroque, art d'enfance.** — Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1991. — 350 p.

Cet ouvrage est un vrai plaisir. Parce qu'il est cultivé, intelligent et « osé ». Osé en ce sens que J. Perrot, professeur de littérature comparée à l'Université Paris-Nord, y soutient une thèse très forte : « *Y aurait-il une relation privilégiée entre l'enfance et l'art baroque, ce dernier devançant le classicisme comme la jeunesse devance la maturité* ? » L'auteur va s'attacher à démontrer que la littérature de jeunesse, dans ce qu'elle a de meilleur (c'est-à-dire en dehors des ouvrages « didactiques »), est bel et bien baroque.

Mais qu'est-ce que le baroque ? Plus qu'un style permanent de l'être humain, c'est un courant esthétique lié à la Contre-Réforme (fin XVIe-début XVIIe) et à un art de cour, valorisant une esthétique de la lumière et de l'extase, développant le culte de la Vierge et de l'Enfant-Jésus, le culte de l'enfant, de l'enfance, des « amours d'angelots » et des chers « petits anges ». En contrepoint préalable de l'âge classique, le baroque privilégie les sens plus que la raison. La littérature de jeunesse s'enracinerait dans cette époque baroque et les « contes » témoigneraient de son émergence et de sa reconnaissance. Il devient alors possible de décrire la genèse de la littérature de jeunesse. J. Perrot prétend donc écrire « Le livre de la genèse » de la littérature de jeunesse, le « il était une fois » des « il était une fois ». Il postule que le baroque demeure le principe de communication avec l'Enfant-Roi mythique, avec « l'enfant merveilleux » qui chacun porte en soi et que « régénère » l'artiste de jeunesse.

Dans la première partie, l'auteur examine cinq grands classiques de la jeunesse pour en faire surgir la constance des traits et manifestations du baroque. Bien entendu, il faut commencer par Perrault et ses **Contes de ma mère l'Oye**, ce classique incontournable de la littérature de jeunesse. Dans le texte, le merveilleux et ses exubérances apparaissent comme le double enfantin de la préciosité, la violence renvoie aux « excès » de l'imagination enfantine, la prolifération des désirs et des transformations fait écho à l'extrême violence des passions. Les illustrations, de leur côté, celles de G. Doré en 1862 plus particulièrement, manifestent la violence et la magnificence. Les contemporains ne sont pas en reste sur ce point. J. Perrot, tout en reprenant les analyses de M. Foucault et de M. Serres, suit **le chaperon rouge** à la trace dans les dessins de Kelek, Claverie ou Forquin, des illustrateurs qui n'hésitent pas à « détourner » les tableaux classiques de Carpaccio, du Titien, de Vélasquez, de Zurbaran, du Caravage ou de de La Tour pour mieux nous saisir d'histoires de grand-mère, de loup et de petite fille. Sans parler de ces auteurs qui renversent l'histoire classique du conte dans « *un affolement de la fiction* » (p. 56) pour aboutir, par exemple, à un chaperon bleu, vert ou jaune. Que ressort-il de tout cela ? « *De toute évidence, l'inconscient des contes est bien celui de la passion flamboyante* » (p. 53). Les contes de Perrault, vieux fond culturel baroque et commun, ont ainsi reçu dans la culture française le statut d'objet transitionnel : leurs références et leurs fantasmes servent de tremplin à d'autres fictions qui peuvent aussi les subvertir.

Perrault laisse la place à la comtesse de Ségur chez qui, contrairement à ce que l'on pourrait croire, la conception baroque l'emporte sur la conception éducative du conte, ne serait-ce que parce que, dans le plus pur style baroque, la conception du récit est fondée sur l'imagination et sur l'émotion. J. Perrot reprend ici les perspectives analytiques de M.F. Doray (**La comtesse de Ségur : une étrange paroissienne**, Paris, Rivages, 1990) ; nul doute que cette entrée accentue le

côté baroque et serve le propos de notre auteur qui va s'efforcer de dévoiler l'imaginaire et ses fonctionnements illogiques, excroissants, baroques pour tout dire, notamment par l'association de la sexualité et de la violence physique que met en scène notre comtesse. C'est à se demander si, plus que la littérature de jeunesse elle-même et plus fondamentalement, l'inconscient ne serait pas baroque. J. Perrot le laisse supposer. De plus, si, comme il le dit, le roman d'initiation décrit le passage de la Nature à la Culture, de l'enfance à l'adulte, quelle est alors la fonction du baroque ? Témoigne-t-il de ce qui est perdu dans la Culture ? Maintient-il ce qui subsiste de l'enfance, de la Nature ? On voit que la comtesse n'a pas évoqué pour rien les mémoires de l'âne.

Lewis Carroll est le troisième auteur analysé. Témoin du baroque anglo-saxon, cultivant le « non-sense », soit la logique absurde, il tournoie sur le territoire de l'illusion, du dédoublement, du fantasme, à l'aide du songe, du délire verbal et des métamorphoses. **De l'autre côté du miroir**, compromis de logique et d'imaginaire, est une œuvre baroque due, selon J. Perrot qui se transforme ici en lapin détective, à un voyage de L. Carroll en Russie où il a découvert les églises baroques. Les torsions, les miroirs des images qui accompagnent le texte débouchent à leur tour sur cette conclusion : Lewis Carroll ou la conjonction du baroque russe orthodoxe et du « non-sense » anglais.

Quant à Jules Verne, son œuvre représenterait métaphoriquement le baroque romain de la papauté. Jules n'est qu'un autre Bernin, l'artiste baroque par excellence qui a décoré St Pierre de Rome ; mais, chez lui, on assiste au déploiement de forces naturelles « sublimes ». Bernin défendant Rome engagée dans la Contre-Réforme a trouvé son double : Jules Verne défendant la science moderne et combattant les aberrations de l'obscurantisme. Ce dernier est un précurseur des films-catastrophes mais, chez lui, le déploiement d'énergie ne se fait que par le déploiement des éléments naturels ; la technique, elle, est salvatrice. Ses romans vont pouvoir être passés aux rayons d'une double grille, structurale d'une part, liée au « roman familial » de l'autre.

Michel Tournier est le cinquième mais non le moindre. Influencé par Leibniz, le philosophe baroque, et par C. Levi-Strauss, dont il suivit les cours, M. Tournier s'inspire de Defoe **(Robinson Crusoe)** et de W. Golding **(Sa majesté des mouches)**, mais il intègre les éléments mythiques dans un schéma d'ensemble parodique qui retourne les données anthropologiques occidentales. C'est un baroque de l'écriture, de la forme, de la construction, qui se donne donc moins à voir que les autres mais qui n'en est pas moins de la famille. Mais quel est donc le secret de la réussite de cette famille, de ces cinq auteurs qui nous prennent la main ? Il tient dans le fait suivant : délaissant l'aspect pédagogique plat et lourd qui cherche d'abord à moraliser ou à instruire, le baroque renvoie à la sensibilité ; c'est par là qu'il « frappe » et touche les cœurs des lecteurs, donc qu'il accomplit son œuvre pédagogique en joignant de façon elliptique les valeurs et les charmes du sensible. Le baroque a le cœur sous la main : l'artiste accepte d'y suivre l'enfant sur ses chemins de tangente, du côté de l'imaginaire.

Ayant « réduit » les classiques de la littérature de jeunesse aux figures du baroque, J. Perrot s'attache dans la seconde partie de l'ouvrage à repérer dans les productions contemporaines les éléments de cette culture baroque pour en établir la permanence. L'arc-en-ciel sera le premier objet baroque privilégié : « *symbole baroque par excellence, l'arc-en-ciel exprime l'alliance du ciel et de la terre, de l'adulte et de l'enfant* » (p. 203). Il permet même, quand il brille au firmament de l'album pour la jeunesse, d'offrir un résumé de l'histoire de la peinture, ce à travers les différents styles d'images proposées au jeune lecteur contemporain. C'est ce que fait notre auteur dans une série de fines analyses et de correspondances subtiles entre l'histoire de la peinture et les albums de jeunesse.

Mais l'arc-en-ciel n'est pas seul. L'œuvre d'un illustrateur, F. Clément, montre comment la crinière du cheval et l'écume des vagues traduisent les métamorphoses inquiétantes de la femme et de sa beauté fragile. Antithèse du précédent, Pef, roi des ascensions, déploie des jeux d'illusions, le désir des hauteurs, l'essor dangereux de l'imagination. Arc-en-ciel, crinière, vagues, ascensions, voilà donc des objets du baroque, rejoints par d'autres. Un lieu tout d'abord : Venise, la baroque par excellence car elle n'est que façade. Une forme ensuite : les lettres et les signes de l'écriture, en proie aux approches baroques de la torsion, aux effets baroques du langage. Des expressions enfin : l'extrême et ses formes (l'inceste, la mort, l'or, l'exotisme, etc.). Flèche de la marge dans un univers par trop écrit et institué, le baroque, par l'enfance et ses livres, est devenu la forme euphémisée du Postmodernisme.

En fermant ce livre, on ne peut qu'évoquer d'autres auteurs qui ont voulu faire parler les contes par exemple. Chacun se souvient sans doute du travail fait par B. Bettelheim sur ce domaine. Sur d'autres bases, J. Perrot retrouve les dimensions du merveilleux, de la violence et de l'excès. Mais on se rappellera aussi,

chez Bettelheim, la condamnation des images qui « emprisonnent » l'imaginaire du lecteur des contes. J. Perrot, au contraire, montre comment les images (au moins celles des plus grands artistes) font en quelque sorte « exploser » l'imaginaire, comment l'interface texte/image trace une ligne exponentielle.

Certes, certains auteurs ou illustrateurs d'albums risquent fort d'être surpris par « l'utilisation interprétative » qui est faite de leur œuvre ; ils l'estimeront réductrice ou « hallucinée ». Mais c'est la loi de l'analyse interprétative de filer son texte sur le texte des autres. En ce sens, J. Perrot est un ogre (donc baroque) qui se saisit pourtant classiquement, didactiquement, de ses victimes par ses modes d'analyse structurés (donc anti-baroques). De plus, tout mode d'analyse a sa force et ses limites qui résident dans sa spécificité. Prenons la comtesse de Ségur pour exemple J. Perrot retient l'approche analytique de M.F. Doray pour servir à son entreprise. Mais d'autres étaient possibles. M.C. Vinson (**L'éducation des petites filles chez la comtesse de Ségur,** Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1987), elle, dénonce chez la comtesse l'idéologie sexiste, non seulement dans le texte, mais encore dans la trame et les structures narratives. L. Kreider (**L'enfance des Saints et des autres. Essai sur la comtesse de Ségur,** Bari : Schéna, Paris : Nizet, 1987), de son côté (et J. Perrot utilise cet ouvrage explicitement), montre que la conception de l'enfance et les idéaux pédagogiques de la comtesse ne sont que la réplique des théories des éducateurs catholiques de l'époque (et on aurait bien du mal à considérer Mgr Dupanloup comme baroque, au moins au premier degré !). Mais alors, où est la « vraie » comtesse, si tant est qu'il y en ait une ? Est-ce la comtesse baroque ? Ou tout au moins le baroque est-il l'essence de la comtesse ? Gageons que le débat n'est pas clos, même si la thèse est forte.

J. Perrot a pris un parti et il en a tout à fait le droit, d'autant qu'il le tient fort brillamment. Seulement, surgit immédiatement une redoutable question : à partir de quand le parti pris ne devient-il pas un parti-pris ? Nous sommes, pour notre part, bien incapable de répondre à une telle interrogation, au moins pour le domaine envisagé ici. Ne serait-ce que parce qu'il faudrait aussi répondre aux questions suivantes : la littérature baroque n'est-elle qu'une littérature d'enfance ? S'il y a du baroque dans la littérature de jeunesse, n'y-a-t-il que le baroque qui vaille ? Hors du baroque, n'y-a-t-il, dans la littérature de jeunesse, que de la littérature didactique ? L'essence de l'enfance se résume-t-elle à l'essence du baroque ? Laissons le débat s'instaurer et rebondir... Terminons plutôt en évoquant une difficulté de lecture : les illustrations sont nombreuses mais on aimerait davantage de planches pour nous permettre de suivre les analyses très fines de l'auteur. Et pourtant, et c'est là une force supplémentaire de l'ouvrage, on arrive très bien à prendre le texte comme tel, hors de ses références imagées. L'image s'abîme dans le texte : un effet baroque de plus ?

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
Université Louis Pasteur, Strasbourg

SINGLY (François de) dir. — **La famille : l'état des savoirs**. — Paris : La Découverte, 1991. — 448 p.

Depuis une dizaine d'années, on voit se multiplier les initiatives visant à synthétiser les apports de différents champs de la sociologie française : sociologie du travail, de la jeunesse, de la socialisation. L'ouvrage dirigé par François de Singly s'inscrit dans cette orientation tout en présentant deux caractéristiques originales. La première est le souci de favoriser un dialogue entre différentes disciplines concernées par l'objet « famille » : la sociologie, l'ethnologie, la démographie, l'histoire, le droit et, à un moindre degré, la psychanalyse et la psychologie. La deuxième est celle d'avoir voulu réunir les contributions d'une quarantaine de spécialistes de différents domaines plutôt que celles d'un noyau restreint de chercheurs. Le résultat est un ouvrage très vivant qui, comme le promet l'avant-propos, permet au lecteur à la fois de mieux apprécier la diversité des points de vue possibles et de mieux saisir la complexité de la démarche de recherche. Cette richesse thématique et méthodologique rend toute critique globale très difficile, mais telle n'est pas notre prétention ici. A travers une lecture très sélective de plusieurs textes de l'ouvrage, nous voulons plus modestement souligner leur contribution au développement d'une sociologie de l'éducation plus attentive aux interactions entre les principaux agents de socialisation que sont la famille et l'école.

L'ouvrage débute là où s'arrêtent le plus souvent les analyses des sociologues de l'éducation. Les textes de Michel Bozon et d'Olivier Galland résument les principales conclusions des recherches portant sur le choix du conjoint et l'entrée dans la vie familiale des jeunes. L'apparition d'un âge de transition, la *post-adolescence*, entre la fin des études et l'accès à un emploi stable, et entre la séparation de la famille d'origine et la construction d'une nouvelle famille que soulignent les deux auteurs fait aujourd'hui l'objet d'une atten-

tion soutenue de sociologues travaillant au croisement de la sociologie de la famille, de la jeunesse et du travail. En revanche, les sociologues de l'éducation se sont jusqu'à présent beaucoup moins intéressés à ce phénomène, sans doute, entre autres choses, en raison du faible nombre d'études portant sur les élèves, collégiens et lycéens. Pourtant le rôle de la généralisation et de la prolongation des études apparaît déterminant : non seulement elles seraient directement responsables du report des calendriers professionnels et matrimoniaux des jeunes, mais elles favoriseraient les ruptures avec les positions de classe d'origine et, pour les jeunes filles, avec les positions traditionnelles de sexe, par l'élévation des aspirations et la diffusion des normes des classes moyennes chez une partie de la jeunesse ouvrière.

L'ouvrage aborde ensuite l'étude de l'organisation familiale et de la « vie de famille ». L'institution familiale a connu de profondes transformations depuis la Deuxième Guerre mondiale (passage à un mode de vie urbain, généralisation du travail salarié des femmes...) et, davantage encore, depuis une vingtaine d'années (développement de la cohabitation juvénile et des naissances hors mariage, augmentation des divorces...). Celles-ci sont à l'origine du renouveau actuel de la sociologie de la famille qui, à travers de multiples travaux empiriques, s'est efforcée de saisir leur impact sur les relations conjugales et, de façon plus limitée, sur les rapports parents-enfants. Il est évident que ces transformations ont dû également introduire des modifications dans les relations que les familles entretiennent avec l'institution scolaire. Néanmoins, leurs effets dans ce domaine demeurent mal connus pour deux raisons principales que note plus loin Jean Manuel De Quéiroz. D'une part, la primauté accordée à la « profession du père » comme variable explicative des attitudes et des pratiques familiales à l'égard de l'école a longtemps conduit à minimiser l'importance d'autres variables externes ou internes au groupe familial. D'autre part, quand les évolutions récentes sont effectivement prises en compte, comme c'est le cas notamment dans la littérature américaine, la prééminence d'une optique « défectologique » centrée sur l'observation des défaillances de l'éducation familiale dans les milieux populaires, conduit à assumer d'emblée leur incidence négative sur la scolarité.

Cette dernière tendance est particulièrement marquée dans l'abondante littérature sur les effets du divorce et de l'absence du père sur la réussite scolaire des enfants. De nombreuses recherches en éducation concluent à l'existence de « handicaps familiaux » chez les élèves appartenant à des familles désunies ou reconstituées, même si, en Amérique comme en France, certains chercheurs se sont appliqués de longue date à démonter le système idéologique qui se cache derrière une partie de ces travaux. Les recherches en sociologie de la famille ne sont pas toujours exemptes d'une vision normative, mais elles pointent davantage, comme le notent les textes de synthèse de Nadine Lefaucheur et de Didier Le Gall et Claude Martin, à la diversité des situations et des phases que peuvent connaître les familles monoparentales, ainsi qu'à la richesse potentielle des réseaux de parenté qui subsistent ou se créent après la désunion.

Il en va un peu de même pour ce qui concerne l'impact du travail de la mère sur les trajectoires scolaires des enfants, bien que dans ce domaine les résultats soient plus controversés : si de nombreux travaux notent une influence positive qui s'exercerait notamment par le développement de l'autonomie de l'enfant, quelques autres menés Outre-Atlantique concluent plutôt à une perte des bénéfices, notamment pour les enfants dont les mères ont un niveau d'instruction élevé qui sont les plus nombreuses à continuer à exercer une profession après la naissance du deuxième et du troisième enfant. Il n'y a pas lieu d'analyser en détail ces recherches ici, mais il est intéressant de faire le lien avec les représentations sociales et les caractéristiques effectives du travail féminin qu'analysent dans cet ouvrage l'historienne Martine Sonnet et la sociologue Martine Chaudron. Il apparaît que non seulement les femmes payent cher, au plan professionnel, leur contribution domestique à l'éducation des enfants, mais que celle-ci est rarement valorisée de façon explicite. Ce silence s'explique parce que la fonction éducative de la mère de famille, quel que soit son statut professionnel, est encore considérée comme allant de soi. Il résulte aussi, cependant, comme le soulignait François de Singly dans un ouvrage antérieur (**Fortune et infortune de la femme mariée**, Paris, PUF, 1987) de stratégies implicites des mères des classes supérieures. A travers la négation du travail éducatif accompli à la maison, celles-ci cherchent à augmenter la « valeur » de l'enfant en faisant comme si l'éducation familiale consistait exclusivement à créer les conditions favorables au dévoilement des qualités « intrinsèques » de ce dernier.

Ces éléments contribuent à expliquer pourquoi les processus éducatifs au sein de la famille ont longtemps constitué une « boîte noire » non seulement pour les sociologues de l'éducation, mais aussi pour les sociologues de la famille. La troisième partie de l'ouvrage, consacré à l'étude des échanges entre les générations, permet néanmoins au lecteur de découvrir les résultats de quelques recherches menées sur ce sujet. L'article

d'Annick Percheron présente les travaux concernant la transmission des valeurs au sein de la famille dans quatre grands domaines : l'identité sociale et professionnelle, les comportements domestiques et les rapports de sexe, la religion et la politique. Il est intéressant pour le sociologue de l'éducation à un double titre : d'abord parce qu'il explore un champ, la transmission des valeurs, relativement délaissé dans l'étude des fonctions de l'institution scolaire, ensuite parce qu'il pose indirectement de nombreuses questions quant à l'articulation de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire. On peut cependant regretter que les recherches dans ce domaine n'aient pas jusqu'à présent été accompagnées ou suivies d'autres sur la transmission des compétences spécifiques au sein de la famille. Une des causes principales de ce phénomène est sans doute le cloisonnement institutionnel encore existant entre la sociologie de la famille et la sociologie de l'éducation qui véhicule l'image d'un partage des fonctions entre la famille, chargée de la socialisation, et l'école, chargée de l'instruction, qui ne correspond nullement à l'imbrication des fonctions de ces deux instances telles qu'on les observe aujourd'hui.

L'article de Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon présente un intérêt particulier du point de vue que nous avons adopté ici. Il faut noter d'abord qu'il a été rédigé conjointement par un sociologue de la famille et une sociologue de l'éducation et qu'il présente un corpus de recherches sur les styles éducatifs des familles qui fait partie de l'héritage conceptuel et empirique de ces deux branches de la sociologie. En second lieu, les auteurs présentent des travaux récents et notamment leur propre enquête sur une population génevoise (Cf. la note critique d'Yves Dutercq dans ce même numéro) dont une des dimensions les plus originales est de chercher à explorer l'effet d'une variable « médiatrice » entre le milieu social d'appartenance des familles et leurs styles éducatifs : les formes de cohésion familiale. La prise en compte des trois styles principaux qui distinguent les auteurs — le style « contractualiste », le style « statutaire » et le style « maternaliste » — ouvre la voie non seulement à une approche compréhensive des processus éducatifs familiaux, mais aussi à une exploration des modes d'articulation possibles avec les styles éducatifs adoptés par différents enseignants ou par différents établissements d'enseignement.

Un seul article évoque de façon précise dans cette partie les contributions des sociologues de l'éducation à la constitution des savoirs sur les familles : c'est celui de Jean-Manuel De Quéiroz, qui a par ailleurs travaillé de façon empirique sur le rapport des familles urbaines à la scolarisation. Dans ce texte, l'auteur présente l'évolution des débats concernant la notion d'« héritage culturel » qui a joué un rôle central en sociologie de l'éducation. Il présente aussi une analyse de travaux plus récents qui étudient les formes de « mobilisation familiale » que l'on voit apparaître chez certaines catégories de familles populaires et immigrées — rupture avec les modèles anciens, choix et évitement de certains établissements, stratégies d'alliance avec les enseignants, ouverture à des pratiques socioculturelles permettant d'enrichir le capital culturel et social des enfants — en les mettant en relation avec des facteurs tels que l'appartenance générationnelle, la stabilité de l'emploi ou le lieu de résidence. Un rapprochement s'avère intéressant avec les stratégies d'intégration des femmes algériennes qu'étudie l'article de Yeza Bouhabel-Villac et dont les prolongements scolaires ont été analysés dans des recherches récentes sur la réussite scolaire des enfants d'immigrés.

La dernière partie de l'ouvrage, qui est consacrée à l'analyse des liens entre la famille et la société, ouvre aussi de nouvelles pistes de recherche pour les sociologues de l'éducation. De nombreux textes, tels ceux de Gérard Lattès et de Catherine Rollet, soulignent que le développement des politiques en direction des familles apparaît historiquement lié à l'émergence d'une conception de l'enfant comme bien national, que traduit notamment la généralisation de l'instruction obligatoire au XIXe siècle. Ne pourrait-on pas alors analyser de façon conjointe le développement des politiques familiales et des politiques scolaires ? Ce travail comparatif apparaît d'autant plus fructueux pour la période récente que les analyses que présente le texte de Jacques Commaille sur l'évolution des rapports entre la sphère publique et la sphère privée dans le domaine de la régulation politique de la famille par des instances étatiques nous semblent pouvoir s'appliquer dans une large mesure aux transformations que l'on observe actuellement dans le domaine scolaire à l'échelle nationale et à l'échelle locale.

Pour conclure, plutôt que de tenter une synthèse globale, François de Singly laisse le soin aux spécialistes des neuf disciplines représentées de résumer et prolonger les analyses des quatre parties précédentes — même si le hasard de l'ordre alphabétique des disciplines permet au sociologue d'avoir le dernier mot. Ce choix témoigne à la fois de l'extrême diversité qui caractérise ce champ — et qui contribue quelque peu, il est vrai, à désorienter le lecteur néophyte dont l'attention se trouve mobilisée par des objets, des approches et des périodes fort différentes — mais aussi de la qualité du dialogue interdisciplinaire qui semble s'y être instauré. Le développement de la sociologie de

l'éducation n'a pas suivi les mêmes voies, mais des parallèles existent concernant par exemple les liens entre les transformations sociales et le développement des recherches ou encore la qualité des échanges avec d'autres sciences de l'éducation — l'histoire et la démographie, mais aussi plus récemment, l'ethnologie. Le moment n'est-il pas venu alors d'enrichir le dialogue entre ces deux branches de la sociologie et de développer des projets de recherche communs ou complémentaires ?

Agnès Henriot-van Zanten
CNRS, Université Paris V

VIAL (Monique). — **Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909**. — Paris : Armand Colin, 1990. — 232 p. — (Bibliothèque européenne des Sciences de l'éducation).

Les institutions et les modes d'intervention auprès des enfants et des adolescents handicapés ou en difficulté sont en profonde transformation. Les orientations générales énoncées par la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées se sont progressivement concrétisées dans des modalités d'application, particulièrement en ce qui concerne l'intégration dans les structures ordinaires de vie, y compris l'école. Plusieurs dispositions officielles, conjointes au Ministère de l'Éducation Nationale et au Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale, ont ainsi été prises au cours des années 80 pour développer toutes les mesures favorisant l'intégration scolaire. Plus récemment, en 1991, les dénominations traditionnelles des « *classes spéciales* » ont été supprimées : ce sont désormais des « *classes d'intégration scolaire* » qui peuvent scolariser des enfants avec différents types de difficultés, soit des déficiences sensorielles, soit des déficiences motrices, soit des handicaps mentaux.

Dans ce cadre, les classes de perfectionnement instituées par la loi de 1909 pour « *les enfants arriérés des deux sexes* » deviennent à leur tour des classes d'intégration, dont l'objectif général est de permettre à des élèves dont le handicap a été reconnu de « suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire » (circulaire du 18 novembre 1991). Mais la signification historique de ces classes, leurs conditions de création, les processus qui ont abouti au vote de la loi de 1909, restent souvent entachés de profondes erreurs d'interprétation, d'autant plus courantes qu'elles s'accordent avec les opinions du sens commun ? Or, on peut penser que la perpétuation de telles erreurs reste un obstacle à la compréhension actuelle des institutions dites « spécialisées » et de leurs rapports avec le système scolaire. Le schéma habituel met en continuité la loi sur l'obligation de l'instruction primaire (loi du 28 mars 1882) et la loi du 15 avril 1909 énoncant la possibilité de création, sur la demande des communes et des départements, des « *classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques* » et des « *classes autonomes de perfectionnement* » pouvant elles-mêmes comprendre un demi-pensionnat et un internat (1). Non par l'invocation d'un processus parlementaire qui aurait été continu entre les deux lois mais par l'invocation de revendications émanant de l'école primaire et de ses maîtres. Plus exactement, le raisonnement tenu est le suivant : l'obligation déclenche une fréquentation scolaire nouvelle d'enfants difficiles dont les maîtres se plaignent car ils perturbent des classes surchargées ; une demande de classes ou d'écoles spéciales est alors exprimée pour résoudre de telles difficultés.

L'extension de ces revendications et leur mise en forme publique grâce aux congrès et aux publications sur l'enseignement aboutiraient à la création le 4 octobre 1904 d'une commission interministérielle (Ministère de l'instruction publique et Ministère de l'intérieur) chargée d'étudier les conditions de scolarisation de l'ensemble des anormaux. Le vote de la loi de 1909, qui est limitée au seul cas des arriérés, pourrait être expliqué, complémentairement, par l'apport des psychométriciens, Binet et Simon en l'occurrence, qui fournissent les critères scientifiques de repérage des anormaux sur le plan de « *états inférieurs de l'intelligence* ». On pourrait d'ailleurs ajouter à ce schéma général, un schéma plus spécifiquement destiné à rendre compte de l'action parlementaire entre le dépôt du projet de loi du 13 juin 1907 et le vote définitif de la loi, le 15 avril 1909, après les travaux de commission à la Chambre des Députés et au Sénat et, bien entendu, les « navettes » entre les deux Chambres. Une sociologie critique a en effet tendu à accréditer la thèse selon laquelle la bourgeoisie dominante aurait, dans une belle unanimité, cherché à mettre à l'écart de la scolarisation ordinaire, les enfants du sous-prolétariat qui mettaient en danger l'ordre social, afin de pouvoir plus aisément, grâce à une pédagogie « spéciale », normaliser leurs conduites et les moraliser. Plusieurs interventions de parlementaires de l'époque vont en effet dans ce sens et on peut alors être tenté d'affirmer que l'élaboration de la loi émane finalement de cette volonté de contrôle social, partagée à la fois par le gouvernement et par la majorité de la Chambre.

Sur ces différents points, tout à fait fondamentaux pour cerner la signification sociale d'un enseignement

spécial, Monique Vial apporte des démentis fortement étayés par un travail de recherche remarquablement précis et minutieux, entrepris depuis plus d'une dizaine d'années. L'auteur nous propose ici, dans une langue alerte et claire, un livre de synthèse de ses publications antérieures mais aussi de réflexion critique sur la construction d'un objet de recherche historique. Ces recherches ont été publiées dans diverses collections de l'INRP, rappelées dans la bibliographie de l'ouvrage. Celui-ci ne prétend donc pas se substituer aux différents rapports de recherche auxquels le lecteur intéressé peut toujours avoir recours. C'est là qu'il trouvera la restitution détaillée des démarches adoptées par l'auteur pour rendre compte des revendications des instituteurs, des conceptions des médecins aliénistes sur l'anormalité, des actions entreprises par divers « techniciens de l'enfance normale » en faveur de classes et d'établissement spéciaux, du rôle des instances politiques nationales. Là aussi qu'il trouvera la présentation de l'ensemble des sources utilisées : revues témoignant des préoccupations du corps enseignant et des défenseurs de l'école publique ; publications sur l'enfance anormale ; textes des débats de l'Assemblée Nationale et du Sénat ; manuscrits inédits d'acteurs favorables à la promulgation de la loi, etc. Mais il est certain que le livre actuel a l'avantage, d'une part, de présenter sous une forme unique, et nécessairement synthétique, les résultats de travaux publiés à différentes dates et, par là même, de permettre à un plus large public de connaître leur importance, d'autre part, d'offrir en quelque sorte un itinéraire de recherche sans complaisance.

Rappelons en effet, pour aller à l'essentiel, que Monique Vial avait partagé le schéma habituel de constitution de la loi de 1909. Elle l'avait même écrit dans plusieurs publications des années 70, y compris dans des ouvrages auxquels j'avais participé, et j'étais donc moi-même convaincu de la justesse de cette thèse. Monique Vial a eu le grand mérite de remettre radicalement en cause nos préjugés, nos visions hâtives du passé, ce que Durkheim nomme les « prénotions ». Il fallait une constance, une opiniâtreté, dignes de la plus grande estime pour vouloir retrouver sur chaque point la documentation pertinente, le faisceau de sources permettant de répondre à la question posée, ce qui, la plupart du temps, a entraîné un nouveau type d'interrogation, et une nouvelle recherche de sources historiques. A vrai dire, la démarche étant d'autant plus difficile que, dans une première étape tout au moins, il fallait essayer de démontrer une absence, à savoir l'absence d'une revendication des maîtres d'école en faveur d'un enseignement spécial. A l'évidence, seules des traces écrites, pouvaient être utilisées. Et c'est pourquoi Monique Vial a scrupuleusement étudié le **Bulletin de la Ligue Française de l'Enseignement** de 1881 à 1909, en étant particulièrement attentive aux comptes-rendus des congrès annuels. Pour avoir le maximum de garanties, elle s'est assurée que d'autres revues de la même période ne présentaient pas des points de vue différents et que, par conséquent, le **Bulletin de la Ligue** pouvait légitimement être considéré comme représentatif de l'idéologie républicaine par rapport à l'enseignement. Le bilan est tout à fait frappant : la préoccupation de la Ligue est de faire respecter l'obligation scolaire, jamais n'apparaît l'idée d'un afflux d'enfants difficiles du fait de l'application de la loi de 1882, et si la question de l'anormalité apparaît dans certains progrès, c'est d'abord à propos des sourds et des aveugles, plus tardivement à propos de l'ensemble des anormaux et surtout c'est le fait de spécialistes, ceux que Monique Vial appelle les « *techniciens de l'enfance normale* », et non le résultat d'une mobilisation collective. Contrairement au schéma couramment admis, il ne s'agit donc pas de mettre à l'écart des enfants jugés trop difficiles, mais, prioritairement, de permettre l'application de l'obligation scolaire. Dès lors apparaît une autre hypothèse : la revendication d'un enseignement spécial et sa formulation en termes d'« *anormalité* » ne seraient pas le résultat d'un processus endogène mais seraient, au contraire, importées dans le cadre scolaire par les préoccupations de spécialistes extérieurs.

L'autre étape de la démonstration consiste donc à repérer comment se constituent, chez les spécialistes, un discours, ou plutôt de multiples discours à propos de l'anormalité et comment ceux-ci en arrivent à investir l'école, justifiant la création d'un enseignement spécial par une attention à l'égard de l'anormalité scolaire. En réalité, cette dernière position qui reçoit son achèvement par le repérage psychométrique de l'arriération est le résultat d'un processus complexe où se sont affrontés différents experts. Sous cet angle, Monique Vial ne reprend pas non plus l'idée commune selon laquelle se seraient seulement opposés deux blocs homogènes, médecins d'un côté, psychologues de l'autre. Il ne s'agit pas, dit-elle, d'une simple concurrence entre aliénistes et nouveaux psychologues mais d'un jeu plus complexe où s'entrecroisent des idéologies et des revendications non réductibles à des oppositions professionnelles. Toutefois, même si l'on se garde de reprendre une dichotomie trop simpliste, l'action de Bourneville, médecin de l'hospice de Bicêtre et celle de Binet et Simon retiennent inévitablement l'attention. Pour le premier, on se référera aussi avec grand profit aux travaux de Jacqueline Gateaux-Mennecier (2). Bourneville, en tout cas, entreprend

d'abord une campagne, qui se solde d'ailleurs par un échec, en faveur d'un enseignement spécial pour les enfants arriérés des asiles. En plus du traitement médico-pédagogique à l'intérieur même des asiles, il revendique la solution de classes spéciales dans des écoles ordinaires en partie pour remédier à l'encombrement des hôpitaux, en partie pour favoriser ce qu'on appellerait l'intégration. Pour asseoir ultérieurement son argumentation, il invoque l'application de l'obligation scolaire aux enfants anormaux des asiles, puis, faisant un pas de plus, il envisage le repérage des anormaux dans le cadre des écoles : en 1891, puis en 1896, il demande que des enquêtes soient entreprises dans les écoles pour dénombrer les arriérés et les indisciplinés. Il est manifeste, dans ces conditions, que c'est bien le médecin qui oriente son action vers l'école et non l'école qui formule une demande auprès du médecin. S'il y a tentative de dépistage des anormaux à l'école, elle émane d'un « investissement opiniâtre » de l'école par le médecin. Quant à Binet et à Simon, l'analyse qu'entreprend Monique Vial de leurs prises de position face à l'anormalité aboutit à en dévoiler les contradictions : d'un côté, dans des textes célèbres, les auteurs invoquent la gêne que certains écoliers apporteraient au fonctionnement des classes ordinaires pour justifier la création de classes spéciales, d'un autre côté ils invalident les propos des maîtres eux-mêmes en voulant appliquer des critères psychométriques pour le dépistage d'enfants arriérés qui ne se distinguent pas avec netteté des autres enfants. Mais on a alors affaire à un profond retournement de perspectives qui marque de façon durable, et jusqu'à aujourd'hui, l'histoire de l'enseignement spécial. Ce n'est plus l'instituteur et, en général, l'école qui ont vocation à exprimer une demande d'intervention spécialisée mais, au contraire, c'est la démarche d'expertise et, en l'occurrence, la démarche de dépistage des anormaux scolaires qui ont tendance à définir les besoins de l'école. Un nouveau secteur de pratiques sociales se met en place, qui se justifie lui-même et, d'une certaine manière, adresse commande à lui-même, selon une heureuse formule que Monique Vial emprunte à Cerezuelle et Hassler lorsqu'ils analysent l'histoire récente du « *secteur rééducatif* ». L'hypothèse avancée pour rendre compte de cette dialectique entre besoins invoqués et pratiques d'investissement de l'école serait donc que « *ce sont les auteurs des notions d'anormalité et d'arriération scolaires qui ont construit l'image d'une école en proie aux mauvais élèves par suite de la loi d'obligation, ainsi que celle d'une rupture dans les façons de voir des maîtres après 1882* ».

Le schéma courant ne serait qu'une rationalisation sociale introduite par des experts de l'anormalité.

En reprenant ainsi de manière critique les textes fondateurs de Binet et Simon sur le dépistage scolaire de la débilité et sur le recrutement des classes de perfectionnement, Monique Vial n'en ignore pas moins le rôle de multiples acteurs qui ont été en grande partie oubliés. C'est même le trait majeur de sa perspective globale de rechercher empruntant la notion de « *drame* » à Georges Politzer, elle veut « *dégager la trame de ce "drame" collectif — tissé d'actes de personnes et non d'abstractions chosifiées — qui se joue autour de l'enfance anormale...* » ; bref il s'agit de retrouver des acteurs précis dans les démarches qu'ils ont entreprises, dans les conceptions qu'ils ont défendues. Au premier rang, sans doute, de ceux-ci, Gustave Baguer, directeur de l'Institut des sourds-muets d'Asnières, que Monique Vial estime avoir été un artisan essentiel de la loi de 1909. Au-delà de la reconstitution de son action, étayée par des documents inédits, l'auteur montre que le cheminement concret de la loi est loin d'avoir suivi les voies simplistes que l'on imagine trop souvent. Face aux problèmes des anormaux en général, la République ne se mobilise pas. Mais face à la question des classes spéciales pour d'éventuels enfants gêneurs, elle ne se mobilise pas non plus ! Il n'y a même pas de volonté gouvernementale explicite pour faire aboutir le projet de loi. Tout, au contraire, semble montrer que sans la détermination d'un « *petit noyau d'hommes* » et parmi ceux-ci, de Baguer, homme de l'ombre mais « cheville ouvrière », la loi n'aurait peut-être pas été votée. Ce sont ces militants de l'enfance anormale qui forment un groupe de pression au sein des instances de pouvoir. Et si la loi est finalement votée, c'est à la suite de débats et d'oppositions, par exemple sur les questions budgétaires, c'est aussi parce que ses défenseurs, par exemple Strauss au Sénat, présentent les risques de désordre social en l'absence de mesures éducatives pour les arriérés et la loi comme une loi de « *prévoyance sociale* ». C'est donc le schéma que je rappelais plus haut qu'il faut réviser : la création d'un enseignement spécial n'est pas issue d'une stratégie homogène des classes dominantes.

Les trois derniers chapitres sont consacrés à un retour critique sur les démarches du chercheur lui-même. Je serais même tenté de dire qu'il s'agit d'une auto-critique puisque l'auteur essaie de repérer les conditions qui ont pu la guider vers les fausses évidences et vers un travestissement du passé. Au-delà de cette interrogation, Monique Vial se demande si les orientations d'une histoire et d'une sociologie critiques sont encore recevables, alors même qu'elles ont pu contribuer à la propagation de schémas erronés. Ce sont en effet les courant critiques « *post 68* », auxquels

l'auteur a lui-même participé, qui ont accrédité les thèses sur l'exclusion scolaire secrétée par les effets de loi sur l'obligation. Ces courants, il est vrai, s'opposaient à des conceptions selon lesquelles l'éducation spécialisée et les instruments de dépistage des anormaux à l'école reposaient à la fois sur des démarches scientifiques incontestables et sur une intention démocratique. Mais en prenant le contre-pied de ces idéologies et en montrant l'enracinement social des problèmes scolaires et le lien étroit entre obligation scolaire, souci de contrôle social et « *invention de l'enfance anormale* », selon l'expression de Francine Muel-Dreyfus, les « *auteurs critiques* » adoptaient à leur tour des représentations spontanées sans procéder à un examen suffisamment attentif des processus sociaux concrets qui ont mené à la loi de 1909. Plus *fondamentalement, on peut penser qu'ils ont projeté* dans le passé, et sur l'histoire de l'enseignement spécial, des débats ou des prises de position qui étaient en jeu dans la situation des années 70 : problèmes de la ségrégation scolaire, de l'échec des enfants des classes populaires, voire remise en cause plus radicale de l'école dans ses fonctions de reproduction. Il « allait de soi » que la naissance d'un enseignement spécial ne pouvait être qu'une mesure ségrégative issue du fonctionnement même de l'école dans ses rapports aux différentes classes sociales. Pour l'auteur, la leçon à tirer de son analyse des cheminements concrets qui ont mené à la loi de 1909 n'est pas seulement la nécessité d'une nouvelle formulation d'hypothèses mais aussi celle d'une interrogation sur la manière même dont nous construisons notre savoir sur le passé, voire le plus généralement, sur la réalité sociale. S'il est vrai que les schémas habituels ont été d'autant plus facilement adoptés qu'ils rejoignaient les évidences du sens commun et qu'en ce sens ils faisaient écran à une nouvelle construction d'objet, ce n'est pas pour autant que les perspectives critiques marquées par une vigilance à l'égard des enjeux sociaux et culturels doivent être abandonnées. En ce sens, Monique Vial pose plusieurs jalons essentiels car, à ses yeux, la restitution de cette genèse des classes de perfectionnement justifie la pertinence d'un double exercice critique, la critique des conditions de production des concepts scientifiques et la critique « interne » des concepts eux-mêmes. Sur ce dernier point, que nous n'avons pas évoqué jusqu'à présent, elle procède à une discussion serrée des avatars de la notion de débilité mentale, non seulement selon les conceptions de Binet et Simon mais aussi selon les conceptions ultérieurement développées, par exemple de la part des défenseurs français de l'approche psychométrique. C'est finalement à une réflexion épistémologique que nous convie Monique Vial, une réflexion qui serait référée à une tradition marxiste, attentive aux rapports de force entre les classes sociales, aux phénomènes de domination et d'exploitation. Certes, le débat reste ici largement ouvert mais je ne pense pas que l'intention de l'auteur soit de le clore hâtivement. On peut au moins supposer qu'il s'agirait d'un marxisme ouvert, loin des canevas socio-politiques convenus et qui n'hésiterait pas à *remettre radicalement en cause des représentations* non vérifiées et devenues caduques. Sur son propre terrain de recherche, Monique Vial suggère que le lecteur lui-même soit juge du caractère convaincant ou non de sa démonstration. Elle oriente aussi vers des domaines d'investigation complémentaires, comme l'histoire de l'enseignement spécialisé dans d'autres pays d'Europe et, en France même, l'histoire des institutions qui ont reçu des enfants gravement malades et handicapés. Ce serait un approfondissement de l'analyse des rapports entre médicalisation et scolarisation et nul doute que de tels projets aboutiront à des bilans aussi profondément novateurs et aussi précisément documentés que l'ouvrage qui nous est livré aujourd'hui.

Eric Plaisance
Unité de recherche associée
« Sociologie de l'Éducation »
Université Paris V

NOTES

(1) Un tel schéma est encore explicitement énoncé dans la présentation des statistiques de la scolarisation des enfants handicapés dans : Les Personnes handicapées en France, **Données sociales**, CTNERHI-INSERM, 1991.

(2) **Bourneville et l'enfance aliénée**, Paris : Centurion, 1989.

Summaries

ARTICLES School and family

G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau – School/lower class families and infant class success. p. 5

This paper deals with school/home interface, a new focus of educational sociology. It stresses the relationship between learning difficulties in the 1st grade of elementary school and disturbed relations between school and lower class families : mutual misunderstandings, misjudgements and misinterpretations... These results let us assume that acquisition processes of basic knowledge fit into the social and cognitive dynamics developed in the threeway interaction child/school/home.

D. Glasman – « Parents » or « Families » : a critical analysis of a generic vocabulary. p. 19

In the EPA, the teachers use the term of « families » rather than the word « parents » when they tell about their pupils' fathers or mothers. What do these words mean ?... Families living in poor suburbs are often looked at as people who are not interested either in the school or in their children scholarship. A lot of actions and devices, which are set up in the Educational Priority Areas, are based upon this idea. A monogaphic survey of families that are used to the contact with social workers shows that even in those very poor families, attitudes towards school as well as expectations from it are very contrasted. Although they all have in common a wide amount of problems in their relationship with the school system, a lot of them do have a very « positive » attitude towards it.

J. Simonin et E. Wolff – School and family in La Réunion : a problematic relationships. p. 35

The authors analyse the relationships between school and home in La Réunion. It appears that 1st grade and 1st form access are considered either like a transition or like a break. According to the families enrolment in the first form of a secondary school is taken as a mere administative formality or as a ritual passage from childhood to adult condition.

⁂

A. Legrand et G. Solaux – The « CAP » and its uses (1959-1992). p. 47

The vocational certificate « CAP » which had been considered for a long time as a high value diploma for workers has now been decreasing enrolments in initial training. Lucie Tanguy has developed problematics and presented findings in a report entitled « What vocational training for workers and employees in France ? » which led us to analyse the meaning of the kind of training giving access to the CAP between 1959 and 1992. The social, economic and scholastic reasons for the depreciation of this diploma are listed. Development perspectives are outlined. The conditions for a successful evolution are partly analysed.

Perrot et A. Si Moussa – Thinking about teacher time sharing out in junior secondary schools. p. 59

Using a sample of high school teachers in the Department of the Côte-d'Or, this article proposes a method to measure teachers' professional time input. In addition, an attempt is made to explain the observed variation in the data. The analysis shows the particular role of the type of course taught and the level of education. It also suggests an adjustment of the teaching load, taking account of the observed variation.

C. Blondin, J.-L. Closset et D. Lafontaine – Natural reasoning in hydrodynamics. p. 71

The study aims to describe the concepts and the reasonings of students without any specific formation in hydrodynamics faced with problems in this field (novices, 52 subjects), and to assess the stability of these concepts and reasonings through a comparison of the answers of seven experimental subjects before and after a learning stage of the principles of hydrodynamics.

Faced to written questions about relative values of flow and pressure (no calculation is necessary), the novices make use of conceptions differing frome those of the physicists and of « natural » non-systemic reasonings, analogous to those which have been described about electric circuit (local, sequential and constant flow reasonings). Their way of answering the questions is globally inefficient. After the learning stage, we observe a higher achievement, a better integration of some concepts, and several subjects make use of a systemic reasoning, even if three or four of them carry on with local or sequential reasoning.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

TARIFS

Du 1er août 1992 au 31 juillet 1993

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	**205**	**F ttc**
Corse	**205**	**F**
DOM	**202,80**	**F**
Guyane, TOM	**200,69**	**F**
Etranger 1	**265**	**F**
Etranger 2	**235**	**F**
Le *numéro* (TVA 5,5 %)	**56**	**F ttc**

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

Imp. Nat. 2.069-003-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807